



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

Évaluation du cluster
Sciences sociales
en Fédération Wallonie-Bruxelles

ANALYSE TRANSVERSALE

Bruxelles, décembre 2025

Pour citer cette publication :
AEQES, *Évaluation du cluster Sciences sociales en Fédération Wallonie-Bruxelles : analyse transversale*, Bruxelles, 2025.

ISBN 978-2-87018-057-0 (pdf)
Dépôt légal : 2025:D/2025/14.506/4

Structure du document

L'analyse transversale se structure de la manière suivante :

- INTRODUCTION, rédigée par la Cellule exécutive de l'AEQES et reprenant les informations factuelles de cette évaluation ;
- RÉSUMÉ rédigé par le comité d'évaluation ;
- CONTENU de l'ANALYSE TRANSVERSALE, rédigé par le comité d'évaluation ;
- DOCUMENTATION et ANNEXES

Avis au lecteur

Le Parlement de la Communauté française a adopté le 25 mai 2011 une résolution visant le remplacement de l'appellation *Communauté française de Belgique* par l'appellation *Fédération Wallonie-Bruxelles*.

La Constitution belge n'ayant pas été modifiée en ce sens, les textes à portée juridique comportent toujours l'appellation *Communauté française*, tandis que l'appellation *Fédération Wallonie-Bruxelles* est utilisée dans les cas de communication usuelle. C'est cette règle qui a été appliquée au présent document.

Les bonnes pratiques sont indiquées sur fond bleu. Il s'agit d'approches, souvent innovatrices, qui ont été expérimentées et évaluées dans les établissements visités et dont on peut présumer de la réussite¹. Ces bonnes pratiques sont à résituer dans leur contexte. En effet, il est illusoire de vouloir trouver des solutions toutes faites à appliquer à des contextes différents.

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

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

Ce document applique les règles de la nouvelle orthographe.

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

Table des matières

Introduction.....	8
Résumé	13
Contenu de l'analyse transversale continue – Sciences sociales.....	15
I. Éléments de contexte.....	19
1.1 Évolutions réglementaires.....	19
1.2 Crise Covid-19.....	19
1.3 Développement des évaluations institutionnelles	19
1.4 Les défis de l'usage de l'Intelligence artificielle (IA)	20
II. Les enjeux actuels des formations en Sciences sociales	20
2.1 Assistant·e social·e : métier en pénurie et nouveau paysage politique	20
2.2 Identité et compétences du travailleur social	22
2.2.1 Bachelier Assistant·e social·e	22
2.2.2 Bachelier Conseiller·ère social·e	24
2.2.3 Bachelier en Écologie sociale	25
2.2.4 MIAS.....	26
2.3 Les évolutions de l'offre de formation.....	26
2.3.1 Nouvelles formations en enseignement pour adulte et en horaire décalé en haute école.....	26
2.3.2 Concurrence versus codiplomation.....	27
2.3.3 Révision continue des programmes	27
2.4 Approche par compétences et activités pédagogiques.....	29
2.4.1 Immersion professionnelle	31
2.4.2 Recherche/innovation	33
2.4.3 Accompagnement et soutien aux étudiant·es.....	36
2.5 Pilotage et démarche qualité	37
2.5.1 Gouvernance et qualité.....	37
2.5.2 Focus codiplomation	41
2.6 En synthèse : analyse SWOT des programmes évalués	44
2.6.1 Bacheliers Assistant·e social·e, Conseiller·ère social·e et en Écologie sociale	44

2.6.2 MIAS.....	45
2.6.3 Ensemble des programmes	46
2.7 Récapitulatif des recommandations.....	48
Documentation et annexes	53
Annexe 1	53
Annexe 2	53
Annexe 3	53
Annexe 4	54
Annexe 5	55

Liste des abréviations

AA	Acquis d'apprentissage
AEQES	Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur
APC	Approche par compétences
ARES	Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur
AS	Assistant·e social·e
CFC	Cadre francophone des certifications
CPSE	Centre de promotion sociale
CS	Conseiller·ère social·e
ECI	École de Commerce et d'Informatique
ECTS	<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i>
EEE	Évaluation des Enseignements par les Étudiant·es
EES	Établissements d'enseignement supérieur
EI	Épreuve intégrée
EPA	Enseignement pour adultes
ES	Écologie sociale
ESA	École supérieure des affaires
ESG	<i>European Standard and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area</i>
FW-B	Fédération Wallonie-Bruxelles
HE	Haute École
HE2B	Haute École Bruxelles-Brabant
HEH	Haute École en Hainaut
HELB	Haute école libre de Bruxelles Ilya Prigogine
HELMo	Haute École Libre Mosane
HELHa	Haute École Louvain en Hainaut
HENALLUX	Haute École de Namur-Liège-Luxembourg
HEPH-C	Haute École de la province du Hainaut-Condorcet
HEPL	Haute École de la Province de Liège

HERS	Haute École Robert Schuman
IA	Intelligence artificielle
IPEFA	Institut Provincial d'Enseignement Supérieur et de Formation pour Adultes
ISFSC	Institut Supérieur de Formation Sociale et de Communication
MIAS	Master en Ingénierie et action sociales
PO	Pouvoir organisateur
SWOT	(analyse) <i>Strengths, weaknesses, opportunities, threats</i>
TFE	Travail de fin d'études
UE	Unité(s) d'enseignement
UMONS	Université de Mons

Introduction

rédigée par la Cellule exécutive de l'Agence

Cadre légal

L'exercice d'évaluation de la qualité du *cluster*² Sciences sociales en Fédération Wallonie-Bruxelles a été organisé par l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) et mené conformément aux termes du décret du 22 février 2008.

Champ évalué

L'évaluation menée par l'AEQES porte sur les bacheliers en Assistant·e social·e (AS), Écologie sociale (ES), Conseiller·ère social·e (CS) et le master en Ingénierie et action sociales (MIAS).

Établissements concernés	Population étudiante inscrite en bac AS ³	Population étudiante inscrite en bac ES	Population étudiante inscrite en bac CS	Population étudiante inscrite au MIAS
CPSE	184			
EAFC Frameries	175			
HE2B	246			47
HEH	511		46	
HELB-Prigogine	395	60		
HELHa	1070			
HELMo	751			138
Henallux	862			121
HEPH-C	177			74
HEPL	239			
ICHEC-ECAM-ISFSC	524			
Total	5134	60	46	380

Parmi les programmes repris ci-dessus, la HE2B a obtenu une dispense de l'évaluation externe de son bachelier AS en raison d'une évaluation institutionnelle simultanée. HELMo a été dispensée de cette évaluation externe à la suite de leur procédure d'avis global qui a abouti à un avis positif octroyé par la Commission indépendante de l'AEQES.

² Un *cluster* est un regroupement de programmes évalués ensemble par l'AEQES, conformément au plan décennal des évaluations. En ligne : http://www.aeqes.be/calendrier_intro.cfm (consulté le 28 septembre 2017).

³ Données relatives à l'année académique 2022-2023. Sources : base de données SATURN, année de référence 2022-2023. Les données pour les établissements d'Enseignement pour Adultes viennent de ceux-ci. Les données employées sont les plus récentes disponibles à l'heure de rédiger le présent rapport.

Autoévaluation

En 2023-2024, les 10 établissements offrant les programmes d'études soumis à l'évaluation ont rédigé leur dossier d'autoévaluation ou d'avancement au regard des référentiels d'évaluation AEQES⁴. Deux séances d'information ont été organisées par l'Agence afin de soutenir les coordonnateur·rices dans leur travail de préparation. Les établissements ont transmis leur dossier d'autoévaluation à l'Agence en mai 2024.

Composition du comité d'évaluation

Le Cellule exécutive de l'Agence a composé un comité d'évaluation externe en respectant la jurisprudence établie⁵, en veillant notamment aux conditions d'indépendance et d'actualisation de l'expertise. Une présentation de chaque membre du comité d'évaluation est disponible ci-dessous, à la page 17.

Il importe de préciser que les experts sont issus de terrains professionnels différents et n'ont pas de conflits d'intérêts avec les établissements qu'ils ont visités. Chaque expert a signé un contrat d'expertise avec l'AEQES pour la durée de la mission ainsi qu'un code de déontologie⁶. Outre les dossiers d'autoévaluation des établissements qu'il était amené à visiter, chaque expert a reçu une documentation comprenant le *Guide à destination des membres des comités d'experts*⁷ ainsi que divers décrets et textes légaux relatifs aux matières visées par l'exercice d'évaluation.

Les 26 septembre et 1 et 2 octobre 2024, la Cellule exécutive de l'AEQES a organisé un séminaire de formation à l'intention des expert·e·s des différentes évaluations menées par l'Agence en 2024-2025 afin de les préparer à la mission d'évaluation externe. Dans ce cadre, ont été abordés le contexte général de l'exercice, le cadre légal, la méthodologie et les objectifs visés.

Lieux et dates des visites

Chaque établissement a rencontré le président du comité d'évaluation chargé de son évaluation externe au cours d'un entretien préalable 6 semaines avant la visite afin de préparer la venue du comité.

Les visites dans les établissements concernés se sont déroulées selon le calendrier suivant :

Centre de promotion sociale (CPSE) - Institut Provincial d'Enseignement Supérieur et de Formation pour Adultes (IPEFA) - École de Commerce et d'Informatique (ECI) (codiplomation)
Liège, les 13 et 14 novembre 2024

EAFC Frameries - EAFC Jean Meunier - EAFC Colfontaine-Jurbise - EAFC Hauts-Pays - HEH (codiplomation)
Frameries, les 12 et 13 février 2025

Haute École ICHEC-ECAM-ISFSC
Bruxelles, le 17 février 2025.

Haute école libre de Bruxelles Ilya Prigogine
Bruxelles, le 18 février 2025

⁴ Le référentiel AEQES et son guide d'accompagnement sont téléchargeables au lien suivant : http://aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=246 (consulté le 28 septembre 2017).

⁵ Disponible sur : https://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=251 (consulté le 13 juin 2025).

⁶ Téléchargeable sur

http://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=131 (consulté le 28 septembre 2017).

⁷ AEQES, *Guide à destination des membres des comités d'experts*, Bruxelles, AEQES, 2017, 40 pages. Téléchargeable sur : <http://aeqes.be/documents/20170616GuideExpertsV31.pdf> (consulté le 28 septembre 2017).

Haute École Provinciale de Hainaut Condorcet (HEPH-C) - Haute École en Hainaut (HEH) (codiplomation)
Marcinelle, le 28 février 2025.

Haute École Louvain en Hainaut (HELHa)
Montignies-sur-Sambre, le 12 mars 2025.

Haute École en Hainaut (HEH)
Mons, le 14 mars 2025.

Haute École Libre Mosane (HELMo) - Haute École de la Province de Liège (HEPL) (codiplomation)
Liège, 26 mars 2025.

Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (HENALLUX) - Haute École Robert Schuman (HERS) - Haute École Louvain en Hainaut (HELHa) (codiplomation)
Namur, le 27 mars 2025.

Haute École de la Province de Liège (HEPL)
Liège, le 15 mai 2025.

Dans un souci d'équité de traitement, quelle que soit l'entité visitée, chaque groupe de personnes (professeur·es, étudiant·es, etc.) a eu, avec les expert·es, un temps d'entretien de durée équivalente.

Transmission des rapports préliminaires, droit de réponse des établissements et publication des rapports d'évaluation

Chaque visite a donné lieu à la rédaction d'un rapport préliminaire par le comité d'évaluation. L'objectif de ce rapport était de faire, sur la base du dossier d'autoévaluation et à l'issue des observations relevées lors des visites et des entretiens, des constats, analyses et recommandations en regard de chacun des cinq critères du référentiel AEQES.

En date des 4 et 5 juin et du 22 juillet 2025, les rapports préliminaires ont été transmis aux autorités académiques/directions et au(x) responsable(s) qualité de chaque établissement. Les établissements ont disposé d'un délai de trois semaines calendrier avant de faire parvenir aux experts leurs observations éventuelles via la Cellule exécutive de l'Agence. S'il y avait des erreurs factuelles, des corrections ont été apportées. Les observations de fond ont été ajoutées aux rapports d'évaluation pour constituer les rapports d'évaluation mis en ligne sur le site de l'AEQES⁸ depuis le 03 octobre 2025.

Plans d'action et suivi de l'évaluation

Dans les six mois qui ont suivi la publication des rapports d'évaluation sur le site internet de l'Agence, chaque établissement concerné a publié un plan d'action sur son site internet et l'a transmis à l'Agence. Celui-ci fera l'objet d'une actualisation en avril 2026.

Une évaluation continue est prévue après six années. Son objectif est de mesurer l'atteinte des résultats visés dans le plan d'action, la progression de la culture qualité dans l'entité et la pertinence d'un nouveau plan d'action actualisé. Toutefois, à l'heure de rédiger cette analyse transversale, une réforme du système d'assurance qualité est en cours de préparation en Fédération Wallonie-Bruxelles⁹ et pourrait mener à une levée de l'évaluation

⁸ https://www.aeqes.be/rapports_evaluation.cfm?subjects_id=209

⁹ Plus d'informations disponibles sur https://aeqes.be/actualites_details.cfm?news_id=257

programmatique externe obligatoire pour les établissements d'enseignement supérieur en FW-B.

Analyse transversale

Le comité d'évaluation a également été chargé de dresser une analyse transversale de l'offre de formation en Sciences sociales au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette analyse consiste en une évaluation globale de la situation des cursus évalués en FW-B, en regard du contexte européen et des défis auxquels sont confrontées ces formations à court et moyen termes. Il comprend également un relevé de bonnes pratiques, une identification des forces, faiblesses, opportunités et menaces du cursus évalué ainsi que la liste des recommandations adressées par les experts aux diverses parties prenantes de l'enseignement supérieur. La rédaction de cette analyse a été confiée aux présidents du comité des expert·es : Gildas GAUTIER, Basilio NAPOLI et Stéphane RULLAC.

Cette analyse transversale a été adressée aux Ministres ayant l'enseignement supérieur et l'enseignement pour adultes dans leurs attributions, aux membres de la commission Enseignement supérieur du Parlement de la Communauté française, à l'Académie de la Recherche et de l'Enseignement supérieur (ARES) et à l'ensemble des établissements évalués.

Le 15 décembre 2025, l'analyse transversale a été présentée par les coprésidents du comité d'évaluation aux établissements évalués, dans un premier temps, puis aux membres du Comité de gestion de l'AEQES dans un second temps. Chaque présentation a donné lieu à un temps de questions-réponses.

Elle est également téléchargeable sur le site de l'AEQES depuis le 16 décembre 2025.

Résumé

Rédigé par le comité d'évaluation

Les formations du *cluster Sciences sociales en Fédération Wallonie-Bruxelles*, regroupant les bacheliers d'Assistant·e social·e, d'Écologie sociale, de Conseiller·ère social·e et le master en Ingénierie et action sociales, présentent la caractéristique fondamentale de former des professionnel·les au cœur des crises et transitions sociétales, tout en s'inscrivant dans un secteur en pénurie structurelle. Les cursus des dix établissements qui ont fait l'objet d'une évaluation en 2024-2025 évoluent dans un paysage marqué par des réformes réglementaires dont les modifications du décret Paysage, d'une part, qui redéfinissent les modalités de réussite et le parcours étudiant, et l'essor de l'évaluation institutionnelle, d'autre part, qui vient en soutien et en renforcement de la gouvernance des établissements. Les formations doivent également intégrer les défis posés par la précarité croissante des publics, l'impact de la crise sanitaire sur les pratiques et l'émergence de l'intelligence artificielle dans la pédagogie et les métiers.

Sur le plan pédagogique, les Hautes Écoles et l'Enseignement pour adultes poursuivent leur transition vers une Approche par Compétences, bien que sa mise en œuvre reste hétérogène et parfois fragmentée, limitant la lisibilité des parcours pour les étudiant·es. Si la coordination pédagogique s'est renforcée, l'organisation des stages constitue un point de tension central : le stage de première année, cantonné à l'observation, peine à faire sens, dans un contexte marqué par la pénurie d'offre de stages dans ce secteur professionnel, tandis que l'hétérogénéité de l'encadrement et des évaluations d'un site à l'autre dans un même établissement soulève des questions d'équité.

Par ailleurs, la cohabitation entre formation généraliste et spécialisations de terrain nécessite une réflexion sur l'introduction

d'options ou le renforcement de l'interdisciplinarité, notamment pour mieux préparer aux réalités complexes des Centres Publics d'Action Sociale (CPAS) ou du milieu hospitalier.

Ces formations s'inscrivent dans un secteur professionnel en souffrance, où la pénibilité, la surcharge administrative et la perte de sens affectent l'attractivité des métiers. Le travailleur social se trouve souvent écartelé entre une mission d'aide et une injonction au contrôle, une tension exacerbée par les réformes des allocations de chômage. Face à cela, les formations spécifiques comme le bachelier en Écologie sociale ou en Conseiller·ère social·e doivent continuer à consolider leur identité et leur visibilité pour garantir une insertion professionnelle optimale des diplômé·es et éviter la confusion des rôles. Le soutien aux étudiant·es, souvent fragilisés ou en reprise d'études, requiert des dispositifs d'aide à la réussite et d'aménagement des temps plus robustes, particulièrement en horaire décalé.

