



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

Évaluation du *cluster*
Théâtre, Audiovisuel et Cirque
en Fédération Wallonie-Bruxelles

ANALYSE TRANSVERSALE

2017

AEQES

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;
- PARTIE 1 : résumé et commentaires de l'Agence, rédigés par le Comité de gestion de l'AEQES afin de souligner les messages-clés de l'état des lieux et de donner le point de vue de l'Agence sur les conclusions de l'évaluation;
- PARTIE 2 : état des lieux rédigé par le comité des experts et repris intégralement;
- PARTIE 3 : 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 resituer dans leur contexte. En effet, il est illusoire de vouloir trouver des solutions toutes faites à appliquer à des contextes différents.

Les **recommandations** formulées par les experts se retrouvent, en contexte, dans l'ensemble des chapitres de l'état des lieux. 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.

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.

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	9
Cadre légal	10
Autoévaluation / préparation de l'évaluation	10
Composition du comité des experts	10
Lieux et dates des visites	11
Transmission des rapports préliminaires, droit de réponse des établissements et publication des rapports d'évaluation	11
Plans d'action et suivi de l'évaluation	11
État des lieux et analyse transversale	12
Partie 1 Résumé et commentaires de l'Agence	13
Les spécificités	14
Les forces	14
Les points d'amélioration	15
Les enjeux et défis à relever	16
Lignes d'action	17
Partie 2 État des lieux du <i>cluster</i> Théâtre, Audiovisuel et Cirque	19
Préambule	23
1.1 Un engagement résolument généreux	23
1.2 ... sous un ciel menaçant	23
1.3 Quelques particularités du <i>cluster</i> Théâtre – Audiovisuel – Arts du cirque	23
État des lieux – généralités	24
2.1 Rappels historiques	24
2.1.1 Quelques dates importantes dans l'histoire des établissements évalués	24
2.1.2 Les conséquences de ces évolutions	24
2.2 L'offre de formation	27
2.3 Données concernant les étudiants inscrits dans les formations évaluées	28
2.4 Le contexte général	32
2.4.1 Les décrets et leurs conséquences pour les établissements visités	32
2.4.2 Quelques autres observations générales en vrac	33
2.4.3 Diverses évolutions dans les pratiques artistiques	36
Synthèse des rapports d'établissements en regard des Critères 1 et 5 – Gouvernance et Démarche qualité ...	36
3.1 Gouvernance	36
3.2 Élaboration, pilotage et révision périodique du programme	37

3.3	Gestion de la qualité	37
3.4	Information et communication interne.....	38
	Synthèse des rapports d'établissements en regard du Critère 2 – Pertinence des programmes.....	39
4.1	Pertinence – Insertion professionnelle.....	39
4.1.1	Constats et pistes d'amélioration dépendant (en partie) des établissements.....	39
4.1.2	Éléments de contexte constituant une opportunité ou un risque pour les programmes évalués.....	41
4.2	International.....	43
4.3	Recherche.....	44
4.4	Information et communication externe.....	49
	Synthèse des rapports d'établissements en regard du Critère 3 – Cohérence des programmes.....	50
5.1	Acquis d'apprentissage du programme.....	50
5.2	Contenus, dispositifs et activités d'apprentissage qui permettent d'atteindre les acquis visés - Agencement global du programme et temps prévu pour l'atteinte des acquis d'apprentissage visés.....	50
5.3	Évaluation des acquis.....	54
	Synthèse des rapports d'établissements en regard du Critère 4 – Efficacité et Équité des programmes.....	56
6.1	Ressources humaines.....	56
6.2	Ressources matérielles.....	58
6.3	Équité en termes d'accueil, de suivi et de soutien des étudiants.....	59
6.4	Analyse des données nécessaires au pilotage du programme.....	59
	Conclusion	60
	SWOT	61
	Récapitulatif des recommandations	62
	Partie 3 Documentation et annexes.....	67
	Annexe 1 : Référentiel de compétences du bachelier en Techniques de l'image.....	68
	Annexe 2 : Référentiel de compétences du bachelier en Art dramatique.....	72