Enfin, l'enjeu de la recherche et de l'innovation sociale est crucial pour l'avenir de la filière. Actuellement, le master en Ingénierie et Action Sociale (MIAS) agit comme un véritable levier structurant, mais la recherche souffre d'un manque de financement pérenne et de reconnaissance institutionnelle. Pour dépasser la fragmentation actuelle, il est recommandé de structurer les MIAS autour d'options lisibles (recherche, management, entrepreneuriat social) et de renforcer les synergies avec les bacheliers. La réponse à ces défis passe par une culture qualité participative, intégrant formellement la voix des étudiant·es dans la gouvernance, et par une simplification administrative des codiplomations, afin de former des praticiens réflexifs capables d'analyser et de transformer les politiques sociales.

Contenu de l'analyse transversale continue - Sciences sociales

rédigé par le comité d'évaluation

M. Gildas Gautier, expert transversal et président de comité

Après un parcours universitaire initial en Économie, Communication et Développement et puis en Administration publique (DESS/Master), Gildas Gautier a préparé à mi-carrière un D.E.S.S. sur les Métiers de la Formation et un DEA en Sciences de l'Éducation, où il s'est spécialisé dans le domaine de l'évaluation en Éducation, en travaillant notamment avec le Professeur Gérard FIGARI, théoricien de la « Référentialisation » comme méthodologie spécifique pour l'évaluation.

Après avoir exercé pendant 15 ans des fonctions de cadre dans des structures socioéducatives et socioculturelles, il a poursuivi sa carrière professionnelle comme consultant, conseil en activités évaluatives, dans le cadre de son Cabinet EVAL Conseil. Il a assuré notamment des missions d'expertise auprès du CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques – France Éducation), de l'AEQES et aujourd'hui encore de la CTI (Commission des Titres d'Ingénieurs – France), sur des programmes d'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur. Il a conduit par ailleurs des missions d'expert évaluateur sur des programmes d'aide au développement en matière d'éducation, d'enseignement supérieur et de formation, en Afrique et dans les pays de la Méditerranée.

M. Stéphane Rullac, expert pair, président de comité

Éducateur spécialisé (2000), docteur en anthropologie (2007) et titulaire d'une Habilitation à Diriger les Recherches en sociologie (2014), Stéphane Rullac est depuis 2018 professeur ordinaire en innovation sociale à la Haute École de Travail social et de la Santé Lausanne (HETSL/HES-SO).

Il a été directeur de la recherche et directeur scientifique à l'IRTS Paris Île-de-France entre 2015 et 2018. Il a également créé le Centre d'Études et de Recherches appliquées (CERA) à BUC Ressources, dans les Yvelines, entre 2009 et 2018. Il participe à la conduite de collectifs, notamment dans le cadre du Conseil des Savoirs partagés de l'Association Internationale pour la Formation, la Recherche et l'Intervention sociale (AIFRIS) et de sa revue

écrire le Social, dont il est le rédacteur en chef. Il est aussi président du Conseil Scientifique de la revue Sociographe.

M. Basilio Napoli, expert transversal et de la profession et président de comité

Basilio Napoli est licencié en Sciences économiques appliquées et titulaire d'un diplôme spécial en Administration des affaires publiques.

Au sein du Forem, le service public wallon de l'emploi et de la formation professionnelle, il a notamment occupé les fonctions de directeur général Emploi et celles de directeur général Stratégie.

Son parcours professionnel au sein du Forem, auprès de deux ministres régionaux de l'emploi, ainsi que les fonctions de président et de vice-président de 2 centres de compétence (Technocité et TechnoCampus), lui ont permis d'acquérir une connaissance approfondie des questions relatives à l'emploi et à la formation. Ces différentes expériences professionnelles et de celle de président de la Société wallonne du Crédit social lui ont permis de développer également une expertise dans les champs de la gouvernance, de la gestion de la qualité et de la mise à l'emploi des publics confrontés à des difficultés liées au manque de formation, sociales et/ou de santé.

Depuis 2017, il intervient dans le cadre d'un certificat interuniversitaire en management associatif sur la question des relations entre les pouvoirs publics et le secteur associatif. :

Mme Charlène Barbier, experte en gestion de la qualité

Diplômée d'un master en Sciences de l'éducation et de la formation, Charlène Barbier travaille en tant que responsable de la cellule qualité de l'école supérieure européenne de l'intervention sociale de Strasbourg.

Durant une dizaine d'années, elle exerce la fonction d'attachée du directeur des formations puis d'ingénierie de la formation avant de s'orienter vers la qualité des

formations en 2021 lors du déploiement de la démarche nationale QUALIOPI.

Dans la perspective de développer ses compétences, elle s'engage en 2023 vers un master « management de la qualité » pour obtenir une double vision qualité/ingénierie de la formation.

En matière d'évaluation, Charlène Barbier a coordonné un département d'évaluation de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux et s'est formée au nouveau dispositif d'évaluation de la Haute Autorité de Santé en 2023.

Dans le cadre de ses fonctions actuelles, elle est impliquée en tant que membre et organisatrice de la « fonction centrale », instance décisionnelle relative aux questions liées à la qualité de son établissement.

Mme Ahidoba de Franchi Mandscheff, experte en gestion de la qualité

Active au sein de la formation continue universitaire depuis près de vingt ans, Ahidoba de Franchi Mandscheff est responsable du Pôle Qualité du Centre pour la formation continue et à distance depuis 2016.

Elle oriente son approche de la qualité sur la culture qualité et prend soin de traiter dans les démarches d'amélioration continue autant les aspects de procédures, directives, normes et accréditations que la prise en compte des bénéficiaires finaux des programmes de formation continue, soit les professionnel·les et la société dans son ensemble.

Ces dernières années, elle a particulièrement mis l'accent sur la qualité de la formation à distance ainsi que sur la notion de transfert des apprentissages dans la pratique professionnelle. Elle intègre également l'approche des histoires de vie en formation pour soutenir les adultes dans leur retour en formation formelle.

Elle est membre des instances en charge de l'assurance qualité au sein de l'Université de Genève, est impliquée dans les groupes de travail qualité de l'Association suisse de formation continue universitaire (Swissuni) et a été membre du comité de direction du réseau européen de formation continue universitaire (eucen).

Ahidoba de Franchi est titulaire d'une licence en sociologie de l'Université de Genève ainsi que d'un master en statistiques de l'Université de Neuchâtel.

Mme Marie Harpigny, experte de la profession

En 2012, Marie Harpigny a obtenu son diplôme d'assistante sociale à l'Henallux, et depuis lors elle travaille à la Clinique Saint-Luc à Bouge.

Depuis de nombreuses années, elle supervise des stagiaires assistants sociaux et participe en tant que lectrice externe au jury TFE.

Son objectif est de partager ses connaissances et expériences professionnelles, tout en transmettant les principes du travail social. Elle a, également, eu l'opportunité de travailler en tant que médiatrice au sein de l'hôpital Saint-Luc pendant quelques mois en 2022.

M. Trésor Inungu Ndesanzim, expert étudiant

Trésor Inungu Ndesanzim est diplômé d'un bachelier en Sciences politiques et d'un master en Administration publique avec une spécialisation en analyse des politiques publiques de l'Université catholique de Louvain. Au cours de ses études, il a acquis une solide formation théorique et pratique en science politique, en administration publique et en analyse des politiques publiques. En tant que chercheur en science politique, il a concentré ses travaux sur des questions cruciales liées à la gouvernance et à la participation citoyenne.

Il possède également une expérience significative dans l'évaluation de la qualité, ayant participé à divers projets visant à améliorer les processus et les résultats des politiques publiques. Son expertise inclut l'élaboration de critères d'évaluation, la collecte et l'analyse de données qualitatives et quantitatives, ainsi que la formulation de recommandations pour renforcer l'efficacité et l'efficience des programmes publics.

Il était engagé dans un projet européen visant à identifier et analyser les facteurs qui limitent la participation politique et citoyenne des femmes migrantes en Belgique. Ce projet vise à fournir des recommandations politiques pour

améliorer l'inclusion et la participation active de ces femmes dans la vie publique et politique belge.

M. Paul Mayoka, expert pair

Docteur en Anthropologie et diplômé d'études approfondies en changements sociaux de l'université de Strasbourg, Paul Mayoka a enseigné, comme cadre pédagogique, en établissements supérieurs de Santé et Social (IFRASS, ISS et ERASS de Toulouse, ESPS de Mulhouse et IRTS de la Réunion). En dehors des fondamentaux tenants de sa formation, ses enseignements ont porté sur l'analyse des organisations, les politiques sociales et l'éducation dans les pays scandinaves.

Il a coordonné et animé, pendant plus de 15 ans, plusieurs programmes d'échanges étudiant·es et enseignant·es, des réseaux d'étude et de recherche, et des séminaires ou colloques en tant que président du comité scientifique, dans le cadre des partenariats entre établissements supérieurs et universités en Europe et à l'international.

Il dirige l'institut de formation de formateurs IFFAC à Strasbourg et préside le SocioAnthroposis Institute, organisme international de formation et de recherche, promouvant la qualité humaine dans les activités professionnelles, bénévoles et citoyennes.

Ses recherches portent aujourd'hui sur les figures de l'Humain dans les vécus individuels et collectifs, ainsi que sur le processus d'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur.

Mme Lucie Nicosia, experte étudiante

Étudiante passionnée, Lucie Nicosia, poursuit actuellement un cursus en psychologie pour approfondir ses compétences. Forte d'un bachelier en Droit et d'un master en Criminologie, elle a enrichi son expérience par le biais de stages diversifiés et de multiples projets associatifs.

Active dans la représentation étudiante, Lucie a exercé plusieurs mandats significatifs au sein des instances de son université, telles que le conseil d'administration, le Conseil de l'enseignement et de la formation, ou encore la commission disciplinaire de première instance.

Ces rôles lui ont permis d'évaluer directement et indirectement de nombreux projets et politiques mis en place par son université. Ancienne secrétaire générale de l'AGL, un syndicat étudiant, elle va devenir sa présidente. Engagée, elle aspire à promouvoir l'amélioration continue de la qualité de l'enseignement des établissements de l'enseignement supérieur francophone.

Mme Anne Thirion-Bonbled, experte paire

Anne Thirion-Bonbled, licenciée en Sociologie, agrégée de l'enseignement supérieur et également graduée en service social, est actuellement retraitée. Depuis 1979, elle a exercé en tant que Maître-Assistante à la Haute École de Namur – Liège – Luxembourg.

Dans ce cadre, elle a d'abord été responsable de la formation professionnelle des assistants sociaux, puis des cours de sociologie générale et de sociologie de la famille destinés à ces derniers. Elle a également consacré une grande partie de son temps à l'enseignement de la méthodologie de la recherche en sciences humaines appliquée au travail social. Elle a œuvré à la conception et au développement de modules de formation dédiés à la recherche qualitative et quantitative, adressés tant aux étudiant·es qu'aux professionnel·les.

Ces différentes responsabilités l'ont également conduite à encadrer les mémoires d'étudiant·es de master en Ingénierie et actions sociales. Par ailleurs, elle a été membre du jury de la Commission CAPAES et, en tant que chargée de cours, a participé à la démarche d'évaluation de son institution.

I. Éléments de contexte

Depuis la précédente évaluation externe menée en 2018-2019, différentes évolutions, en particulier aux plans réglementaires et institutionnels se sont produites, qui ont impacté significativement l'activité des hautes écoles et établissements d'enseignement pour adultes et la mise en œuvre des formations.

La modification du décret Paysage et le développement des évaluations institutionnelles de l'AEQES en constituent les principales, développées ci-après. La crise COVID-19 et l'apparition de l'IA ont provoqué ou annoncent pour l'avenir des changements importants dans la conduite des formations.

1.1. Évolutions réglementaires

La modification du décret paysage adoptée en 2021 et entrant en vigueur à partir de septembre 2022 a induit une évolution structurelle de l'organisation de l'enseignement supérieur. Cette évolution affecte en particulier la réussite du bloc 1 en 2 ans maximum, la réussite du bachelier en 5 ans maximum et le renforcement des moyens pour l'aide à la réussite. Elle incite les établissements à adapter leur organisation administrative et pédagogique pour clarifier les parcours d'études et limiter la durée des études. Ces dispositions ont pu complexifier encore la validation des PAE qui continue à générer un surcroit d'activité pour les personnels, mais permettent de favoriser une meilleure individualisation pédagogique des parcours de chaque étudiant. L'application de ce décret a ainsi généré des modifications importantes dans l'organisation des études que ce soit sur le plan de la structuration des parcours étudiant·es ou sur les plans organisationnels et pédagogiques. Les effets de cette réforme en termes de financement des étudiant·es ont été observés pour la première fois lors de l'année académique 2024-2025.

1.2. Crise Covid-19

La crise du Covid-19, qui a impacté les formations sur plusieurs années académiques,

a conduit en particulier les établissements (parmi toutes les conséquences induites par cette crise) à expérimenter de façon impromptue et non préparée, des formes nouvelles de relation pédagogique à distance aux étudiant·es, par le moyen d'outils de communication numérique pour les enseignements et pour l'organisation du travail tant administratif que pédagogique. L'introduction, déjà engagée ici et là, de plateformes numériques multifonctions a été ainsi généralisée dans tous les établissements.

À l'issue de cette crise, le « retour à la normale » s'est traduit dans la reprise principale des modes de formation pédagogique classiques, privilégiant le présentiel ; mais une partie des pratiques de travail à distance ont néanmoins été conservées. On observe ainsi des formes d'hybridation variées selon les établissements dans les relations pédagogiques aux étudiant·es, entre présentiel et distanciel, qui constitue probablement l'impact innovant le plus durable de cette crise du Covid, hybridation qui affecte aussi inéluctablement les relations de travail dans tous les secteurs professionnels, dont celui particulier de l'action sociale.

1.3. Développement des évaluations institutionnelles

La période 2019-2025 a aussi été celle de l'expérimentation à l'AEQES, dans une phase pilote puis transitoire, du nouveau format des évaluations institutionnelles. Cette réforme vise en particulier à autonomiser plus fortement les établissements d'enseignement supérieur dans la conduite de leur politique qualité en renforçant leur « capacité à se doter d'un système de management interne de la qualité (SMQ) robuste, à développer une culture qualité et à accroître leur autonomie et leur responsabilisation »¹⁰.

Cette autonomie nouvelle s'est traduite en particulier par l'aptitude reconnue aux établissements volontaires et qui seraient évalués positivement à assurer eux-mêmes en interne l'évaluation de la qualité de leurs programmes de formation. Deux formations préparant au diplôme du bachelier AS n'ont ainsi pas été évaluées dans le cadre de cette évaluation externe de 2024-2025 (cf. tableau page 11) tandis que d'autres établissements

¹⁰ Site web de l'AEQES : <https://www.aeqes.be/>

ayant réalisé une évaluation institutionnelle et obtenu leur autonomie en termes d'évaluation de programmes, ont choisi de participer à cette évaluation programmatique du bac AS et du MIAS, quand ces diplômes étaient offerts en codiplomation.

De façon générale, le processus d'évaluation institutionnelle engagé par l'AEQES s'est traduit dans les établissements concernés par un renforcement significatif du système de management de la qualité et des moyens, financiers et humains, de sa gestion.

Au demeurant, l'utilité de la conduite des évaluations programmatiques externes, comme celle du bac AS semble bien résider dans le fait de soutenir la politique qualité des établissements et les accompagner dans le déploiement d'outils appropriés pour/par les parties prenantes du cursus de formation évalué. L'approche « micro » ainsi réalisée par les évaluations externes du cluster Sciences sociales a permis de percevoir les écarts d'appropriation de la démarche qualité selon les établissements.

1.4. Les défis de l'usage de l'Intelligence artificielle (IA)

L'introduction et le développement de l'usage de l'intelligence artificielle (IA) à un niveau « grand public » s'observent de façon très rapide dans les divers domaines de pratiques professionnelles et non professionnelles, en particulier dans celui de la formation et de l'enseignement.

Dans ce dernier domaine, cette utilisation impacte en particulier les processus d'apprentissage individuels avec le risque que représentent l'accès facilité et immédiat à des connaissances sans effort cognitif d'acquisition et la production automatique de travaux intellectuels. Elle impacte également les pratiques d'évaluation de ces apprentissages dès lors que les apprenants peuvent recourir à ces outils afin de réaliser des travaux demandés pour évaluer leurs acquis. L'ensemble des établissements rencontrés et de leurs équipes pédagogiques sont engagés aujourd'hui dans des réflexions collectives visant à mieux appréhender les risques, mais

aussi les opportunités du recours à ces nouvelles technologies.

Les IA sont amenées à être utilisées dans l'exercice professionnel des métiers auxquels les formations préparent. Ainsi l'appréhension de ces usages professionnels nécessite demain d'être pris en compte dans l'ingénierie des contenus de formation eux-mêmes.

II. Les enjeux actuels des formations en Sciences sociales

2.1 Assistant·e social·e : métier en pénurie et nouveau paysage politique

Selon le Forem, le métier d'AS est demandé essentiellement par les employeurs des trois secteurs suivants : action sociale, administration publique (notamment les CPAS) et la santé¹¹.

Il figure dans la liste de métiers en pénurie publiée annuellement par le Forem. Les CPAS bruxellois déclarent également faire face à une pénurie d'AS et ne pas parvenir à recruter, ce qui est confirmé par Actiris qui reprend le métier d'assistant·e social·e sur sa liste des fonctions critiques à Bruxelles¹². D'après les expert·es interrogé·es par le Forem, les difficultés de recrutement seraient liées aux conditions de travail et au niveau de rémunération¹³. La surcharge de dossiers de plus en plus complexes génère une pénibilité du métier. À cela, s'ajoutent un manque de reconnaissance sociale et une image négative véhiculée du travail en CPAS. Les CPAS bruxellois ajoutent que « Les spécificités du travail social en CPAS ne sont pas forcément

¹¹ Site internet : <https://www.leforem.be/infos-metiers/metiers/assistant-social-assistante-sociale.html> (consulté le 17 novembre 2025). Le Forem. Difficultés et opportunités de recrutement : métiers/fonctions critiques en Wallonie / liste 2025. Publication en juillet 2025. Site internet :

www.leforem.be/documents/citoyens/penuries-liste-metiers.pdf.

¹² Actiris, Liste des fonctions critiques en date du 1^{er} juillet 2025, <https://economie-emploi.brussels/media/1492/download>

¹³ Le Forem, *idem*.

enseignées dans le cursus scolaire des futur·es AS »¹⁴.

Mais ces difficultés de recrutement ne sont pas circonscrites aux CPAS. Elles touchent toute la gamme d'employeurs susceptibles d'embaucher ce type de profil (services sociaux, hôpitaux, institutions éducatives, associations).

Concernant la surcharge de dossiers de plus en plus complexes, les assistants sociaux, œuvrant au sein des CPAS tout particulièrement, ont été amenés, ces dernières années, à prendre en charge de nouveaux publics comme les jeunes et les indépendants. Ainsi, ils ont dû s'approprier des concepts comme les lois sociales, la curatelle, le dépôt de bilan, etc.

D'une manière plus générale, une grande partie des personnes prises en charge par les assistants sociaux des CPAS présentent un important degré d'éloignement de l'emploi, des facteurs de fragilité comme des histoires familiales chaotiques, des assuétudes et des problèmes de santé mentale. Les responsables des services sociaux mettent en exergue le fait qu'à partir du moment où le nombre de dossiers est trop important, c'est la dimension d'accompagnement des bénéficiaires qui passe à la trappe dans la mesure où toute une série de démarches administratives comme la vérification du droit et les visites à domicile sont obligatoires¹⁵.

Ils soulignent également le fait que combiner aide et contrôle est très difficile pour l'assistant·e social·e, car cela peut constituer un vecteur de défiance réciproque. Si le travailleur social prend le parti de la loi et de l'institution sans ménagement, il risque de perdre la confiance de l'usager. Si cependant, il fait alliance avec l'usager contre le système, il risque de susciter la défiance de l'institution.

Bonne pratique :

Afin d'apporter des réponses à l'image négative qui peut être véhiculée du travail des AS en CPAS, la Fédération des CPAS wallons propose notamment de développer l'attractivité et d'améliorer l'image des CPAS

par exemple en organisant des Road Shows dans les Hautes Écoles disposant d'un département social. Elle suggère également d'améliorer la connaissance et l'image des CPAS par les départements sociaux des HE.

Un changement législatif important est intervenu en cette année 2015. Il concerne la limitation des allocations de chômage dans le temps.

La loi-programme du 18 juillet 2025 votée par le Parlement fédéral apporte des modifications majeures à la réglementation chômage. La principale d'entre elles concerne la limitation du bénéfice des allocations de chômage dans le temps. Ainsi, à partir du 1^{er} janvier 2026, les chômeurs bénéficiaires d'allocations de chômage depuis plus de 20 ans ne seront plus indemnisés. À partir du 1^{er} mars 2026, les bénéficiaires d'allocations depuis 8 à 20 ans seront à leur tour concernés par cette fin de droit. Le 1^{er} avril 2026, les chômeurs bénéficiant d'allocations depuis moins de 8 ans verront également leur indemnisation arrêtée. Cette vague de fin de droit par périodes d'indemnisation se poursuivra jusqu'au 1er juillet 2027.

S'il est attendu qu'une partie des exclus du bénéfice des allocations de chômage pourront se réintégrer sur le marché du travail, un nombre important de ces exclus pousseront la porte des CPAS pour solliciter le bénéfice du revenu d'intégration sociale ou celui de l'aide sociale¹⁶.

Sont potentiellement concernées plusieurs dizaines de milliers de personnes dont une partie non négligeable cumule différentes problématiques. Le défi à relever par les CPAS et leurs AS apparaît lourd compte tenu des volumes concernés et des caractéristiques des publics à prendre en charge.

De plus, en fonction des moyens financiers qui seront effectivement libérés, les CPAS auront à recruter des AS supplémentaires et à les former aux spécificités du travail en CPAS. Ce transfert vers les CPAS d'une partie de la population des demandeurs d'emploi va sans doute impliquer un renforcement de leur rôle en matière d'aide à l'insertion professionnelle en lien avec les services publics de l'emploi (Forem et Actiris), les missions régionales pour

¹⁴ BX1. « Les CPAS bruxellois font face à une pénurie d'assistants sociaux », 22 juin 2022.

¹⁵ Magazine Ensemble ! Numéro 114, page 22.

¹⁶ Englert, M. *Projet de limitation de la durée d'octroi des allocations de chômage à deux ans : le devenir possible des exclus du chômage effets potentiels sur les CPAS.*

Vivalis.brussels (Observatoire de la Santé et du Social de Bruxelles-Capitale). Janvier 2025.

l'emploi et les missions locales et d'autres acteurs du secteur associatif comme les centres d'insertion socioprofessionnelle.

Il est également à noter que la limitation des allocations de chômage dans le temps impactera également sur le travail des AS occupés auprès de ces autres acteurs. Une attention devra être portée à ces impacts.

Recommandation 1

Sur la base notamment des résultats de la formation de base organisée, au sein de la Fédération wallonne des CPAS¹⁷, pour les nouveaux AS en CPAS, poursuivre et développer la coopération initiée entre la Fédération, les Hautes Écoles et les établissements d'enseignement pour adultes disposant d'un département social en vue de mieux faire connaître les spécificités du métier d'AS en CPAS et d'y préparer les étudiant·es.

Recommandation 2

Développer un même type de partenariat entre la Fédération bruxelloise des CPAS, les Hautes Écoles sociales bruxelloises et les établissements d'enseignement pour adultes pour offrir des formations dans le domaine social.

Recommandation 3

Évaluer les impacts de la réforme relative à la limitation des allocations de chômage dans le temps sur le travail des AS et en tenir compte, le cas échéant, par rapport au contenu de la formation.

2.2 Identité et compétences du travailleur social

2.2.1 Bachelier Assistant·e social·e

a. Représentations du métier d'AS

Dans le cadre d'une recherche-action menée en 2015 par la Fédération des Services sociaux et portant sur le métier d'AS (regards croisés usagers et travailleurs sociaux), un certain nombre de constats relatifs à l'identité des AS ont été mis en évidence.

Ces constats et les questionnements qui en découlent gardent toute leur actualité. Ainsi, l'extension pour ne pas dire l'explosion des situations de vulnérabilité, la complexification des demandes, les moyens limités, l'écartèlement entre les cadres normatifs et les réalités vécues par les personnes amènent de nombreux AS à s'interroger sur le sens de leur métier.

Les travailleurs sociaux expriment leurs difficultés à gérer l'écart grandissant entre les demandes des usagers et les missions qui leur sont assignées, c'est-à-dire « sortir l'individu de sa situation précaire », « l'amener à s'autonomiser », etc¹⁸. Au quotidien, ils ont le sentiment de bricoler des pratiques, de jongler avec le temps et d'adapter leurs postures pour répondre, autant que possible, aux besoins des usagers et, surtout, pour continuer à donner du sens à leur métier.

Dans la réalité observée, deux postures semblent émerger. Celle de l'AS-agent qui agit comme un opérateur interchangeable des prescriptions d'un système et veille à ce que l'usager se plie au cadre. L'autre posture est celle de l'AS-acteur qui, même sous contrainte, dispose et se saisit d'une marge d'autonomie pour adapter le cadre à l'usager.

Concernant plus particulièrement la formation d'Assistant social, certaines des grandes problématiques rencontrées par les acteurs de terrain sont : le passage trop rapide à l'action au détriment du temps de l'exploration et de l'analyse préalable, la tendance à décider à la place de la personne et le déficit de travail

¹⁷ Depuis 2024, la Fédération wallonne des CPAS propose une formation de base aux assistants sociaux qui prennent leurs fonctions dans un CPAS. Il s'agit d'une formation portant sur les spécificités du métier d'assistant·e social·e exercé en CPAS.

¹⁸ Serré, A, Vleminckx, J, (2015). "Les représentations du métier d'assistant social". *Les cahiers de la recherch'action*. numéro 2. Bruxelles. Fédération des Services Sociaux.

collectif. Il est donc important que le contenu de la formation soit constamment adapté en vue d'apporter des réponses à ces constats¹⁹.

b. Une formation généraliste versus de multiples sous-secteurs d'activité

Les diplômé·es du bachelier Assistant·e social·e bénéficient d'une formation généraliste alors qu'ils exercent leurs activités professionnelles dans de multiples sous-secteurs. Cela peut être de nature à créer des décalages entre le contenu de la formation suivie et la réalité professionnelle dans laquelle les diplômé·es s'insèrent et opèrent.

Pour éclairer cet objet, trois niveaux peuvent être distingués : celui des valeurs, celui des méthodologies qui concernent la pratique des métiers et celui du cadre d'exercice, c'est-à-dire le cadre administratif juridique dans lequel le métier s'exerce. Concernant ce dernier point, on remarque que contrairement à l'exercice de la fonction d'assistant·e social·e dans les CPAS, il n'existe pas de cadre légal à ce propos en milieu hospitalier²⁰.

Recommandation 4

Donner une suite à l'avis rédigé par la Fédération des Services sociaux concernant le cadre légal à donner à l'exercice du métier d'AS en milieu hospitalier.

Les valeurs, quant à elles, renvoient au code de déontologie qui constitue une référence commune permettant aux assistants sociaux d'apprécier la conduite à adopter dans les diverses situations professionnelles auxquelles ils sont confrontés et de trouver l'équilibre entre les obligations tant envers l'employeur qu'envers les personnes qui font appel à eux. Dans ces conditions, il est important de renforcer le socle commun constitué par les deux premiers niveaux. Pour ce qui du troisième niveau, la préparation des étudiant·es à des conditions d'exercice diversifiées prend différentes formes. Ainsi, les stages, sans être la panacée, constituent un levier pour permettre aux étudiant·es d'appréhender les spécificités des sous-secteurs dans lesquels ils envisagent d'exercer.

L'introduction de cours à option, idée séduisante a priori, n'est pas sans poser question dans la mesure où elle s'avère coûteuse par le recrutement d'enseignant·es diversifi·es avec de petites charges qu'elle impliquerait. De plus, la capacité des étudiant·es à choisir les options est, elle aussi, questionnée.

Toujours en AS, les cours à option sont rarement proposés alors que les conditions d'exercice de certains métiers peuvent varier significativement d'un sous-secteur à l'autre. Toutefois, plusieurs considérations laissent penser que l'introduction de cours à option ne constitue pas une réponse adéquate dans la mesure où elle interroge sur la capacité des étudiant·es à effectuer les choix en bonne connaissance de cause. De plus, cette solution s'avère coûteuse puisqu'elle implique le recrutement de plusieurs enseignant·es avec des charges très limitées ne permettant que de délivrer des insights limités.

Des alternatives à l'introduction de cours à option sont mises en œuvre par certains établissements. Il s'agit par exemple d'initiatives consistant à faire venir dans l'établissement des professionnel·les de différents sous-secteurs présenter leurs activités et les conditions d'exercice de celles-ci. Par ailleurs, le suivi des stages en sous-groupes mis en œuvre par un établissement permet aux étudiant·es de s'informer mutuellement et d'échanger sur les observations faites durant les stages. Enfin, le besoin de disposer d'une offre de formation continue est fort à propos mis en avant par les alumni en activité et les représentants des milieux professionnels au regard des évolutions incessantes observées sur différents plans.

Par ailleurs, le caractère multidisciplinaire des formations relatives aux métiers du secteur social reste plus que jamais nécessaire dans la mesure où les réponses à apporter aux problèmes sociaux nécessitent souvent l'intervention conjointe de différents professionnel·les dans une logique de mise en réseau et d'écosystème. À cet égard, les programmes comprennent de manière

¹⁹ José L. Pinilla. « Entre pratiques sociales émancipatrices et aliénations. Enjeux communs à la formation initiale en école sociale et à la formation continuée en milieu professionnel ». AIFRIS. 2022.

²⁰ Avis concernant un cadre légal pour le travail social en hôpital. SPF Santé, mars 2011.

pertinente des cours relatifs à des dimensions prises en charge par d'autres professionnel·les comme la psychologie.

Toutefois, sur la base des documents transmis par les établissements et les témoignages recueillis lors des visites d'évaluation, il apparaît que le travail en réseau et l'approche pluridisciplinaire ne sont pas suffisamment travaillés de manière pratique.

Or, alors que la fragmentation des savoirs constitue une menace, la fédération de ceux-ci permet au contraire de contribuer à ancrer l'interdisciplinarité dans le réel au bénéfice des usagers.

Recommandation 5

Renforcer dans le cadre des programmes la formation au travail en réseau et à l'approche interdisciplinaire, et ce, non seulement sur le plan théorique, mais également au travers de travaux réalisés en équipes pluridisciplinaires.

c. Un référentiel de compétence en voie d'être réformé et un dossier pédagogique cohérent.

Le référentiel de compétence du bachelier Assistant·e social·e date de 2018. Sa refonte n'est pas apparue comme un enjeu prioritaire pour les sections visitées dans le cadre du cluster. Ces observations sont également valables pour le dossier pédagogique en vigueur depuis 2016 pour les deux établissements d'enseignement supérieur pour adultes visités. Dans la mise en œuvre du dossier pédagogique, les enseignant·es peuvent introduire les éléments nécessaires de mise à jour en concertation avec la coordination de section et dans le cadre de la marge d'autonomie de 20% laissée à l'établissement. La participation d'enseignant·es à des groupes de travail, externes à l'établissement dynamise les réflexions de l'équipe pédagogique. À titre

²¹ Le CVTS est une association de fait créée en 2003 qui se compose d'une Assemblée plénière, d'un Bureau de gestion, d'une permanence téléphonique et de Groupes de Travail. Il travaille à la mobilisation des travailleurs sociaux pour la défense des principes d'éthique et de déontologie.

Source :<https://www.comitedevigilance.be/?Qui-sommes-nous>

d'exemple, citons les réunions du Comité de vigilance du travail social (CVTS)²¹.

Dans le cadre d'une future refonte du dossier pédagogique, une attention particulière mériteraient d'être portée à certains constats faits dans le cadre des pratiques quotidiennes des assistants sociaux. Il s'agit plus particulièrement du passage parfois trop rapide à l'action au détriment du temps de l'exploration et de l'analyse préalable, la tendance à décider à la place de la personne et le déficit de travail collectif mentionné ci-avant²².

2.2.2 Bachelier Conseiller·ère social·e

Le bachelier Conseiller·ère social·e est mis en œuvre dans un seul établissement en Fédération Wallonie-Bruxelles : la Haute École en Hainaut (HEH). Dans le référentiel de compétence qui a été révisé pour la dernière fois en 2018, le Conseiller·ère social·e est décrit comme « un professionnel de la gestion des différents aspects du droit social. Il est actif au niveau de l'entreprise, publique ou privée, et des organismes connexes (secrétariat social, syndicat,) ». Ses compétences englobent la gestion de la législation sociale vécue quotidiennement par les acteurs en jeu (travailleur, employeur et demandeur de services), la gestion des salaires et du personnel. Dans sa communication, l'établissement insiste bien sur les deux volets : « législation sociale » et « gestion du personnel »».

Le contenu des cours composant ce programme (le droit du travail, le droit de la sécurité sociale, la gestion des ressources humaines, l'informatique de gestion et les langues) est cohérent avec les compétences visées par le référentiel. Cette formation amène l'étudiant diplômé, ayant développé une expertise de la législation sociale, à être actif au niveau de l'entreprise, publique ou privée, et des organismes connexes (secrétariat social, syndicat, ...) en tant que « job coach », « conseiller en orientation professionnelle », ou encore « gestionnaire pay-roll ».

²²José L. Pinilla. « Entre pratiques sociales émancipatrices et aliénations. Enjeux communs à la formation initiale en école sociale et à la formation continuée en milieu professionnel ». AIFRIS. 2022.

La formation apparaît toutefois comme insuffisamment connue du grand public et particulièrement les fonctions auxquelles elle prépare et donne accès. La promotion de l'identité professionnelle du bachelier Conseiller·ère social·e constitue, dès lors, un enjeu prioritaire.