Table des illustrations

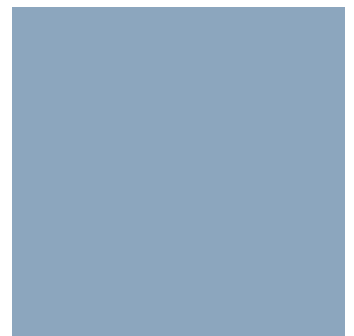
Figure 1	Intitulé des programmes et domaine correspondant (selon décret du 07 novembre 2013)	27
Figure 2	Répartition géographique de l'offre de formation	28
Figure 3	Nombre d'inscrits selon le type d'études (2014-2015)	28
Figure 4	Évolution du nombre d'étudiants inscrits dans le <i>cluster</i> entre 2009 et 2016	29
Figure 5	Répartition hommes/femmes au sein du <i>cluster</i> , dans les ESA et dans l'enseignement supérieur en FWB (2014-2015)	29
Figure 6	Proportion d'étudiants de première génération parmi les étudiants inscrits en bloc 1 en 2014-2015	30
Figure 7	Répartition hommes/femmes par programme évalué (2014-2015)	30
Figure 8	Nationalités des étudiants au sein du <i>cluster</i> (2014-2015)	31
Figure 9	Évolution entre 2008 et 2015 du nombre d'étudiants français au sein du <i>cluster</i>	31
Figure 10	Pyramide des âges des enseignants en activité en décembre 2016 au sein des écoles supérieures artistiques (en ETP)	57

Liste des abréviations

AEQES	Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement supérieur
ARES	Académie de Recherche et d'Enseignement supérieur
ASBL	Association sans but lucratif
CAPAES	Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur
CGHE	Conseil Général des Hautes Écoles
CNE	Centrale nationale des employés
CNSAD	Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique (France)
CNSMD	Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse (France)
DDSKS	<i>Danske SceneKunst Skole</i> (Danemark)
ECAL	École cantonale d'art de Lausanne
ECTS	<i>European Credits Transfer System</i>
ELIA	<i>European League of Institutes of the Art</i>
ÉNC	École nationale de cirque (Canada)
ENSATT	École Nationale Supérieure des Arts et Techniques du Théâtre (France)
ESA	Écoles supérieures des arts (Fédération Wallonie-Bruxelles)
ESAC	École supérieure des arts du cirque (Fédération Wallonie-Bruxelles)
ETP	Équivalent temps plein
F.R.S.-FNRS	Fonds de la Recherche scientifique (Fédération Wallonie-Bruxelles)
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
GEECT	Groupement Européen des Écoles de Cinéma et de Télévision
HE	haute école
HEAD	Haute École d'art et de design (Suisse)
HELB	Haute École Libre de Bruxelles Ilya Prigogine
HES	Haute École spécialisée (Suisse)
IAD	Institut des arts de diffusion (Fédération Wallonie-Bruxelles)
INSAS	Institut national supérieur des arts du spectacle et des techniques de diffusion (Fédération Wallonie-Bruxelles)
JTN	Jeune Théâtre National
MOOC	<i>massive open online course</i>
NTIC	nouvelles technologies de l'information et de la communication
ONEM	Office national de l'Emploi
PO	Pouvoir organisateur
SWOT	<i>Strengths, weaknesses, opportunities, threats</i> (en français : Forces, faiblesses, opportunités et menaces)
TFE	Travail de fin d'études
TNS	Théâtre national de Strasbourg
TP	Travaux pratiques
UE	Unité d'enseignement
VAE	Valorisation des acquis de l'expérience

Introduction

rédigée par la Cellule exécutive de l'Agence



Cadre légal

L'exercice d'évaluation de la qualité du *cluster*² Théâtre, Audiovisuel et Cirque 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.

Autoévaluation / préparation de l'évaluation

Sur la base de l'année de référence 2014-2015, les 7 établissements offrant ces programmes d'études ont rédigé leur dossier d'autoévaluation au regard du référentiel d'évaluation AEQES³. Deux séances d'information ont été organisées par l'Agence afin de soutenir les coordonnateurs dans leur travail de préparation. Les établissements ont transmis leur dossier d'autoévaluation à l'Agence en juin 2016. Ils ont ensuite rencontré la présidente du comité des experts chargé de leur évaluation externe au cours d'un entretien préalable les 22 ou 23 septembre 2016 afin de préparer la visite du comité.

Composition du comité des experts

Un groupe de travail mandaté par le Comité de gestion de l'AEQES a analysé et validé les candidatures d'experts selon la jurisprudence⁴ établie. Il a également décidé de proposer la présidence du comité des experts à Madame Fabienne Pironet. La présidente a ensuite composé le comité sur la base de la liste des candidatures validées, en collaboration avec la Cellule exécutive.