Concernant le positionnement de ce bachelier dans le cluster des formations en sciences sociales aux fins de l'évaluation externe par l'AEQES, l'analyse transversale initiale mentionnait le fait que ce positionnement était questionné au regard d'une finalité professionnelle trop distante du secteur de l'action sociale. Ce questionnement demeure d'actualité aux yeux du comité des experts. Notons que dans le décret paysage, cette formation a été classée dans le domaine 6 correspondant aux sciences politiques et sociales comme toutes les formations du cluster Sciences sociales.

Recommandation 6

Afin de mieux informer sur cette filière et de la promouvoir, créer des partenariats avec des établissements d'enseignement secondaire et des centres d'orientation professionnelle, organiser des journées « Découverte du métier » en présence d'alumni ayant suivi la formation et assurer une présence active sur les réseaux sociaux.

Recommandation 7

Compte tenu de la définition donnée de la fonction de conseiller·ère social·e, du contenu des cours et des débouchés mentionnés et nonobstant la valeur et l'utilité de cette formation, positionner cette formation en dehors du secteur de l'action sociale en vue de sa prochaine éventuelle évaluation externe.

2.2.3 Bachelier en Écologie sociale

Il s'agit d'un cursus qui, lui aussi, est dispensé dans un seul établissement en Fédération Wallonie-Bruxelles : la Haute École libre de Bruxelles Ilya Prigogine. Ce bachelier vise à situer l'action sociale dans un cadre élargi. L'écologue social est un travailleur social de l'environnement. Comme l'énonce le référentiel de compétence : « il doit intégrer les

préoccupations environnementales au sein des enjeux sociaux contemporains. Il inscrit la lutte contre les inégalités au cœur des questions écologiques et environnementales (...) ». Le cursus comprend également un axe scientifique permettant d'être en possession des outils de compréhension des enjeux environnementaux et climatiques. Selon les contenus minimaux (ARES 2022), 20 crédits, soit 42% de la formation théorique, sont consacrés aux sciences appliquées.

Ce bachelier s'est construit à partir du postulat qu'une action sociale efficace doit s'attaquer à toutes les problématiques liées à nos sociétés de plus en plus urbanisées (habitat dégradé, pollution, mobilité inéquitable, manque de structures de détente, déchets, voirie en mauvais état, bruits, etc.).

Ce programme a connu dans sa phase initiale de déploiement, en 2002-2003, des difficultés liées à son manque de visibilité et à la difficile identification de ses débouchés professionnels. Face à ce constat, relayé dans l'AT 2019, un groupe de travail constitué d'enseignant·es portant sur la promotion de la section a été mis en place et des actions d'information et de promotion de ce bachelier ont été menées avec la participation des étudiant·es et aussi via le réseau d'alumni. Toutefois, l'impact de ces actions apparaît encore limité.

Par ailleurs, un nouveau référentiel de compétences, élaboré sur la base d'un processus participatif en y intégrant des étudiant·es et des alumni, a été validé par l'ARES en mai 2022. Il s'agit là d'un avantage important pour la reconnaissance de ce cursus.

C'est ainsi que cette formation innovante a aujourd'hui prouvé sa pertinence par son attrait (passant de 40 étudiant·es inscrit·es en 2017-2018 à 60 étudiant·es inscrit·es en 2022-2023) et un taux d'insertion dans l'emploi élevé sur la base des témoignages recueillis lors de la visite de l'établissement. Selon le référentiel de compétences : « l'écologue social travaille dans des organismes publics ou privés. Il investit ses compétences professionnelles dans le secteur associatif et les mouvements de défense de l'environnement ». Si de nombreux contacts sont maintenus avec les alumni en Écologie sociale, il n'existe pas de recueil systématique de données concernant les postes et fonctions occupées par les alumni de la formation.

Il est également à noter que cette formation a servi de source d'inspiration à l'intégration de modules de développement durable dans des formations relevant du champ social en France.

Recommandation 8

Continuer à actualiser et consolider les motivations à l'origine de la création de la formation en s'appuyant sur le groupe de travail interne portant sur la promotion de l'Écologie sociale et en tenant compte des besoins de la société en termes d'utilité sociale et de ceux du marché de l'emploi.

Intégrer dans ce groupe de travail une expertise communication mise à disposition par l'établissement.

Recommandation 9

Réaliser un recueil le plus exhaustif possible des emplois occupés par les ancien·nes diplômé·es et utiliser cette information dans la communication faite à propos de cette formation.

2.3.4 MIAS

L'identité des métiers auxquels le MIAS prépare est aujourd'hui bien mieux établie qu'elle ne l'était lors du démarrage de cette formation en 2008. Ainsi, le diplôme MIAS commence à s'imposer dans le secteur professionnel du travail social en devenant un atout voire une condition dans le cadre de l'embauche pour des postes correspondant aux fonctions suivantes : chargé de mission, gestionnaire de projet, responsable de service, responsable d'institution, consultant.

L'activité de recherche au sein du MIAS, selon le référentiel de compétences, tend à développer et pratiquer la recherche comme outil de compréhension critique et de diagnostic social et/ou comme appui au développement de services, projets, programmes, dispositifs ou politiques (ARES 2018).

La place importante occupée progressivement par l'activité de recherche dans le MIAS tend à renforcer une identité professionnelle qui s'appuie sur une capacité à contextualiser, à

prendre du recul et à adopter une posture critique permettant de se questionner en continu par rapport à sa pratique professionnelle comme l'indique le référentiel de compétence (ARES 2018). C'est là assurément un atout important compte tenu du contexte dans lequel le secteur social doit opérer. En effet, certains acteurs du secteur font état d'un malaise généré notamment par les tensions vécues entre « le fait d'agir en responsable critique qui établit un rapport humaniste aux travailleurs » versus « le fait d'être dans la rentabilité ».

Comme c'est le cas aussi pour les AS, les situations de plus en plus complexes à affronter, les cadres normatifs de plus en plus contraignants, les systèmes de financement plus incertains, les contraintes administratives créent également de la lassitude, de la perte de sens et des phénomènes de burn-out.

Face à ces constats et aux évolutions multiples et rapides que le secteur social connaît, il importe de développer la formation continue afin de permettre aux travailleurs sociaux et à leurs responsables d'actualiser leurs compétences et d'en acquérir de nouvelles.

Recommandation 10

Concevoir et mettre en œuvre des programmes de formation continue de manière coconstruite avec les alumni et plus largement avec les milieux professionnels.

2.3 Les évolutions de l'offre de formation

2.3.1 Ouverture de nouvelles formations en enseignement pour adultes et en horaire décalé en haute école

Le développement de l'offre de formation pour le bachelier Assistant·e social·e dans les établissements d'enseignement pour adultes depuis 2016 permet de faciliter l'accès des formations aux personnes en activité professionnelle dans le cadre d'une reprise d'études. Depuis 2018, de nouvelles formations en horaire décalé ont vu le jour comme c'est le cas à Henallux/HERS à Arlon

(en 2022) et à la HE ICHEC - ECAM - ISFSC (rentrée académique 2025-2026).

Mais, au-delà de la participation à la formation facilitée au travers des horaires de cours, d'autres dimensions qui pourraient contribuer à la réussite de ces étudiant·es, paraissent insuffisamment développées ou prises en compte. Ainsi en est-il du recours à la VAE, de l'accès à certains services qui n'est possible qu'en journée, de l'organisation de cours à distance et des pratiques pédagogiques s'appuyant sur le vécu des étudiant·es.

Recommandation 11

Développer/amplifier les actions permettant aux étudiant·es engagés dans la vie professionnelle de faire face à la charge de travail en rendant plus effectives les possibilités de VAE.

Recommandation 12

Garantir l'accès à des services comme le SAR ou la bibliothèque durant les plages horaires où ces étudiant·es sont présents dans l'établissement.

2.3.2 Concurrence versus codiplomation

Sur la base des déclarations faites par certains acteurs interviewés, des phénomènes de concurrence continuent à exister. Or, dans le cadre de l'octroi des habilitations, l'ARES motive ses propositions en veillant à garantir un équilibre collectif, cohérent avec les demandes locales concernant une offre d'enseignement suffisamment abordable par rapport au lieu de domicile et permettant ainsi de cibler des publics à plus faible indice socio-économique et la disponibilité des moyens humains, intellectuels et financiers, tout en évitant une concurrence inutile ou de la redondance²³.

L'enjeu est donc de pouvoir garantir une couverture géographique équilibrée au niveau des formations en sciences sociales.

Concernant les MIAS, une proposition de structuration de ceux-ci en lien avec les enjeux liés à la recherche est reprise au point 2.4.2.

Perspective internationale :

En Suisse, les autorités publiques veulent éviter l'ouverture de trop nombreuses filières concurrentes dans un espace géographique donné afin de ne pas aboutir à une situation de surproduction de diplômé·es ou de dispersion des moyens. À cette fin, un dispositif de planification intercantionale et cantonale est mis en place. Ainsi, les cantons définissent combien d'établissements, de filières et de places seront autorisés pour une période donnée. Ces volumes sont déterminés en prenant en compte l'évolution démographique, les besoins du marché du travail et les enjeux sociétaux à rencontrer.

Par ailleurs, les nombreuses codiplomations mises en place notamment pour limiter la concurrence se traduisent par une véritable mutualisation de ressources qui permet d'offrir des enseignements de plus grande qualité que s'ils étaient assurés par un seul établissement.

Les objets sur lesquels cette mutualisation porte sont explicités au point 2.5.2. Toutefois, certaines pratiques RH (processus de recrutement des enseignant·es, gestion des situations conflictuelles) et pédagogiques (modalités d'évaluation des étudiant·es et de validation des projets pédagogiques) mériteraient d'être mieux homogénéisées.

2.3.3 Révision continue des programmes

Les établissements d'enseignement évalués sont engagés dans des dynamiques visant à assurer une révision des programmes, et ce, dans une logique d'amélioration continue et d'adaptation aux besoins des parties prenantes internes et externes.

Ces dispositifs d'évaluation et de révision des programmes s'appuient sur les retours des maîtres de stage, les résultats des évaluations des enseignements par les étudiant·es, du travail réalisé dans le cadre de journées pédagogiques et des travaux menés dans le cadre de focus groups avec différentes parties

²³ Décret paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études, chapitre VI, articles 87 et 88. 7 novembre 2013.

prenantes (étudiant·es, alumni, milieux professionnels, enseignant·es).

L'expertise des enseignant·es, dont plusieurs d'entre elles·eux sont des professionnel·les en activité, ainsi que la veille professionnelle menée par les responsables des établissements et des formations constituent d'autres sources utiles pour éclairer sur les changements à apporter aux programmes,. Les modes de relation plus informels et « quotidiens » des enseignant·es avec le monde professionnel sont complétés par la mise en place de groupes d'accompagnement, de comités d'orientation ou de conseils de perfectionnement incluant des représentants des milieux professionnels du secteur. Ces démarches contribuent également à fournir des éclairages sur les évolutions des réalités professionnelles nécessitant une adaptation des programmes.

Bonne pratique :

Dans le cadre d'un MIAS coorganisé par deux établissements, l'élaboration concertée d'un profil de sortie notamment au travers de focus groups organisés avec les étudiant·es, les alumni, les milieux professionnels et les enseignant·es a servi de support à des adaptations du programme.

Bonne pratique :

Dans le cadre d'une codiplomation, l'élaboration du programme s'est appuyée sur un accompagnement externe assuré par un sociologue, lui-même expert et enseignant dans des formations relevant du domaine social. Cela a permis de définir en amont le profil professionnel visé par la formation.

Bonne pratique :

Dans le cadre d'un MIAS, une commission « Environnement professionnel » a mis sur pied un cycle de rencontres formelles avec des représentants de différents secteurs du travail social. Il s'agit d'anticiper les évolutions des métiers de manager du social, d'identifier les problématiques et enjeux actuels au sein des institutions sociales, et ce, de manière à faire évoluer le programme. Cette commission permet de dynamiser les échanges avec le monde socioprofessionnel tout en les formalisant.

Bonne pratique :

Dans le cadre de l'UE management d'un MIAS, un module relatif à des approches managériales plus participatives fondées sur la co-construction et le développement de l'intelligence collective a été mis en place. Cette adaptation du programme paraît tout à fait pertinente compte tenu du fait que ce type de management est plus efficace dans la gestion des organisations modernes et qu'il y a une attente forte des travailleurs à cet égard et en particulier dans le secteur non marchand.

Toutefois, les objectifs d'adaptation des programmes sont parfois insuffisamment explicités et concertés avec les parties prenantes. De plus, on observe encore peu souvent l'existence d'un processus de révision des programmes qui soit structuré et formalisé : objectifs, rythme, étapes du processus, acteurs impliqués, échéances. Cette absence de structuration et de formalisation risque de donner à ce processus de révision des programmes un caractère aléatoire et de rendre difficile son évaluation en l'absence d'indicateurs et/ou d'échéances et sa communication aux parties prenantes. Le comité a pu également observer que de manière générale les étudiant·es sont insuffisamment impliqués dans ce processus.

Par ailleurs, dans le cadre de la révision périodique des programmes, la constitution de groupes d'accompagnement ou de comités de perfectionnement incluant des représentants des milieux professionnels est souvent présentée comme une solution universelle. Si cette approche est assurément pertinente, elle peut néanmoins générer des déséquilibres au niveau de la prise en compte des apports des différentes parties prenantes.

L'engagement général des sections dans la révision de leur programme et des contenus, tel que relevé dans les rapports d'évaluation, se traduit notamment dans les valeurs, l'identité des formations proposées, dans l'intérêt porté à la recherche ou encore l'adoption de démarches réflexives.

Recommandation 13

Développer la structuration et la formalisation des processus de révision des programmes en s'appuyant sur une approche méthodique et systématique définissant en particulier les objectifs, les

étapes du processus, les inputs à prendre en compte, les parties prenantes impliquées, les indicateurs et les échéances.

Recommandation 14

Dans le cadre de la mise en place des groupes d'accompagnement ou des comités de perfectionnement, mettre en place une approche permettant d'assurer une prise en compte équilibrée de l'ensemble des inputs en ce compris ceux apportés par le corps enseignant et les étudiant·es.

Recommandation 15

Amplifier les remédiations portant sur la maîtrise du langage et notamment de l'abstraction et les pratiques méthodologiques dans la mesure où il s'agit de dimensions impactant significativement sur la réussite des étudiant·es.

2.4. Approche par compétences et activités pédagogiques

Les Hautes Écoles poursuivent leur transition vers une approche par compétences (APC), cette dernière s'est accompagnée de progrès indéniables, mais demeure caractérisée par une forte hétérogénéité dans sa mise en œuvre.

Les rapports d'évaluations dans le cadre du cluster attestent d'une progression significative dans l'attribution de moyens à ces coordinations pédagogiques. Certaines des insuffisances constatées en 2019 relatives à la coordination pédagogique des formations sont toujours d'actualité en 2025 dans certains établissements. Elles concernent les conditions de mise en œuvre (nombres d'intervenants notamment externes, fréquence des réunions) et la qualité de ces coordinations (cohésion, fluidité, collégialité). Ces mêmes indicateurs de qualité des coordinations (fluidité, dynamique collective) sont soulignés positivement dans d'autres écoles.

L'approche par compétences, jugée limitée en 2019, donne lieu en 2025 à des constats partagés entre progressions en matière

d'évaluation intégrée et persistance d'approches compétences non encore abouties, insuffisamment appropriées et encore difficilement perceptibles par les étudiant·es.

Sur le plan institutionnel, un langage commun s'est installé : les termes « acquis d'apprentissage », « compétences », « capacités », « évaluations intégrées », « réflexivité », ou encore « transversalité » sont désormais intégrés aux référentiels de formation, aux grilles d'évaluation et aux objectifs pédagogiques. Entre 2019 et 2025, les établissements ont repensé leurs curriculums pour inscrire l'acquisition des compétences dans une logique pédagogique qui s'oriente résolument vers la professionnalisation.

Toutefois, cette transformation reste encore incomplète. Les fiches décrivant chaque UE, bien qu'unifiées, ne sont pas encore exploitées de manière systémique comme leviers d'apprentissage. Leur articulation aux compétences visées est parfois peu explicite pour les étudiant·es, et elles ne sont pas systématiquement utilisées comme support pour les évaluations des acquis. De plus, la cohérence verticale (progressivité des compétences entre les blocs) et horizontale (entre unités d'un même bloc) n'est pas toujours assurée, ce qui complexifie la lisibilité des parcours et nuit à l'appropriation des compétences.

La mise en place des évaluations intégrées, déjà recommandée dans l'AT de 2019, demeure partielle. Si certains établissements ont expérimenté des dispositifs inter unités d'enseignement — projets interdisciplinaires, évaluations par simulation, études de cas complexes — ceux-ci ne constituent pas encore une norme ni une exigence institutionnelle. La fragmentation des apprentissages persiste, avec une forte charge évaluative reposant encore sur l'accumulation de notes plutôt que sur des démarches réflexives ou professionnalisantes. Malgré le renforcement global de la coordination pédagogique, les étudiant·es sont souvent confronté·es à des redondances d'évaluations, des exigences contradictoires ou des temporalités trop lourdes, car non articulées.