Une présentation de chaque membre du comité des experts est disponible en pages 20-22 du présent document.

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 déontologie⁵. 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*⁶ ainsi que divers décrets et textes légaux relatifs aux matières visées par l'exercice d'évaluation.

Les 28, 29 et 30 septembre 2016, la Cellule exécutive de l'AEQES a organisé un séminaire de formation à l'intention des experts des différentes évaluations menées par l'Agence en 2016-2017 afin de les préparer à la mission d'évaluation. Dans ce cadre, ont été abordés le contexte général de l'exercice, le cadre légal, la méthodologie et les objectifs visés.

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 Le référentiel AEQES et son guide d'accompagnement sont téléchargeables au lien suivant :
http://aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id%20=246 (consulté le 28 septembre 2017).

⁴ Disponible sur <http://aeqes.be/documents/20171011AEQESJurisprudenceGTExperts.pdf>
(consulté le 28 septembre 2017).

⁵ Téléchargeable sur
http://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=131 (consulté le 28 septembre 2017).

⁶ 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).

Lieux et dates des visites

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

Haute École libre de Bruxelles Ilya Prigogine (HELB)

Bruxelles, les 17 et 18 novembre 2016

Conservatoire royal de Liège (CrLg)

Liège, les 24 et 25 novembre 2016

École supérieure des Arts du Cirque (ESAC)

Bruxelles, les 1^{er} et 02 décembre 2016

Arts²

Mons, les 12 et 13 décembre 2016

Conservatoire royal de Bruxelles (CrB)

Bruxelles, les 19 et 20 janvier 2017

Institut des Arts de Diffusion (IAD)

Louvain-la-Neuve, les 1^{er}, 02 et 03 février 2017

Institut national supérieur des arts du spectacle et des techniques de diffusion (INSAS)

Bruxelles, les 22, 23 et 24 février 2017

Dans un souci d'équité de traitement, quelle que soit l'entité visitée, chaque groupe de personnes (professeurs, étudiants, etc.) a eu, avec les experts, un temps d'entretien de durée équivalente, au *pro rata* du nombre de programmes proposés par chaque établissement.

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 des experts. 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 du 17 mai 2017, 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 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 au rapport des experts pour constituer le rapport d'évaluation mis en ligne sur le site internet de l'AEQES le 26 juin 2017.

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. Une évaluation de suivi est prévue à mi-parcours du cycle d'évaluation, dont l'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.

État des lieux et analyse transversale

Le comité des experts a également été chargé de dresser un état des lieux de l'offre de formation en Théâtre, Audiovisuel et Cirque au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cet état des lieux consiste en une analyse globale de la situation du cursus évalué en FWB, 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.

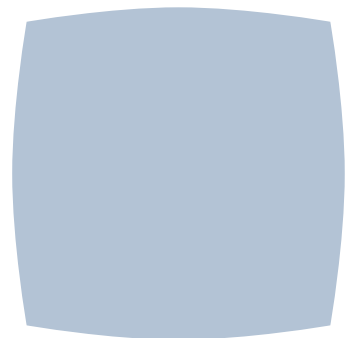
Le 11 octobre 2017, l'état des lieux a été présenté par la présidente du comité des experts aux établissements évalués dans un premier temps, puis aux membres du Comité de gestion de l'AEQES dans un second temps. Chaque présentation a donné lieu à un temps de questions-réponses. Le Comité de gestion a rédigé la première partie de cette analyse transversale (appelée : « Résumé et commentaires de l'Agence »).

L'analyse transversale est adressée aux Ministres ayant l'enseignement supérieur dans leurs attributions, à la commission Enseignement supérieur du Parlement de la Communauté française, au Conseil d'administration de l'Académie de la Recherche et de l'Enseignement supérieur (ARES), et à l'ensemble des établissements évalués. Elle est également téléchargeable sur le site de l'AEQES depuis le 13 octobre 2017.