Le Travail de Fin d'Études (TFE)/mémoire, reconnu comme un point d'aboutissement de

la formation, fait également l'objet de pratiques très diverses. Si certains établissements, en particulier dans les cursus s'adressant à des adultes ou les MIAS, intègrent le TFE/mémoire dans des démarches contextualisées, en lien avec des enjeux de terrain, d'autres proposent encore des travaux théoriques peu connectés à la pratique. Les modalités d'accompagnement, de supervision et d'évaluation varient fortement selon les établissements et les sites. Ce manque d'harmonisation freine la reconnaissance externe des compétences développées et limite la valorisation institutionnelle de ces travaux, qui pourraient pourtant constituer des ressources pour la recherche appliquée et les politiques sociales.

Enfin, les dispositifs d'Évaluation des Enseignements par les Étudiant·es (EEE), encore peu formalisés ou exploités, traduisent une sous-mobilisation des étudiant·es comme acteurs de l'amélioration continue de la qualité pédagogique. La participation étudiante aux dispositifs de pilotage pédagogique reste marginale, même si de bonnes pratiques sont à mentionner :

- Évaluation ciblée d'Unités d'Enseignement (UE) avec fort taux de participation : sélection annuelle d'un nombre restreint d'UE, questionnaire conçu avec l'enseignant concerné et passation en temps de cours pour maximiser les réponses, suivie d'un partage rapide des résultats ;
- Complément qualitatif via tables rondes avec étudiant·es : organisation d'échanges structurés avec les délégués ou groupes étudiant·es pour contextualiser les résultats chiffrés et approfondir les pistes d'amélioration ;
- Feedback direct initié par les enseignant·es en petits groupes : création de questionnaires « maison » ou discussions ouvertes menées directement en classe, favorisant un dialogue rapide et constructif, apprécié dans les effectifs réduits.

L'approche par compétences impose une rupture culturelle majeure dans la manière de concevoir l'enseignement supérieur professionnalisant. Il ne s'agit plus seulement de transmettre des connaissances, mais de permettre aux étudiant·es de mobiliser des savoirs dans des situations complexes, en

développant leur réflexivité, leur posture éthique et leur capacité à coopérer. Ce changement de paradigme implique une transformation profonde des pratiques pédagogiques, de l'ingénierie curriculaire (davantage caractérisée par une « approche programme » que par une « approche cours »), et des modalités d'évaluation des acquis.

Or, cette mutation est freinée par plusieurs facteurs systémiques tels que :

- La fragmentation des charges enseignantes, liée à une organisation en « temps partiels multiples », qui rend difficile le travail en équipe pédagogique, la co-construction de profils d'enseignement cohérents et la mise en œuvre d'évaluations intégrées ;
- Le manque de formation pédagogique des enseignant·es, souvent recruté·es pour leur expertise professionnelle, ce qui limite leur capacité à s'approprier les principes de l'APC et à les traduire concrètement dans les activités pédagogiques ;

Des dynamiques positives existent néanmoins. Certains établissements ont engagé des processus collectifs pour repenser les parcours, développer des portfolios de compétences ou systématiser la participation des professionnel·les aux évaluations de TFE. Des initiatives interécoles existent également, notamment dans les formations MIAS, qui pourraient constituer des références pour une structuration plus homogène. Des comparaisons internationales permettent d'éclairer ces enjeux.

Si l'appropriation de l'approche par compétences progresse dans les établissements, elle reste freinée par une série de contraintes systémiques qui en limitent l'impact réel sur les pratiques pédagogiques. Pour franchir un seuil qualitatif, une politique volontariste est nécessaire : elle suppose un renforcement des ressources, une meilleure structuration pédagogique, ainsi qu'un accompagnement des équipes dans la mise en œuvre concrète des référentiels. L'expérience internationale montre que l'APC peut devenir un vecteur puissant de cohérence, de professionnalisation et de reconnaissance académique, à condition qu'elle soit soutenue par une stratégie claire, des outils stabilisés et

une gouvernance engagée. La réussite de cette transition conditionne en grande partie la capacité des établissements à former des professionnel·les réflexifs, autonomes et aptes à faire face aux défis complexes des transitions sociales en cours.

Dans cette perspective, plusieurs leviers peuvent être activés pour consolider l'approche par compétences comme vecteur d'amélioration de la qualité pédagogique dans les hautes écoles et établissements d'enseignement pour adultes qui préparent au travail social :

Recommandation 16

Valoriser les avancées observées depuis 2019 en identifiant les établissements et dispositifs inspirants (ex. : TFE professionnalisants, évaluations intégrées inter-UE), et en en faisant des ressources de formation ou de diffusion.

Recommandation 17

Renforcer l'appropriation et l'usage des fiches UE comme véritables outils pédagogiques en organisant des formations continues, des ateliers de réécriture partagée et un soutien pédagogique institutionnel.

Bonne pratique :

Les avancées réalisées sur les fiches descriptives des UE/ECTS contribuent à la clarification des attendus pour chaque cours et sont de nature à permettre de vérifier la cohérence du programme. Le travail de réalisation de ces fiches a été mené sur les deux dernières années avec la cellule d'appui pédagogique qui a accompagné chaque enseignant·e pour améliorer sa fiche. Ces fiches précisent les objectifs, la contribution du cours au profil d'enseignement, les acquis d'apprentissage et les modalités d'évaluations ; elles constituent un outil précieux d'explication et de lisibilité du programme.

Recommandation 18

Harmoniser les pratiques de TFE à l'échelle de chaque établissement en définissant un

cadre clair : modalités d'accompagnement, attentes, volume horaire, critères d'évaluation et valorisation.

Recommandation 19

Créer une plateforme de valorisation des TFE, permettant leur diffusion, leur reconnaissance (prix, sélections, publications), et leur mobilisation dans la recherche appliquée.

Recommandation 20

Soutenir la généralisation des évaluations intégrées, en privilégiant des approches intermodulaires et interdisciplinaires, et en organisant des temps de travail communs entre enseignant·es.

2.4.1 Immersion professionnelle

Selon les référentiels de compétences des bacheliers de l'ARES (2018)²⁴ : « Les stages en milieu professionnel constituent une dimension centrale de la formation dispensée par les Hautes Écoles ». Selon la même source, les stages visent à former des « praticiens réflexifs » dans le cadre d'un « accompagnement de proximité », sous la responsabilité de la Haute École. Cette modalité pédagogique repose sur la logique de l'alternance, dans laquelle les apprenants·es acquièrent des compétences professionnelles à l'école et sur le lieu du stage. Il n'existe pas d'obligation législative en matière d'organisation. En moyenne, pour les assistant·es de service social, les stages en bachelier représentent un volume de 25 à 40 semaines, soit entre 700 et 800 heures.

Les stages constituent donc une dimension centrale de la formation dispensée dans les hautes écoles. S'il n'y a aucune obligation légale quant à la distribution des stages tout au long du cursus, la pratique usuelle observée consiste à l'organisation d'un stage par année, dont la durée s'allonge progressivement, selon le principe de l'intensité progressive. La durée d'un stage à l'autre peut jusqu'à doubler, pour atteindre l'aboutissement de l'identité professionnelle dans une pleine responsabilité en bloc 3. Ainsi, en première année, le stage court est le plus souvent une observation

²⁴ Voici les liens vers les référentiels de compétences des trois bacheliers :

[Assistant·e social·e](#), [Conseiller·ère social·e](#) et [Écologie sociale](#)

pendant deux semaines, par exemple, et le dernier stage peut durer 10 semaines.

À ce titre, l'organisation et l'accompagnement des stages sont une question sensible. Dans l'AT de 2019, il était notamment question des difficultés à la recherche de stage, de l'accompagnement hétérogène à l'intérieur d'un même cursus ou encore sur les contraintes organisationnelles trop fortes imposées par l'établissement à leur réalisation. En 2025, les progrès relevés sur cette question portent différemment sur les procédures ou l'outillage pédagogique des stages.

Les dispositifs de stage dans les hautes écoles mettent en évidence une tension persistante entre les ambitions pédagogiques affichées et les contraintes structurelles du système d'enseignement. L'accès à l'offre de stages, notamment en première année de formation, est limitée par plusieurs obstacles : un accès restreint aux terrains, un décalage fréquent entre les attentes pédagogiques et les réalités du travail social, ainsi qu'une préparation insuffisante des étudiant·es à cette immersion précoce. Ce premier stage repose encore largement sur une logique d'observation, souvent jugée peu formatrice, peu utile, voire frustrante, tant pour les étudiant·es que pour les professionnel·les de terrain.

Dans ce contexte, la pertinence d'un stage dès la première année a été questionnée. Les étudiant·es, encore peu outillé·es sur le plan théorique et réflexif, risquent de vivre cette première immersion comme une confrontation déstabilisante ou improductive. Cela peut induire un sentiment d'échec ou un désengagement, en particulier chez les étudiant·es sans réseau social ou professionnel. Pour autant, supprimer cette expérience reviendrait à affaiblir le principe d'alternance²⁵, central dans la formation en travail social. Il serait donc plus pertinent d'en redéfinir les modalités pour passer d'une posture d'observation passive à une démarche active de découverte.

Dans les établissements d'enseignement pour adultes, les problématiques concernant les stages sont différentes dans le contexte où les étudiant·es sont généralement déjà des

travailleurs. Les stages qui représentent 21 crédits sont divisés en trois étapes : le stage d'insertion professionnelle (3 crédits) (pour lequel de nombreux étudiant·es obtiennent une dispense), le stage d'immersion (8 crédits) et le stage d'intervention (10 crédits) lesquels sont complétés par des activités professionnelles (12 crédits) tout au long de la formation. La problématique se situe au niveau de l'organisation concrète des stages dans l'équilibre difficile à atteindre entre les exigences d'ordre pédagogique, la flexibilité nécessaire à l'étudiant·travailleur pour répondre d'une part aux besoins (ou coller aux réalités pratiques spécifiques) des lieux de stage et à la fois prendre en compte ses propres contraintes professionnelles et privées.

Perspective internationale :

En Suisse occidentale, la formation des assistant·es sociaux·ales est dispensée au sein des Hautes Écoles spécialisées (HES) sous l'égide de la Haute École de Suisse occidentale et conduit à un Bachelor of Arts HES-SO en Travail social. Le cursus intègre deux périodes longues des périodes de formation pratique, de 6 mois, encadrées par un contrat pédagogique tripartite, signé entre l'étudiant·e, le·la praticien·ne formateur·trice (PF) et un·e formateur·trice de la haute école. Ce contrat précise 2 à 3 situations professionnalisantes à mettre en place : « Une situation professionnalisante est une situation professionnelle aménagée en vue de permettre des apprentissages, développer des compétences et favoriser un processus de professionnalisation » (Plan d'Études A-Cadre 2020, HES-SO, Travail social, 6 mars 2025). Chaque situation est décrite, définie à travers des objectifs d'apprentissage, les moyens mis en œuvre pour les atteindre, ainsi que des modalités d'évaluation prévues. Chaque période de formation pratique donne lieu à un contrat spécifique, assurant une cohérence entre la formation théorique et la pratique professionnelle. L'évaluation du stage est essentiellement structurée à partir de la mise en œuvre de ces situations professionnalisantes.

²⁵ Par « formation en alternance », on entend les systèmes de formation dans lesquels les apprenants acquièrent des compétences professionnelles en alternance à l'école (ou dans un milieu scolaire) et sur le lieu de travail. (Service

public fédéral Emploi, travail et concertation sociale. Lien Internet : <https://emploi.belgique.be/fr/themes/formation/formation-en-alternance>, consulté le 18 novembre 2025).

L'exemple de la Suisse occidentale privilégie une immersion intensive dès le 1^{er} stage, qui débute en seconde année, avec une articulation étroite entre les acteurs de la formation et du terrain professionnel. Le modèle belge, mais aussi français à titre d'exemple, propose une immersion progressive, dès la première année, débutant par une phase exploratoire et qui s'intensifie progressivement lors de 3 stages, aussi bien d'un point de vue temporel que dans l'investissement demandé.

Au-delà du bloc 1, l'encadrement de tous les stages manque par ailleurs d'homogénéité : les pratiques de supervision, les modalités d'évaluation et les outils d'accompagnement diffèrent sensiblement au sein d'un même établissement, en laissant une impression d'iniquité aux étudiant·es. Le rôle du maître de formation pratique n'est pas toujours reconnu ni soutenu, ce qui fragilise le lien entre établissement et institutions partenaires. En ce qui concerne le volume horaire, dans un comparatif en milieu francophone, la Belgique se rapproche du Québec, mais se trouve loin de la Suisse et de la France, qui proposent le double d'heures de stage.

Les formations en multisite soulèvent, elles aussi, des problèmes du même ordre, tenant au manque d'harmonisation et à l'hétérogénéité des pratiques entre les sites ; celles-ci sont principalement relatives aux dispositifs différenciés mis en place pour la gestion des stages, des TFE (voire au-delà sur la cohérence entre les programmes), en soulevant à chaque fois un problème d'équité de traitement des étudiant·es.

À la lumière de ces constats, plusieurs orientations concrètes peuvent être proposées pour améliorer le dispositif existant :

Recommandation 21

Transformer le stage de bloc 1 en activité de découverte structurée, mobilisant des outils d'analyse tels que le portfolio, le carnet de bord, le CV réflexif ou encore l'enquête sociale contextualisée.

Recommandation 22

Harmoniser les modalités d'encadrement au sein de chaque établissement, via des grilles

d'évaluation critériées, des fiches de fonction pour les accompagnateurs et des temps de supervision clairement identifiés.

Recommandation 23

Renforcer le lien établissement-terrain par la création de comités de perfectionnement associant enseignant·es, étudiant·es et professionnel·les, sur le modèle des commissions de champ professionnel.

Recommandation 24

Améliorer l'accessibilité aux stages en instaurant un service d'appui à la recherche de stages, particulièrement utile pour les étudiant·es de première génération ou sans réseau.

Recommandation 25

Valoriser le rôle de maître de stage par la formation, la reconnaissance institutionnelle (certificats, participation aux réseaux professionnels), et à terme, une forme d'indemnisation.

Recommandation 26

Allonger progressivement la durée des stages sur les trois blocs afin de renforcer l'immersion et la progressivité dans l'acquisition des compétences professionnelles.

Ces propositions visent à requalifier l'immersion de première année non pas comme un simple passage obligé, mais comme un levier structurant dans le processus de professionnalisation. En conjuguant accessibilité, cohérence pédagogique et reconnaissance des acteurs impliqués, il devient possible de faire du stage de bloc 1 un moment formateur à part entière, au service d'une alternance exigeante et inclusive.

2.4.2. Recherche/innovation

Le décret Paysage²⁶ attribue aux établissements la responsabilité d'assumer, selon leurs moyens et spécificités, la mission de participer à des activités de recherche intégrée, axée sur la recherche appliquée, l'innovation et le lien avec le milieu

²⁶ Décret Paysage, art. 2

professionnel. Pourtant, les enseignant·es évoquent de nombreuses contraintes qui pèsent sur leur implication dans cette activité, qui repose sur une dynamique volontariste, mais fragile. Elle souffre d'un manque structurel (absence de ressources humaines, de financement dédié et d'incitation institutionnelle), ce qui conduit à une individualisation des initiatives, dépendantes de quelques personnes motrices plutôt que d'un cadre pérenne. La charge d'enseignement et d'encadrement restreint fortement le temps disponible pour produire de la recherche, tandis que l'accès aux centres de recherche et aux universités demeure limité. Malgré l'existence de potentiels réels (laboratoires, partenariats, enseignant·es engagé·es, projets de recherche appliquée), ces dynamiques restent ponctuelles et non systématiques, rendant la capacité de production scientifique instable et peu institutionnalisée.

Malgré tout, pour soutenir la recherche, des financements existent sous la forme de financements par projets gérés par l'ARES, mais aussi via le Financement de la recherche en hautes écoles. Il existe également SynHera (« Synergie entre les Hautes Écoles et les Entreprises pour la Recherche appliquée ») qui rassemble au sein de son réseau les 19 hautes écoles et des centres de recherche pluridisciplinaires.

Dans ce contexte, la dynamique de recherche repose principalement sur l'existence de masters en Ingénierie et Action sociales (MIAS), dont la présence agit comme un levier significatif pour impulser des dynamiques scientifiques collectives. En l'absence de MIAS, les initiatives de recherche sont rares, souvent isolées, et dépourvues d'un adossement pédagogique systématique.

L'Analyse transversale de 2019 avait déjà souligné cette faiblesse, pointant l'insuffisance de moyens, l'absence d'ancrage institutionnel, et la faible visibilité des productions scientifiques issues des établissements. Force est de constater que la situation a peu évolué, bien que certaines pratiques exemplaires émergent autour de projets de recherche-action ou d'initiatives participatives :

- Projet TRAJET – MIAS Henallux (codiplomation avec HELHa) : dispositif d'accompagnement à l'entrepreneuriat social et à l'innovation pour étudiant·es

et diplômé·es, financé par l'ARES et la Fondation Roi Baudouin ;

- Plateforme CERIAS (recherche & consultance) – MIAS Henallux (codiplomation HELHa) : centre d'appui à la recherche et à la consultance, intégrant les mémoires étudiant·es et favorisant la participation à des réseaux scientifiques ;
- Consultance pédagogique en situation réelle – MIAS Henallux + dispositifs convergents identifiés en MIAS HELMo et MIAS HEPL : réponse étudiante à des commandes professionnelles via des projets encadrés en logique de recherche-action ;
- Charte éthique du secteur non marchand – MIAS Henallux : démarche co-construite avec des fédérations professionnelles dans le cadre d'une commission environnement professionnel ;
- Synergies Bachelier AS ↔ MIAS observées à Henallux/HELHa, CPSE, HEH/HEPH, HELMo : articulation des cursus produisant un effet levier sur la recherche appliquée, l'innovation et les partenariats métiers.

Bonne pratique :

Les « Midis curieux », organisés dans deux hautes écoles en codiplomation, permettent d'éveiller les étudiant·es à la recherche et aux nouvelles pratiques en la matière et de valoriser le travail de recherche des enseignant·es. Ils consistent en une présentation d'un projet de recherche en cours ou l'illustration du recours à une méthode de récolte et d'analyse de données particulière. Cette réunion s'adresse à l'ensemble des enseignant·es du bachelier Assistant·e social·e et se déroule en alternance sur deux implantations, voire en comodalité.

La présence d'un MIAS dans une haute école renforce donc la possibilité d'un écosystème académique cohérent, articulant formation initiale, recherche et innovation sociale. Lorsqu'il coexiste avec un bachelier Assistant·e social·e, le MIAS joue un rôle d'entraînement sur l'ensemble de l'institution, notamment via la mutualisation de ressources humaines, la dynamique pédagogique et les partenariats externes. Elle offre également une socialisation au monde scientifique en travail social, en incitant à la publication et à la

participation à des colloques nationaux et internationaux. Citons par exemple la revue belge *Les politiques sociales*, la revue française *Sociographe* ou encore la revue internationale *Écrire le Social. L'Association internationale pour la formation, la recherche et l'intervention sociale* (AIFRIS) offre un important repère, tous les 2 ans, pour présenter les travaux des étudiant·es. Sans l'existence d'un MIAS, cette socialisation scientifique semble inexistante pour les hautes écoles. Elle semble également profiter aux étudiant·es des bacheliers qui profitent de cette dynamique.

Cependant, une augmentation significative de l'offre de MIAS pourrait engendrer des effets pervers : dilution des ressources, concurrence institutionnelle, et saturation de l'offre sans lisibilité accrue pour les milieux professionnels. Une piste pertinente réside dans le renforcement qualitatif des MIAS existants à travers une structuration par options thématiques. Cette différenciation permettrait de répondre à la diversité des profils étudiant·es et des besoins du secteur, sans dupliquer artificiellement les dispositifs existants.

Au regard de l'existant, trois orientations stratégiques semblent s'affirmer au sein des MIAS :

- Une option « recherche appliquée en travail social », pour former des professionnel·les capables de concevoir, conduire et valoriser des démarches de recherche en lien avec les pratiques d'intervention ;
- Une option « encadrement et pilotage institutionnel », destinée aux futurs responsables de services, avec des compétences renforcées en management, conduite du changement, et évaluation des politiques sociales ;
- Une option « entrepreneuriat social et innovation territoriale », tournée vers les dynamiques de création d'activités à finalité sociale, dans un contexte de diversification des réponses aux besoins collectifs.

La reconnaissance et la structuration de ces trois orientations, comme autant d'options potentielles à développer, renforceraient

l'attractivité et la lisibilité de chaque MIAS, tout en permettant une meilleure régulation de l'offre à l'échelle de la Fédération Wallonie-Bruxelles. En effet, les MIAS pourraient alors développer leurs identités scientifiques, en fonction des besoins de leurs écosystèmes, mais aussi de leurs compétences internes.

Perspective internationale :

Le modèle des Hautes Écoles Spécialisées de Suisse occidentale (HES-SO) offre un exemple de structuration entre de la recherche et de l'innovation, dans la formation du travail social. Dans ces établissements, la recherche est institutionnalisée à travers l'existence de laboratoires de recherche publique, de financements publics spécifiques (nationaux et cantonaux), et de postes de professeurs HES avec une partie de la charge horaire obligatoirement dédiée à la recherche. Ce triptyque (infrastructure, moyens, personnel qualifié) permet un arrimage fort entre formation, production de savoirs, et réponse aux besoins sociaux.

Un élément central de ce développement a été la création du programme DORE²⁷ (DO REsearch), lancé en 1999 par le Fonds National suisse de la recherche scientifique (FNS) et la Commission pour la Technologie et l'Innovation (CTI), devenue aujourd'hui Innosuisse. Ce programme visait à promouvoir la recherche orientée vers la pratique dans les HES, en soutenant des projets concrets et en renforçant les compétences scientifiques des institutions. Grâce à DORE, les HES ont pu développer une masse critique de recherches appliquées et de développement, justifiant leur intégration progressive dans les mécanismes de financement de la recherche nationaux et internationaux.

Pour répondre aux défis identifiés et tirer parti des dynamiques existantes, plusieurs orientations stratégiques peuvent être formulées. Elles visent à consolider le rôle des MIAS comme leviers de structuration de la recherche dans les hautes écoles, tout en renforçant la capacité des institutions à produire des savoirs appliqués, utiles et reconnus dans l'espace académique et professionnel :

Recommandation 27

Renforcer la présence des MIAS dans une logique de complémentarité territoriale et de spécialisation thématique, en les structurant autour d'options différencierées - notamment en recherche appliquée, en encadrement professionnel et en entrepreneuriat social - afin de diversifier les débouchés, d'adapter les parcours aux profils des étudiant·es et de répondre plus finement aux besoins du secteur, plutôt que de multiplier de manière homogène les dispositifs.

Recommandation 28

Soutenir le développement des unités de recherche dans les départements de sciences sociales, adossées aux MIAS, dotées de moyens et reconnues comme interlocutrices des politiques publiques, des institutions de terrain et des autres acteurs académiques.

Recommandation 29

Instaurer des postes d'enseignant·es-chercheur·ses à charge mixte (enseignement / recherche), afin de stabiliser les équipes et de favoriser le développement de compétences scientifiques en travail social.

Recommandation 30

Augmenter significativement les financements dédiés à la recherche dans les Hautes Écoles, afin de permettre le développement de projets de recherche appliquée ambitieux et de renforcer la position des HE dans le paysage académique.

Les besoins d'amélioration pointés en 2019 portant sur l'organisation pédagogique et sur l'aide à la réussite (difficultés à réaliser le parcours dans le temps, manque d'individualisation des formations, adaptation du programme aux besoins des étudiant·es, gestion de l'hétérogénéité des publics) font l'objet d'appréciations positives d'amélioration dans les rapports d'évaluation 2025. Si l'insuffisance de dispositifs d'aide à la réussite peut demeurer dans certains établissements, les principales difficultés relevées relèvent ici plutôt de l'accès parfois difficile aux dispositifs existants en particulier pour les étudiant·es en horaire décalé.

Les conditions d'aboutissement des formations relevées en 2019 demeurent encore appréciées dans les rapports d'évaluation plutôt négativement en affectant la réussite au diplôme et en imputant ces difficultés à la charge de travail des étudiant·es et à la production des mémoires, voire aux faibles pratiques d'allègement des programmes par VAE en MIAS. On relève également la persistance des difficultés de maîtrise de la langue française comme facteurs de difficultés pour la réussite ainsi que la précarité économique croissante des étudiant·es.

Par ailleurs, d'autres dimensions, compte tenu de leur caractère clé dans la réussite des étudiant·es, ne paraissent pas toujours être suffisamment développées dans le cadre des remédiations. Cela concerne la maîtrise du langage et notamment de l'abstraction et les prérequis méthodologiques.

2.4.3. Accompagnement et soutien aux étudiant·es

La lecture croisée des rapports d'évaluation permet de relever les progrès accomplis depuis 2019 en matière d'accompagnement et de soutien aux étudiant·es. Ceux-ci affectent en particulier les pratiques pédagogiques et celles d'accompagnement individualisé des étudiant·es, particulièrement, pour certains établissements, celles de préparation des TFE ainsi que les actions des services d'aide à la réussite.

2.5 Pilotage et démarche qualité

2.5.1 Gouvernance et qualité

La structuration des systèmes qualité en soutien aux programmes évalués dans les établissements, observée par ailleurs à travers les évaluations institutionnelles de l'AEQES, caractérise largement les évolutions observées depuis 2019, comme nous le verrons ci-dessous.

En contrepoint critique, la formalisation insuffisante des démarches qualité est soulignée dans de nombreux établissements ainsi que l'appropriation ou la lisibilité de la politique qualité à l'échelle des départements ou des formations. L'implication formalisée des étudiant·es dans la gouvernance et les processus qualité des formations reste toujours très limitée. La capacité à produire des données utiles et à les analyser au niveau des formations reste elle-même jugée limitée pour contribuer au pilotage des formations. Enfin le risque d'essoufflement des équipes dans la mise en œuvre de ces démarches, et le rapport enseignant·es/ coordinateur·trices qualité ou encore la faible priorisation des plans d'action, par ailleurs parfois très fournis, soulignent des besoins d'amélioration à ces niveaux.

À la suite des fusions nombreuses des HE et établissements d'enseignement pour adultes qui avaient marqué la période précédente, la gouvernance rénovée dans la plupart des établissements s'est traduite depuis 2019 par des restructurations internes aux établissements entre départements ou «domaines» de formation, et ce faisant, par des redistributions de fonctions de direction et de coordination au sein des nouvelles composantes ainsi constituées et des renouvellements concomitants de personnes sur les nouvelles fonctions.

Les restructurations internes des établissements se traduisent notamment par des fusions de département (domaine social et domaine éducation) rassemblant ainsi des équipes en ouvrant des possibilités d'échanges de pratiques bénéfiques pour les divers cursus et occasionnant une évolution des fonctions de direction des départements vers une dimension plus « pédagogique ». La crainte de perte d'identité et plus généralement

des phénomènes de « résistance au changement » peuvent néanmoins affecter les fonctionnements nouveaux mis en place.

Le décret paysage posant des contraintes nouvelles à la gestion des cursus d'enseignement et des parcours des étudiant·es au sein de ceux-ci – éléments évoqués ci-dessus - ont nécessité pour les établissements une adaptation en conséquence, particulièrement en ce qui concerne les conditions de réussite à l'issue de la première année. Ces nouvelles contraintes ont été instaurées sans que ne soit modifiée la règle de financement des formations « à enveloppe fermée » dans un contexte, pour le plus grand nombre des départements de sciences sociales, de croissance des effectifs d'étudiant·es du bac AS, principalement (4724 étudiant·es en 2018-2019 à 5134 étudiant·es en 2022-2023).

L'évolution de la gouvernance des établissements et plus spécifiquement une structuration des systèmes qualité sont largement mises en avant dans les différents rapports d'évaluation 2025 et le caractère participatif effectif des démarches qualité est également souligné grâce au rôle d'animation assuré par un coordinateur qualité ou des cellules qualité.

À la faveur du développement de la qualité dans le système d'enseignement supérieur en FW-B et particulièrement, du nouveau système d'évaluation institutionnelle expérimenté par l'AEQES depuis 2019, les établissements se sont en effet dotés ou ont consolidé leur organisation qualité interne par la structuration de systèmes qualité outillés et dotés de moyens au niveau central des établissements voire au niveau de leurs composantes d'enseignement, en déployant leur organisation dans les catégories elles-mêmes.

Des documents de référence détaillant les procédures qualité et les rôles des différentes parties prenantes favorisent la communication et la transparence des démarches qualité. Des outils numériques développés pour centraliser les documents favorisent une gestion plus structurée et un meilleur suivi des actions mises en œuvre. Le caractère parfois très centralisé de ces outils et la complexité même de leur usage peut néanmoins susciter parfois des réserves à leur usage ou simplement des

besoins de formation à celui-ci pour en accroître l'appropriation.

La réalisation de plans d'action pour l'amélioration continue, plans systématisés dans toutes les formations, s'accompagne souvent de l'appui des services et de coordinateurs qualité auprès des enseignant·es pour conduire les améliorations visées. La formalisation de ces plans peut diversement être réalisée au moyen d'outils perfectionnés et centraux (systèmes d'information qualité - Share points, tableaux de bord, outils de diagnostic, etc.) ou d'outils plus simples (tableaux Excel) favorisant une meilleure autonomie d'usage par les équipes. Le caractère plus instrumental (parfois très poussé) du système qualité et de ses outils peut aussi parfois peser trop fortement au détriment du sens de la politique qualité définie par l'établissement, suscitant ainsi une moindre adhésion à son projet et des réticences vis-à-vis des outils.

L'élaboration et l'application généralisée de plans stratégiques, déjà constatées en 2019, sont confirmées dans l'ensemble des établissements et ces projets institutionnels constituent bien une référence aujourd'hui dans les composantes et catégories, comme les DAE ont pu le démontrer. Ces plans stratégiques concourent à structurer, inspirer, et homogénéiser les plans d'action d'amélioration continue des différents cursus et départements.

Au demeurant, la connaissance documentée, voire l'appropriation par le personnel enseignant de la politique qualité de l'établissement et du système structuré mis en place pour conduire celle-ci, peut rester floue et incertaine pour un certain nombre d'entre eux ou dans certains établissements. Cela peut concerner bien sûr les intervenants extérieurs du fait de leur « extériorité » à la vie de l'école, mais aussi des enseignant·es permanent·es pour lesquels les sollicitations « extra enseignement » proprement dites de participation aux activités relevant de la démarche qualité, voire les exigences de formalisation documentaire qu'elles exigent, peuvent susciter des réserves ou des résistances à l'égard de ce système. La perception du bénéfice qu'ils peuvent en tirer mérite alors d'être stimulée.

Pour donner du sens aux démarches qualité initiées, il est essentiel de sensibiliser les enseignant·es et toutes les parties prenantes aux objectifs du système qualité en veillant à ce que ceux-ci soient clairs, partagés et coconstruits.

Il convient également de prioriser ces objectifs en s'assurant de la pertinence et de leur alignement avec les besoins réels, afin d'éviter les actions sans véritable impact.

Recommandation 31

Intensifier la communication auprès des enseignant·es sur la politique et le système qualité en cherchant à valoriser au maximum les bénéfices que ceux-ci peuvent retirer des activités afférentes et de l'implication active dans les dispositifs les concernant.

Les outils de recueil de données diverses utiles au pilotage de l'établissement comme de ses composantes sont bien aujourd'hui développés et commencent à fournir des informations sur celles-ci portant sur plusieurs années. Néanmoins, la capacité de ces outils (et des systèmes qualité qui les gèrent) à fournir des données de pilotage aux équipes sur les indicateurs problématiques propres à leur département social et à leur formation apparaît encore perfectible dans de nombreux cas, en particulier pour disposer de données sur des indicateurs de résultat (absentéisme, abandon, taux de réussite par cohorte, étudiant·es en reprise d'étude et étudiant·es en continuation, etc.) qui affectent l'efficacité des dispositifs de formation. L'absence assez fréquente d'objectifs quantitatifs sur des indicateurs de cet ordre dans les plans d'action illustre en partie cette faiblesse persistante.

Le développement général de cet ensemble « plan stratégique » et « systèmes qualité » dans les établissements favorise l'autonomie de fonctionnement des nombreuses implantations et des catégories, d'établissements résultant de fusions nombreuses entre anciens établissements (comme le soulignait déjà le rapport 2019). Le fonctionnement en forte responsabilité et autonomie propres perdure, en particulier pour les établissements aux implantations géographiques diverses et parfois nombreuses, et la structuration favorisée par les plans stratégiques et les systèmes qualité des établissements soutient utilement le management local sur chaque site.

Le constat d'une amélioration assez générale des fonctions et des moyens humains de coordination pédagogique des cursus de formation (Bac AS et MIAS), est bien observable : ces fonctions sont parfois fusionnées avec, ou au contraire distinguées des fonctions de coordination qualité (relais local des services (ou cellules) qualité). La relation entre coordination pédagogique générale et responsabilité particulière (de gestion/ accompagnement des stages, de suivi/ encadrement des TFE, etc.) est aussi fréquente et favorise une implication suffisamment consistante (en ce qui concerne le temps dédié à ces tâches) des personnes chargées de ces diverses fonctions.

La coordination pédagogique s'est accompagnée le plus souvent, à la faveur du développement des démarches qualité et des chantiers nombreux de rénovation des programmes, de dynamiques participatives impliquant les enseignant·es. La participation et l'implication des parties prenantes sont recherchées à travers diverses modalités, notamment de focus groups, des réunions du conseil de section et des journées pédagogiques. Les coordinateur·trices qualité assument un rôle d'animation, d'outillage et de formalisation (formalisation qui reste à être développée), ce qui permet d'assurer un caractère plus explicite et pérenne à la démarche d'amélioration continue. La participation des étudiant·es à ces dispositifs est moins fréquente et généralisée, ce point sera abordé ci-après.

Le développement d'instances de concertation et de pilotage des formations évaluées, à travers diverses commissions *ad hoc* ou encore des formes diverses de conseil (de département, de section, de perfectionnement...) illustre la recherche d'un fonctionnement participatif à la mise en œuvre de ces cursus. La formule de conseil de section, sans être la panacée, apparaît néanmoins dans certains établissements qui l'ont adoptée, comme une instance de « suivi de proximité » pertinente, mais celle-ci n'est pas systématisée dans tous les établissements. Outre son intérêt à réunir régulièrement les acteurs principaux d'un cursus (coordinateurs pédagogiques et spécifiques – TFE/Stages... - enseignant·es, coordinateur·trices qualité), elle paraît de

nature à favoriser l'implication des étudiant·es dès lors que leur représentation y est instituée et formalisée.