Partie 1

Résumé et commentaires de l'Agence

rédigés par le comité de gestion de l'Agence



Les membres de l'AEQES ont pris connaissance en leur séance plénière du 11 octobre 2017 de l'état des lieux rédigé par le comité d'experts qui a réalisé une évaluation externe des sept établissements d'enseignement supérieur (6 ESA et une HE) organisant un programme d'études en « Théâtre, Audiovisuel et Arts du cirque » en FWB. Le *cluster* est composé de 10 bacheliers et de 5 masters. Ils désirent mettre l'accent sur les éléments majeurs de ce document et ainsi, attirer l'attention des lecteurs, en particulier des institutions évaluées et des autorités de la FWB, sur les idées fortes de cet exercice d'évaluation et sur les lignes d'action principales qui peuvent s'en dégager. Ils invitent également ces différentes parties prenantes à relire les analyses transversales produites pour les formations en Musique⁷ (2014-2015) et en Arts plastiques, Visuels et de l'Espace⁸ (2012-2013) où plusieurs constats et recommandations sont partagés par cet exercice.

Les spécificités

Le Comité de gestion souhaite relever six spécificités, retenues par le comité des experts, de l'enseignement supérieur en « Théâtre, Audiovisuel et Arts du cirque » :

1. En FWB, ce n'est qu'en 1999 que les ESA ont intégré l'enseignement supérieur.
2. Contrairement à la majorité des programmes d'enseignement supérieur de la FWB, l'inscription à l'un des programmes évalués⁹ est conditionnée à la réussite d'une épreuve d'admission.
3. L'enseignement se caractérise par la combinaison d'un cheminement artistique individuel avec un apprentissage du travail collectif dans une équipe pluridisciplinaire. Ainsi, le cœur du

projet pédagogique de chaque établissement vise pour chaque étudiant le développement de sa singularité artistique.

4. Les établissements qui organisent ces programmes ont des besoins très spécifiques en matière de volume d'espaces de travail et de représentation ainsi qu'en matériel technique. Le travail relatif à l'organisation logistique y est important.
5. Les établissements sont attentifs à garder un équilibre entre étudiants plus jeunes issus de l'enseignement obligatoire et étudiants plus matures ayant déjà un parcours d'études supérieures – ces derniers sont toutefois majoritaires. Quant à la répartition en fonction du genre, le *cluster* compte une majorité d'hommes, contrairement aux chiffres globaux des ESA qui eux montrent une parité hommes/femmes.
L'offre de formation se concentre sur la Région Bruxelles/Brabant (5 établissements sur 7).
6. Les formations concernées ont à faire face à une concurrence importante des établissements privés qui proposent des modules de formation spécifiques, particulièrement dans les domaines techniques, répondant aux nouveaux besoins.

Les forces

Le Comité de gestion souligne les cinq forces suivantes :

1. La qualité et l'engagement des membres du personnel rencontrés (enseignants, personnel administratif /logistique et direction) sont soulignés. Ils s'investissent dans leur mission avec passion et énergie malgré les diverses mutations récentes rencontrées et leurs impacts à la fois sur la charge de travail et sur un manque de reconnaissance de certaines fonctions (cf. enjeux et défis). La qualité de la relation enseignant-étudiant est particulièrement soulignée. Les étudiants sont très attachés à leur établissement et désireux de s'impliquer dans leur projet d'études.

Les directions sont conscientes des différents enjeux stratégiques pour leur établissement.

⁷ Disponible sur <http://aeqes.be/documents/ATMUSIQUE.pdf> (page consultée le 03 octobre 2017).

⁸ Disponible sur http://aeqes.be/documents/AEQES-AT-ARTS_PLASTIQUES-NET.pdf (page consultée le 03 octobre 2017).

⁹ A l'exception du bachelier en Techniques de l'image organisé en haute école.

2. Le regard positif du milieu professionnel sur la formation est un élément relevé par le comité des experts. Les programmes de formation sont en adéquation avec les évolutions des métiers et des disciplines, notamment grâce au fait que les enseignants de cours « réguliers » doivent être eux-mêmes des professionnels actifs. Tous les programmes inscrivent dans leurs principes fondamentaux l'initiation à des formes esthétiques et des visions artistiques diverses et variées ainsi que la polyvalence et l'autonomie des étudiants. Des établissements sont soucieux de proposer des formations qui ouvrent à leurs diplômés les portes d'autres emplois que celui ou ceux auxquels mènent « directement » leur diplôme. Enfin, de nombreuses activités pédagogiques (projets artistiques individuels ou collectifs, travaux de fin de cycle qui sont des productions artistiques diffusées ou diffusables, stages) mettent les étudiants en situation (quasi) professionnelle. Une veille des nouveautés technologiques et artistiques est assurée par plusieurs équipes.
3. Dans la très grande majorité des établissements, leur identité spécifique ou celle de la catégorie est claire, traduite dans un projet artistique et pédagogique connu et revendiqué par l'ensemble des membres des communautés. Les programmes similaires ont, dans chaque établissement qui l'organise, une couleur particulière qui permet aux étudiants de poser un choix.
4. Les différentes pratiques de l'évaluation formative (*feedback* continu des enseignants, individuel ou collectif ; l'évaluation par les pairs ; l'auto-évaluation) sont assez « naturelles » dans les cours artistiques et dans certains cours techniques pratiques, où le cheminement de l'étudiant vis-à-vis de sa pratique est considéré par tous comme plus important que la note finale.

Les points d'amélioration

Le Comité de gestion souhaite relever six points d'amélioration :

1. Même si des initiatives vont dans ce sens, l'intégration des outils numériques (site internet,

plateforme, outils de gestion) doit être améliorée en termes de qualité, de complétude et de performance. Ainsi, les sites internet sont loin de refléter la richesse effective des établissements (*curriculum vitae* des enseignants ; activités, recherches, publications et productions des enseignants, étudiants et anciens) ni celle des programmes (grille, fiches ECTS, projet pédagogique et artistique de l'établissement).

L'impact de la révolution numérique sur les programmes tant d'un point de vue financier, logistique, pédagogique ou artistique est à analyser.

2. La vision programme, qui part des *learning outcomes* (acquis d'apprentissage à la sortie du programme) pour décliner en amont le programme, sa cohérence verticale (progression d'un bloc à l'autre) et sa cohérence horizontale (coordination des enseignements d'un même bloc), n'est pas encore pleinement réalisée. Les experts constatent également que les programmes sont très denses et surchargés à certains moments, extrêmement cadencés. Ces caractéristiques s'expliquent en grande partie par les défis logistiques d'une pédagogie centrée sur des projets collectifs (préparation et réalisation d'un film ou d'un spectacle) impliquant souvent des étudiants de différents domaines ou options, parfois en dehors des heures classiques d'enseignement et le plus souvent dans un contexte de disponibilité limitée en termes de locaux. Malgré tout, cet état de fait laisse peu de temps aux étudiants pour développer leurs projets, pratiquer la mobilité, travailler pour financer leurs études (cf. spécificité) et terminer leur formation dans les délais impartis (ainsi, dans plusieurs établissements les étudiants doivent prolonger leurs études d'une année). Une autre explication de « la surcharge » des programmes est que lorsqu'il s'agit d'intégrer une nouvelle activité ou un nouveau module pour s'adapter à une évolution des disciplines, par exemple des modules interdomaines, la tendance est généralement à l'ajout pur et simple plutôt qu'au remplacement d'une activité (pédagogiquement et/ou logistiquement bien rodée) par une nouvelle. Le comité des experts est convaincu qu'une plus grande place accordée à la coordination pédagogique fondée sur les référentiels aiderait les établissements à

opérer des choix et ainsi à mieux équilibrer les programmes et la charge de travail de tous.

3. Les experts insistent sur le développement d'activités d'enseignement et de recherche interdisciplinaires et transdisciplinaires faisant interagir des enseignants de tous les types de cours : artistiques, techniques et généraux. Cette proposition répond également au constat posé concernant la difficulté d'articuler les cours généraux avec les autres cours (artistiques et techniques). Une plus grande porosité entre disciplines et l'émergence de modes de création hybrides sont des enjeux majeurs des arts contemporains qu'il convient de retrouver dans les établissements au niveau de l'enseignement et de la recherche.
4. L'obligation du décret Paysage de proposer aux étudiants des parcours personnalisés est difficile à mettre en place, particulièrement dans ces programmes où les projets collectifs sont aussi importants et les cours à option peu nombreux (cf. les contraintes logistiques liées à ce mode pédagogique mènent à des programmes très cadencés). Le comité invite la FWB à co-construire avec les établissements des modalités d'application pertinentes et efficaces de ce principe.
5. Le comité a observé que les pratiques d'évaluation restent souvent informelles et recommande aux établissements d'entretenir une réflexion continue sur les pratiques d'évaluation des différentes activités pédagogiques et d'en garantir la transparence et l'équité.
6. Les bibliothèques/médiathèques des établissements évalués sont dans l'ensemble très peu fournies. Dans la perspective d'un développement de la recherche dans les établissements, l'accès à des ressources documentaires est particulièrement important.