Il résulte de cette évolution et des moyens généralement augmentés sur ce plan, une amélioration de la communication interne, tant entre les enseignant·es qu'en direction des étudiant·es en s'appuyant en outre sur les outils techniques mis en place à différents niveaux (plannings, calendrier, SharePoint, outils qualité pour assurer la mise en œuvre et le suivi des plans d'action d'amélioration continue au sein des départements).

La communication interne entre enseignant·es peut toutefois rester compliquée quand la part importante d'intervenants extérieurs sur de petits horaires d'enseignement, gage de qualité pour l'ancrage des formations dans la réalité professionnelle du secteur, génère en contrepartie un effet de « dispersion ».

Malgré des chantiers d'harmonisation engagés dans plusieurs établissements sur ce point, comme cela a été évoqué plus haut, l'éclatement géographique de mêmes formations d'AS sur plusieurs implantations géographiques et/ou sur des horaires différenciés (horaires de jour et décalés), on relève des disparités multiples entre les dispositifs voire entre les contenus de formation dispensés par des équipes d'enseignant·es partiellement différentes, qui soulèvent en particulier des problèmes d'équité entre les étudiant·es. Ces disparités peuvent affecter l'organisation de dispositifs pédagogiques différenciés, pour l'appui à la recherche et l'accompagnement des stages (voire leur durée), pour assurer l'appui à la réussite des étudiant·es, quand les services *ad hoc* (SAR, etc.) n'ont pas la même présence organisationnelle sur les différents sites d'un même établissement. Ces disparités peuvent aussi affecter les contenus de formation, même si le profil d'enseignement est établi de façon identique pour un même cursus dispensé sur deux sites différents. Elles peuvent aussi concerner, par voie de conséquence, les modalités d'évaluation des apprentissages. Ce risque de disparité est pris en compte par les établissements où ce problème persiste et le travail pour les réduire constitue alors un axe fort des plans d'action.

Recommandation 32

Continuer à accorder une attention particulière dans les plans d'action (voire dans les plans stratégiques des établissements) à la question des disparités de dispositifs ou de contenus de formation entre cursus de formation AS présentés comme identiques, mais développés sur des horaires ou sur des implantations géographiques différenciés.

Enfin, la disparité des moyens et des infrastructures (physiques et virtuelles) relevée en 2019 demeure aujourd'hui encore patente. Ces faiblesses sont soulignées en particulier par l'incertitude à faire face à l'accroissement des effectifs étudiant·es avec des moyens constants, tant matériels et de locaux que financiers et humains.

La problématique de la participation des étudiant·es à la gouvernance des établissements et au pilotage des formations persiste dans la plupart des établissements. Le développement des démarches qualité, associé aux chantiers engagés pour la rénovation des programmes, a certes permis de voir fleurir des formes ponctuelles d'implication des étudiant·es à ces chantiers (focus groups, ateliers de réflexion, consultations et enquêtes diverses...), mais la participation régulière d'étudiant·es dans des instances de pilotage ou de suivi des formations, où leur place serait expressément et formellement prévue, reste l'exception. La plupart du temps, soit il n'est pas prévu que l'instance (conseil de section, conseil de département, conseil de perfectionnement, etc.) soit ouverte aux étudiant·es, soit si la présence de représentants d'étudiant·es y est prévue, les processus de désignation de ces représentants sont laissés de façon informelle à l'initiative des étudiant·es eux-mêmes, ce qui peut constituer un frein à la participation.

La représentation formelle et organisée d'étudiant·es dans des instances n'a pu être repérée que dans un nombre très limité d'établissements. Cette représentation « instituée » fait même l'objet dans un établissement d'une valorisation en ECTS pour un exercice pratique (de citoyenneté) ainsi considéré comme formateur pour de futur·es professionnel·es intervenant dans le champ social.

Bonne pratique :

L'écoute et la prise en compte des avis des étudiant·es sont réalisées dans une HE en s'appuyant en particulier sur un système de représentation par délégué·es élu·es des étudiant·es dans diverses instances de l'établissement et des sections. Cette fonction de représentation est elle-même valorisée en ECTS. Cette reconnaissance en ECTS de l'implication des étudiant·es dans des fonctions de délégués représentant leurs pairs traduit celle de la fonction pédagogique d'une telle activité pour l'acquisition de compétences utiles au métier préparé. Elle constitue ce faisant un facteur d'incitation à s'engager dans de telles fonctions.

Recommandation 33

Favoriser la participation active et « instituée » des étudiant·es dans des instances de dialogue formalisé pour le pilotage et le suivi des formations, en lui conférant une valeur pédagogique utile au métier donnant lieu à reconnaissance de crédit pour l'obtention du diplôme considéré.

Si l'implication formalisée des étudiant·es dans la gouvernance des établissements ou des formations demeure fiable dans la plupart des établissements, on relève en contrepoint la proximité et l'écoute des étudiant·es par les enseignant·es qui corroborent ce faisant le caractère informel de ces relations et quelques expériences isolées et originales d'implication des étudiant·es dans les instances (notamment de recherche).

Les problèmes de mise en œuvre des EEE constatés en 2019 restent encore patents en 2025. Cette pratique fait bien aujourd'hui l'objet d'un développement généralisé dans toutes les formations évaluées. Mais elle produit toutefois des résultats diversifiés et inégaux dans leur efficacité, tant en ce qui concerne la participation numériquement suffisante des étudiant·es à répondre aux questionnaires soumis, leur exploitation effective et utile pour les équipes enseignantes et pour le pilotage des formations, ou encore les retours qui peuvent être faits aux étudiant·es des résultats et effets de ces enquêtes.

Le caractère souvent unifié d'outils d'enquête conçus au niveau central de l'établissement et appliqués de façon identique pour toutes les formations par des moyens de passation et de traitement informatisé (laisson peu de place le cas échéant à des réponses ouvertes) par le service qualité constitue un facteur potentiel de moindre adhésion à la demande de réponse des étudiant·es, de même que peut l'être le caractère répétitif de ces enquêtes (pour chaque bloc, pour chaque activité d'apprentissage). Ces éléments peuvent aussi jouer un rôle démotivant pour les enseignant·es à s'en servir et à encourager les étudiant·es à y répondre, dès lors que ces outils leur sont étrangers.

L'intérêt de s'appuyer sur des représentants étudiant·es spécifiquement motivés à leur usage pour inciter leurs collègues à répondre à ces enquêtes voire à leur en retourner les résultats s'avère faiblement incitatif, dès lors comme on l'a dit précédemment que les modes de représentation formalisée des étudiant·es sont l'exception.

Bonne pratique :

Un dispositif d'EEE propre au MIAS avec des questionnaires spécifiques aux différents enseignements et ses modalités propres de passation, conçu par l'équipe enseignante et fondé sur une base commune de questionnement est de nature à favoriser l'implication des enseignant·es dans celui-ci et l'exploitation effective de ses résultats.

Recommandation 34

S'appuyer sur la mise en place de systèmes de représentation formalisée des étudiant·es dans les instances de suivi-pilotage *ad hoc* des formations et sur les représentant·es ainsi désigné·es, pour encourager par leur relais les réponses aux questionnaires d'EEE et pour développer les feed-back aux étudiant·es sur les résultats de ces enquêtes par leur intermédiaire.

La pratique de définition collective, de mise en œuvre et de suivi de plans d'action pour l'amélioration continue est aujourd'hui bien répandue dans toutes les formations. Les procédures de leur suivi par des responsables (individuels ou collectifs) identifiés dans ces plans sont le plus souvent en place et permettent d'assurer ces suivis. La mise à

disposition dans certains établissements par le service qualité institutionnel d'outils informatiques d'enregistrement de ces plans et de renseignement de leur réalisation peut faciliter localement le travail des équipes en charge des formations concernées.

On relève néanmoins des variations dans la forme de ces plans, calqués pour les uns sur la structure du référentiel AEQES, pour les autres sur celle du plan stratégique de l'établissement. On relève surtout une faible priorisation persistante en termes d'importances des diverses actions planifiées, que ce soit au regard des objectifs du plan stratégique ou au regard des recommandations émises par les évaluations de l'AEQES (au-delà bien entendu de priorisations calendaires qui ne recouvrent pas forcément des priorités d'enjeu et d'importance).

Recommandation 35

Clarifier en amont les enjeux associés à chaque orientation générale ou ligne d'action afin de pouvoir hiérarchiser ces enjeux selon leur importance au regard du plan stratégique de l'établissement, des rapports d'évaluation de la formation ou de nouvelles données de contexte. Cette hiérarchisation permettra ensuite de prioriser les plans d'action et d'attribuer des niveaux d'importance différenciés à leur réalisation.

2.5.2 Focus codiplomation

Les situations de codiplomation dans le *cluster* des formations en Sciences sociales concernent ici :

	2 PARTENAIRES	3 PARTENAIRES	+ de 3 PARTENAIRES
3 BAC AS		CPSE/IPEFA/ECI HENALUX/HERS/ HELHA	EAFC FRAMERIES/ HEH/EAFC JEAN MEUNIER/EAFC COLFONTAINE/ EAFC HAUTS PAYS
3 MIAS	HEH/HEPHC HENALUX/HELHa HELMo/HEPL		

La recherche de la qualité des relations de coproduction de ces formations est largement patenté pour toutes celles-ci et a donné lieu en particulier, depuis 2019, à des formes de coordination partagée entre responsables des établissements partenaires en visant ainsi à « huiler » les relations de travail. La gestion conjointe de ces formations en codiplomation se traduit de façon très générale par une implication active des directions des établissements, à travers une instance de gouvernance partagée, complémentaire à celles de pilotage régulier par les coordinateurs désignés par chaque établissement partenaire. Cette implication directe illustre ainsi l'engagement fort des établissements et de leurs directeur·trices dans le défi que constituent ces codiplomations.

La mutualisation de ressources évoquée en 2.3.2 se traduit en particulier dans le partage d'outils qualité comme des questionnaires d'évaluation de la satisfaction, d'une bibliothèque ou d'un espace e-learning commun.

Bonne pratique : (gouvernance d'une codiplomation)

Avec les deux codirections du MIAS, les membres de l'équipe de coordination constituent le comité stratégique du MIAS. Le comité stratégique assure une vision prospective pour le MIAS, il en définit les orientations stratégiques et réalise une avancée régulière des avancées. C'est également un espace où peuvent émerger des synergies à développer ou à renforcer pour enrichir le projet MIAS. Des échanges réguliers (toutes les deux semaines) favorisent une agilité dans les prises de décisions opérationnelles.

La mise en œuvre des cursus est le plus souvent éclatée dans les locaux respectifs à chaque établissement partie prenante du diplôme obligeant ainsi les étudiant·es à se rendre dans les différents lieux, parfois dans la même journée et sur un intervalle de temps limité entre deux activités d'apprentissage. À l'exception de deux formations en codiplomation se déroulant dans le lieu unique de l'établissement référent, la plupart de ces formations se caractérisent ainsi par une absence d'unité géographique de travail, qui est à la fois source de complications pour les

étudiant·es et facteur de risque de moindre cohésion dans les équipes enseignantes (une formule de lieu unique de cours, alternant entre les deux établissements partenaires par année complète de formation, est observable dans une autre situation). Une coordination fluide et efficace, généralement observée, constitue ainsi une condition indispensable au bon fonctionnement de telles formations.

Bonne pratique :

L'organisation de l'ensemble de la formation sur un lieu unique ou, à tout le moins, par année, facilite la vie des étudiant·es et favorise la cohésion des équipes enseignantes

La complexité administrative des formules de codiplomation se traduit parfois dans des systèmes de doubles inscriptions des étudiant·es (liée - ou non - à des législations différentes s'appliquant aux établissements d'enseignement pour adultes et aux hautes écoles), le recours obligé aux outils de communication interne propres à chaque établissement (double adresse mail pour les étudiant·es ou double plateforme numérique – des mesures d'unification sont ici prises dans certains diplômes) ou encore dans l'usage possible, mais souvent inégal et complexe par les étudiant·es des services et dispositifs de soutien à la réussite propres à chaque établissement. La recherche de solutions pour lever les obstacles est néanmoins observable, que cela concerne des dimensions administratives ou pédagogiques, tels par exemple que dans la mise en place de systèmes d'inscription administrative unique pour les établissements partenaires.

Recommandation 36

Favoriser la simplification maximale des modalités d'inscription administrative et de communication avec les étudiant·es entre les différents établissements engagés dans une codiplomation, notamment pour celles relevant de statuts distincts (HE/EA).

Recommandation 37

Poursuivre le travail entamé et visant à rendre les codiplomations les plus efficientes possibles en termes de gouvernance, de partage de ressources et d'expertises,

L'amélioration continue des cursus en codiplomation gagne à s'appuyer sur des plans d'action communs aux établissements partenaires, ce qui implique à cet égard une cohérence à établir entre ces plans d'action et les projets stratégiques de chaque établissement, ainsi également qu'avec les recommandations issues des évaluations de l'AEQES effectuées sur la base de son référentiel. Cette multiplicité d'éléments de référence peut ici être source d'une complexité supplémentaire quand le lien entre les recommandations de l'AEQES et les axes et actions du plan d'action n'est pas établi, et qu'il ne permet alors pas de situer réciproquement le rapport entre chaque recommandation (et leur réalisation) et la structure de ce plan d'action.

Une bonne articulation constatée, ici et là, entre les objectifs stratégiques des établissements partenaires et les améliorations apportées aux programmes peut ainsi être facilitée par la convergence des plans stratégiques des deux établissements sur des points communs auxquels le cursus en codiplomation peut se référer pour piloter son plan d'action, en attestant ce faisant d'un partage des valeurs et d'un état d'esprit communs.

La mise en œuvre de codiplomations entre deux ou plusieurs établissements résulte aussi d'une dynamique et d'une relation de travail collectif entre les responsables (de direction ou pédagogique) de chacune d'elle, qui suppose entente interpersonnelle et régularité dans les modes de communication et d'échange.

La continuité de l'encadrement de cette formation (voire des écoles elles-mêmes) constitue ainsi un point de vigilance particulier auquel les établissements concernés accordent une attention particulière quand un·e ou plusieurs de ces responsables sont amenés à devoir quitter leur fonction (retraite, mutation...).

2.6 En synthèse : analyse SWOT des programmes évalués

2.6.1 Bacheliers Assistant·e social·e, Conseiller·ère social·e et en Écologie sociale

Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none">⇒ La diversité des publics accueillis et la mise en place de dispositifs inclusifs pour les accompagner⇒ Des partis-pris pédagogiques de formation fondés sur les valeurs du métier, la déontologie et l'esprit critique⇒ Le professionnalisme, l'engagement et l'expertise du corps enseignant⇒ L'ancrage social et territorial des établissements dans leur environnement⇒ L'accompagnement des Travaux de Fin d'Études, fruit d'un travail collectif de renforcement mené dans la plupart des établissements⇒ La pertinence avérée et l'attrait de la formation innovante en écologie sociale⇒ Le renforcement des moyens et des méthodes de coordination pédagogique	<ul style="list-style-type: none">⇒ Les difficultés à maintenir une participation régulière et formalisée des étudiants dans la gouvernance⇒ Une appropriation limitée et hétérogène de l'approche par compétences et un faible recours aux épreuves intégrées⇒ Accès des étudiants aux stages toujours difficile en raison d'une offre de stage insuffisante.⇒ La pertinence du stage en première année qui est limité à l'observation⇒ Un suivi inégal des étudiant·es sur les lieux de stage⇒ Une visibilité et un positionnement incertains du bachelier Conseiller·ère social·e dans le cluster sciences sociales.⇒ La communication externe du bachelier en écologie sociale vis-à-vis de nouveaux·elles étudiant·es potentiel·les est à renforcer

2.6.2 MIAS

Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none">⇒ La diversité des publics accueillis et la mise en place de dispositifs inclusifs pour les accompagner⇒ Des partis-pris pédagogiques de formation fondés sur les valeurs du métier, la déontologie et l'esprit critique⇒ Le professionnalisme, l'engagement et l'expertise du corps enseignant⇒ L'ancrage social et territorial des établissements dans leur environnement⇒ L'accompagnement des Travaux de Fin d'Études (TFE), fruit d'un travail collectif de renforcement mené dans la plupart des établissements⇒ La pertinence avérée et l'attrait de la formation innovante en écologie sociale⇒ Le renforcement des moyens et des méthodes de coordination pédagogique	<ul style="list-style-type: none">⇒ La faible charge des enseignant·es au sein du MIAS, affectant leur implication et la coordination⇒ Une communication insuffisante sur les spécificités/orientations propres à chaque MIAS⇒ La formation ne constitue pas à elle seule un prérequis suffisant pour accéder au doctorat