Les enjeux et défis à relever

Le Comité de gestion souhaite mettre en évidence trois éléments qui leur semblent constituer des enjeux et défis pour les cursus en Théâtre – Audiovisuel et Arts du cirque.

1. Il partage l'inquiétude des experts quant à un des messages portés par cette analyse transversale : « *en l'état actuel des décrets, les établissements évalués ne sont pas en mesure de répondre pleinement aux exigences des standards européens et un statu quo serait dommageable à la qualité des formations offertes en FWB dans les domaines du Théâtre, de l'Audiovisuel et du Cirque, à l'attrait de celles-ci au niveau international et à la santé des personnels de ces établissements* ». Cette incohérence avec le système Bologne se marque notamment au niveau de la :

- **structure de formation** : la différence entre le niveau bachelier et le niveau master est difficilement perceptible. La recherche en arts peu développée en FWB y contribue (cf. point ci-dessous). Ainsi, dans le domaine du théâtre, le master en 1 an (60 crédits) pourrait devenir soit la 4^{ème} année d'un bachelier professionnalisant, comme c'est le cas de fait aujourd'hui, soit un véritable master, qu'il faudrait alors proposer en 2 ans (120 crédits) pour qu'il puisse intégrer l'initiation à la recherche en arts et un travail de fin de cycle de niveau master. Et de par le décalage avec la conception des diplômes dans d'autres pays, cet état de fait, hérité de l'histoire des conservatoires en FWB, peut aussi constituer un frein à la mobilité *in* et *out* des étudiants.

Liées à cette structure, les passerelles entre établissements, types d'enseignement et/ou options au sein d'un même établissement sont moins fluides dans les ESA et ne semblent pas toujours conformes à l'esprit du décret de Bologne ;

- **recherche artistique** qui désigne tous les travaux réflexifs, analytiques ou prospectifs liés à l'expression, la formation, la pratique ou la création artistiques sous toutes leurs formes est bien évidemment présente, dans les établissements évalués, pratiquée souvent de manière non explicite par les enseignants-artistes et intégrée à leurs enseignements. Mais peu d'établissements introduisent au niveau master la « recherche sur l'art » ou initient les étudiants à la « recherche en arts ». L'existence d'une recherche en arts est encore une question qui peine à trouver sa

formulation en FWB et est loin de répondre aux standards européens dans ce domaine.

- ***mobilité internationale sortante*** est très faible, tant pour les étudiants que pour les enseignants et les équipes de soutien. De même, le nombre d'enseignants réguliers ou invités d'origine étrangère est très peu élevé.

2. Un deuxième défi porte sur la mise en place d'une politique de gestion des ressources humaines (politique de recrutement, gestion des compétences, formation continue, gestion des relations humaines et questions de santé et de sécurité). Le comité des experts juge sévèrement les contraintes liées à l'encadrement. Le statut des différents personnels, la formule de financement et/ou la gestion des ressources humaines sont souvent problématiques dans les ESA (cadre administratif inapproprié), affectation en heures semaines plutôt qu'en heure/année, modalités et périodicité du calcul de l'encadrement pédagogique ...). Ces établissements ne reçoivent pas non plus de budget spécifique pour assurer les missions des services transversaux (relations internationales, recherche, aide à la réussite, VAE, qualité). Les experts invitent les établissements à prendre en compte l'évolution de la pyramide des âges des enseignants dans leur réflexion stratégique. Ils pointent l'absence d'obligation de formation pédagogique pour les enseignants; ils recommandent par ailleurs d'identifier les besoins et les opportunités en matière de formation continue pour les personnels et ensuite d'assurer une communication efficace sur ce sujet

3. Un troisième défi consiste à passer de « l'évaluation de la qualité » à un système de gestion de la qualité. Cela implique :

- (1) un pilotage formalisé des programmes (désignation d'un coordinateur pédagogique, implication des parties prenantes concernées);
- (2) la reconnaissance et le financement de la fonction qualité comme moteur d'une véritable dynamique d'amélioration continue;
- (3) une collecte efficace, formelle et anonyme des perceptions étudiantes au niveau des enseignements et des programmes;
- (4) la définition et la collecte d'indicateurs conçus comme une aide au pilotage et à la prise de décision ;

(5) une implication du monde professionnel, des anciens, des associations professionnelles et des réseaux internationaux dans l'élaboration, la révision et l'analyse de la pertinence des programmes et

(6) une analyse des données sur le taux d'insertion professionnelle des anciens étudiants ainsi que leur parcours professionnel.