2.6.3 Ensemble des programmes

Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ L'expertise professionnelle, les compétences pédagogiques et la motivation des enseignants ⇒ La présence de nombreux·ses professionnel·les du secteur intervenant dans les formations ⇒ Les efforts des établissements pour s'adapter aux contraintes du décret Paysage ⇒ La consolidation des systèmes de management de la qualité au niveau institutionnel, avec des outils et des procédures mieux définis et un développement du caractère participatif des démarches qualité ⇒ Les nombreuses codiplomations qui s'appuient sur une mutualisation des ressources et permettent une offre d'enseignement de qualité ⇒ Diversification des pratiques pédagogiques et améliorations significatives des dispositifs d'accompagnement individualisé des étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ La disparité des moyens et des infrastructures (physiques, numériques, administratives) entre les établissements ⇒ Les difficultés pour les étudiant·es à réaliser leur parcours de formation dans les temps prévus par les programmes ⇒ Une formalisation encore limitée de la démarche qualité au sein des équipes, avec une appropriation lente et inégale ⇒ Une formalisation encore insuffisante des relations avec les milieux professionnels ⇒ Des dispositifs d'aide à la réussite perfectibles pour les formations en horaire décalé. ⇒ Des dispositifs d'évaluation des enseignements par les étudiant·es mis en place de manière inégale et ne faisant pas l'objet d'un retour systématique vers les étudiants ⇒ Une capacité encore limitée à produire et analyser des données pour le pilotage efficace des formations ⇒ Une participation des étudiant·es à la gouvernance des établissements encore limitée et le plus souvent non formalisée ⇒ Des disparités de pratiques entre les différentes implantations d'un même établissement, créant des risques d'iniquités de traitement pour les étudiant·es ⇒ Des opportunités limitées de mobilité internationale pour les étudiant·es et les enseignant·es ⇒ La complexité administrative et organisationnelle liée aux situations de codiplomation ⇒ Le manque de financement pérenne de la mission de recherche des Hautes Écoles

Opportunités	Menaces
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Un secteur d'activité caractérisé par d'importants besoins d'emplois, le métier d'assistant·e social·e étant en pénurie ⇒ La présence conjointe du bachelier AS et du MIAS dans certaines Hautes Écoles, créant un écosystème favorable à la recherche ⇒ L'accroissement du besoin en accompagnement social pour répondre au durcissement des politiques sociales ⇒ La possibilité de développer des partenariats avec les fédérations professionnelles pour renforcer l'adéquation des formations ⇒ Le besoin exprimé par les professionnel·les d'une offre de formation continue, représentant un axe de développement 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ La concurrence potentielle d'autres formations du secteur social ⇒ Une offre de stages insuffisante ⇒ Les modes d'application du décret Paysage, qui imposent de fortes contraintes organisationnelles ⇒ Les conditions de travail difficiles (surcharge, faible rémunération, manque de reconnaissance) qui nuisent à l'attractivité des métiers ⇒ Le financement des formations « à enveloppe fermée » dans un contexte de croissance des effectifs étudiants et des missions ⇒ Les défis posés par l'émergence de l'Intelligence Artificielle sur les plans pédagogique, évaluatif et éthique

2.7 Récapitulatif des recommandations

N°	Page	Recommandation	Enseignant·es	Autorités académiques	ARES, Pôles, PO et Autorités politiques	Fédération bruxelloise des CPAS	AEQES
1	22	Sur la base notamment des résultats de la formation de base organisée, au sein de la Fédération wallonne des CPAS, pour les nouveaux AS en CPAS, poursuivre et développer la coopération initiée entre la Fédération, les Hautes Écoles et les établissements d'enseignement pour adultes disposant d'un département social en vue de mieux faire connaître les spécificités du métier d'AS en CPAS et d'y préparer les étudiant·es.					
2	22	Développer un même type de partenariat entre la Fédération bruxelloise des CPAS, les Hautes Écoles sociales bruxelloises et les établissements d'enseignement pour adultes pour offrir des formations dans le domaine social.					
3	22	Évaluer les impacts de la réforme relative à la limitation des allocations de chômage dans le temps sur le travail des AS et en tenir compte, le cas échéant, par rapport au contenu de la formation.					
4	23	Donner une suite à l'avis rédigé par la Fédération des Services sociaux concernant le cadre légal à donner à l'exercice du métier d'AS en milieu hospitalier.					
5	24	Renforcer dans le cadre des programmes la formation au travail en réseau et à l'approche interdisciplinaire, et ce, non seulement sur le plan théorique, mais également au travers de travaux réalisés en équipes pluridisciplinaires.					
6	25	Afin de mieux informer sur cette filière et de la promouvoir, créer des partenariats avec des établissements d'enseignement secondaire et des centres d'orientation professionnelle, organiser des journées « Découverte du métier » en présence d'alumni ayant suivi la formation et assurer une présence active sur les réseaux sociaux.					
7	25	Compte tenu de la définition donnée de la fonction de conseiller·ère social·e, du contenu des cours et des débouchés mentionnés et nonobstant la valeur et l'utilité de cette formation, positionner cette formation en dehors du secteur de l'action sociale en vue de sa prochaine éventuelle évaluation externe.					

8	25	<p>Continuer à actualiser et consolider les motivations à l'origine de la création de la formation en s'appuyant sur le groupe de travail interne portant sur la promotion de l'Écologie sociale et en tenant compte des besoins de la société en termes d'utilité sociale et de ceux du marché de l'emploi.</p> <p>Intégrer dans ce groupe de travail une expertise communication mise à disposition par l'établissement.</p>					
9	26	Réaliser un recueil le plus exhaustif possible des emplois occupés par les ancien·nes diplômé·es et utiliser cette information dans la communication faite à propos de cette formation.					
10	26	Concevoir et mettre en œuvre des programmes de formation continue de manière coconstruite avec les alumni et plus largement avec les milieux professionnels.					
11	27	Développer/amplifier les actions permettant aux étudiant·es engagés dans la vie professionnelle de faire face à la charge de travail en rendant plus effectives les possibilités de VAE.					
12	27	Garantir l'accès à des services comme le SAR ou la bibliothèque durant les plages horaires où ces étudiant·es sont présents dans l'établissement.					
13	28	Développer la structuration et la formalisation des processus de révision des programmes en s'appuyant sur une approche méthodique et systématique définissant en particulier les objectifs, les étapes du processus, les inputs à prendre en compte, les parties prenantes impliquées, les indicateurs et les échéances.					
14	29	Dans le cadre de la mise en place des groupes d'accompagnement ou des comités de perfectionnement, mettre en place une approche permettant d'assurer une prise en compte équilibrée de l'ensemble des inputs en ce compris ceux apportés par le corps enseignant et les étudiant·es.					
15	29	Amplifier les remédiations portant sur la maîtrise du langage et notamment de l'abstraction et les pratiques méthodologiques dans la mesure où il s'agit de dimensions impactant significativement sur la réussite des étudiant·es.					
16	31	Valoriser les avancées observées depuis 2019 en identifiant les établissements et dispositifs inspirants (ex. : TFE professionnalisants, évaluations intégrées inter-UE), et en en faisant des ressources de formation ou de diffusion.					
17	31	Renforcer l'appropriation et l'usage des fiches UE comme véritables outils pédagogiques en organisant des formations continues, des ateliers de réécriture partagée et un soutien pédagogique institutionnel.					

18	31	Harmoniser les pratiques de TFE à l'échelle de chaque établissement en définissant un cadre clair : modalités d'accompagnement, attentes, volume horaire, critères d'évaluation et valorisation.					
19	31	Créer une plateforme de valorisation des TFE, permettant leur diffusion, leur reconnaissance (prix, sélections, publications), et leur mobilisation dans la recherche appliquée.					
20	31	Soutenir la généralisation des évaluations intégrées, en privilégiant des approches intermodulaires et interdisciplinaires, et en organisant des temps de travail communs entre enseignant·es.					
21	33	Transformer le stage de bloc 1 en activité de découverte structurée, mobilisant des outils d'analyse tels que le portfolio, le carnet de bord, le CV réflexif ou encore l'enquête sociale contextualisée.					
22	33	Harmoniser les modalités d'encadrement au sein de chaque établissement, via des grilles d'évaluation critériées, des fiches de fonction pour les accompagnateurs et des temps de supervision clairement identifiés.					
23	33	Renforcer le lien établissement-terrain par la création de comités de perfectionnement associant enseignant·es, étudiant·es et professionnel·les, sur le modèle des commissions de champ professionnel.					
24	33	Améliorer l'accessibilité aux stages en instaurant un service d'appui à la recherche de stages, particulièrement utile pour les étudiant·es de première génération ou sans réseau.					
25	33	Valoriser le rôle de maître de stage par la formation, la reconnaissance institutionnelle (certificats, participation aux réseaux professionnels), et à terme, une forme d'indemnisation.					
26	33	Allonger progressivement la durée des stages sur les trois blocs afin de renforcer l'immersion et la progressivité dans l'acquisition des compétences professionnelles.					
27	36	Renforcer la présence des MIAS dans une logique de complémentarité territoriale et de spécialisation thématique, en les structurant autour d'options différencierées - notamment en recherche appliquée, en encadrement professionnel et en entrepreneuriat social - afin de diversifier les débouchés, d'adapter les parcours aux profils des étudiant·es et de répondre plus finement aux besoins du secteur, plutôt que de multiplier de manière homogène les dispositifs.					
28	36	Soutenir le développement des unités de recherche dans les départements de sciences sociales, adossées aux MIAS, dotées de moyens					

		et reconnues comme interlocutrices des politiques publiques, des institutions de terrain et des autres acteurs académiques.				
29	36	Instaurer des postes d'enseignant·es-rechercher·ses à charge mixte (enseignement / recherche), afin de stabiliser les équipes et de favoriser le développement de compétences scientifiques en travail social.				
30	36	Augmenter significativement les financements dédiés à la recherche dans les Hautes Écoles, afin de permettre le développement de projets de recherche appliquée ambitieux et de renforcer la position des HE dans le paysage académique.				
31	38	Intensifier la communication auprès des enseignant·es sur la politique et le système qualité en cherchant à valoriser au maximum les bénéfices que ceux-ci peuvent retirer des activités afférentes et de l'implication active dans les dispositifs les concernant.				
32	40	Continuer à accorder une attention particulière dans les plans d'action (voire dans les plans stratégiques des établissements) à la question des disparités de dispositifs ou de contenus de formation entre cursus de formation AS présentés comme identiques, mais développés sur des horaires ou sur des implantations géographiques différenciés.				
33	40	Favoriser la participation active et « instituée » des étudiant·es dans des instances de dialogue formalisé pour le pilotage et le suivi des formations, en lui conférant une valeur pédagogique utile au métier donnant lieu à reconnaissance de crédit pour l'obtention du diplôme considéré.				
34	41	S'appuyer sur la mise en place de systèmes de représentation formalisée des étudiant·es dans les instances de suivi-pilotage <i>ad hoc</i> des formations et sur les représentant·es ainsi désigné·es, pour encourager par leur relais les réponses aux questionnaires d'EEE et pour développer les feed-back aux étudiant·es sur les résultats de ces enquêtes par leur intermédiaire.				
35	41	Clarifier en amont les enjeux associés à chaque orientation générale ou ligne d'action afin de pouvoir hiérarchiser ces enjeux selon leur importance au regard du plan stratégique de l'établissement, des rapports d'évaluation de la formation ou de nouvelles données de contexte. Cette hiérarchisation permettra ensuite de prioriser les plans d'action et d'attribuer des niveaux d'importance différenciés à leur réalisation.				
36	42	Favoriser la simplification maximale des modalités d'inscription administrative et de communication avec les étudiant·es entre les				

		différents établissements engagés dans une codiplomation, notamment pour celles relevant de statuts distincts (HE/EA).				
37	42	Poursuivre le travail entamé et visant à rendre les codiplomations les plus efficientes possibles en termes de gouvernance, de partage de ressources et d'expertises, d'homogénéisation des pratiques pédagogiques et ressources humaines (RH).				

Documentation et annexes

Annexe 1

Carte d'identité des programmes évalués

	Nombre ECTS	Niveau CFC	Alternance	Référentiels de compétences (date/validation)	Dossiers pédagogiques	Métiers en pénurie ¹ ?	Accès à une profession réglementée ?
Bachelier Assistant·e social·e	180	6	/	067 (05/06/2018) Référentiel	(10/10/2016) DP	oui	oui
Bachelier Conseiller·ère social·e	180	6	/	068 (05/06/2018) Référentiel	/	non	non
Bachelier Écologie sociale	180	6	/	069 (09/06/2022) Référentiel	/	non	non
Master en Ingénierie et action sociales	120	7	/	075 (05/06/2018) Référentiel	/	non	non

Annexe 2

Évolution de la population étudiante dans les programmes évalués

	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Bachelier Assistant·e social·e	4724	5193	5388	5518	5134
Bachelier Conseiller·ère social·e	70	62	49	35	46
Bachelier Écologie sociale	54	62	58	60	60
Master en Ingénierie et action sociales	350	304	360	362	380

Annexe 3

Évolution du nombre de diplômé·es dans les programmes évalués

	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Bachelier Assistant·e social·e	1004*	1058*	1068	1234	1098
Bachelier Conseiller·ère social·e	12	22	18	7	7
Bachelier Écologie sociale	10	13	12	8	13
Master en Ingénierie et action sociales	88	88	67	93	78

*Ce chiffre ne reprend pas les données du CPSE.

Annexe 4

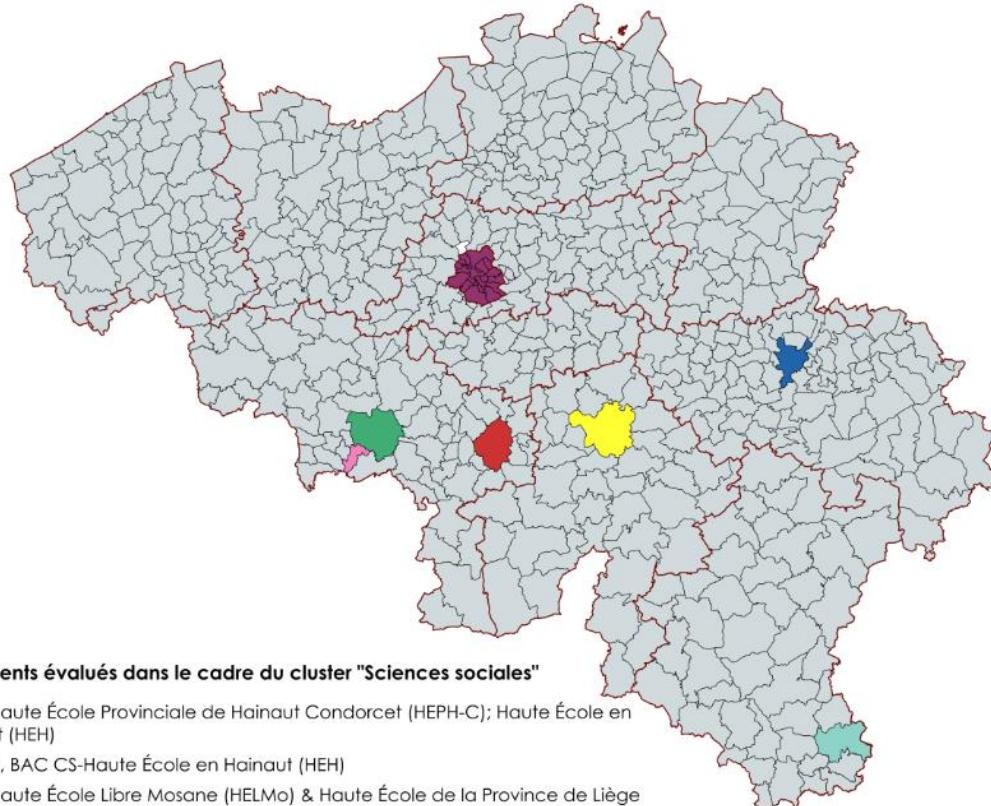
Évolution du nombre d'échecs/d'abandons dans les programmes évalués

	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Bachelier Assistant social*	1495	1270	1159	1856	1776
Bachelier Conseiller social	16	10	9	8	16
Bachelier Ecologie sociale	15	17	19	1	18
Master en Ingénierie et action sociales	158	109	116	155	169

* Ces chiffres ne reprennent pas les données de l'Enseignement pour Adultes.

Annexe 5

Répartition de l'offre de formation sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles



Établissements évalués dans le cadre du cluster "Sciences sociales"

- MIAS- Haute École Provinciale de Hainaut Condorcet (HEPH-C); Haute École en Hainaut (HEH)
- BAC AS, BAC CS-Haute École en Hainaut (HEH)
- MIAS- Haute École Libre Mosane (HELMo) & Haute École de la Province de Liège (HEPL); BAC AS - Centre de promotion sociale (CPSE)& Institut Provincial d'Enseignement Supérieur (IPEFA)& École de commerce et d'Informatique (ECI) (EA)
- BAC AS- Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (HENALLUX); MIAS-HENALLUX & HELHa
- BAC AS, BAC ES- Haute École libre de Bruxelles Ilya Prigogine; BAC AS -Haute École ICHEC-ECAM-ISFSC
- BAC AS- EAFC Frameries & EAFC Jean Meunier & EAFC Colfontaine-Jurbise & EAFC Hauts-Pays & HEH (EA)
- BAC AS- Haute École Robert Schuman & HENALLUX

Created with mapchart.net