En règle générale, le Comité de gestion estime enfin que, afin de poursuivre ces démarches de manière optimale, des moyens devront être dégagés.

Lignes d'action

Pour faire face aux enjeux et défis décrits ci-dessus, et sur base des recommandations émises par les experts, le comité de gestion retient les lignes d'actions suivantes dont il est urgent de se saisir :

1. Le comité de gestion soutient la recommandation du comité des experts faite à la FWB de procéder à une révision des décrets régissant les établissements évalués de façon à leur donner les moyens effectifs d'assurer les différentes missions d'enseignement supérieur qui leur incombent et de se conformer aux exigences des standards européens (recommandation 3). Une concertation entre les instances de la FWB et les établissements supérieurs artistiques devrait s'organiser. Les exemples de pratiques à l'étranger pourraient soutenir cette réflexion
2. Étant donné l'importance de la dimension internationale pour l'avenir professionnel des étudiants, la recherche, l'enrichissement des programmes et la notoriété des établissements, le comité recommande à la FWB de doter les ESA d'un financement adéquat pour organiser la mobilité des étudiants et des personnels ainsi que pour développer leur réseau de collaborations internationales. Indépendamment de la question du financement, le comité des experts propose aux établissements de favoriser la mobilité des enseignants et des étudiants, de renforcer leur réseau international, d'élargir le champ culturel et linguistique de leurs collaborations internationales (recommandation 24)

3. Les experts invitent les établissements à réfléchir à la manière de mettre en place de façon efficace un dispositif de préparation et/ou soutien à l'intégration professionnelle de leurs étudiants. Ainsi, une (in)formation sur le programme *Tax Shelter* (recommandation 19) devrait leur être fournie.

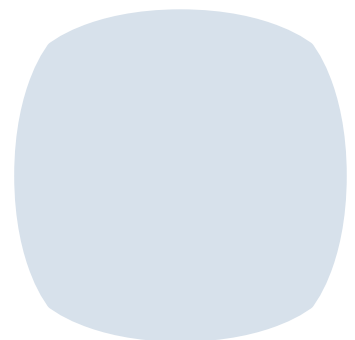
De même, dans la perspective du nouveau décret du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles en 2018 qui entrainera une révision des contrats-programmes et de l'aide financière aux projets, le comité de gestion recommande aux établissements d'identifier, d'explicitier et de valoriser les compétences transversales acquises par les étudiants durant leur formation afin de les aider à décrocher des postes dans d'autres secteurs. Cette thématique pourrait faire l'objet d'un projet de recherche commun à toutes les ESA (recommandation 21)

4. Enfin, le comité des experts recommande aux établissements de participer à la construction de la recherche en arts en FWB (incluant une définition plus claire de celle-ci), d'explicitier et de valoriser ce qu'ils font déjà en matière de recherche en arts, de soumettre des projets à tout organisme belge ou européen finançant les partenariats internationaux de recherche en arts, d'intégrer cette dimension dans leurs activités pédagogiques, en particulier au niveau master, où les étudiants doivent être initiés à la recherche en arts en plus de l'approfondissement de la recherche artistique (recommandation 31)

Partie 2

État des lieux du *cluster* Théâtre, Audiovisuel et Cirque

rédigé par le comité des experts



M. Patrice AUBERTIN,
expert pair et de l'éducation

Patrice Aubertin dirige le département de la recherche et la de formation en pédagogie de l'École nationale de cirque (ÉNC) de Montréal. Avant de se joindre à l'ÉNC, Patrice Aubertin œuvre dix ans au sein du Cirque du Soleil à titre d'entraîneur et concepteur acrobatique, coordinateur senior à l'entraînement des artistes et directeur de la recherche et du développement - nouveaux projets de création. Préalablement il a œuvré dans le domaine sportif ainsi que dans le domaine des arts visuels et de la musique. Responsable de deux processus d'autoévaluation des programmes d'Attestations d'Études Collégiales de l'ÉNC, Patrice Aubertin a également piloté la demande de conformité des programmes en pédagogie des arts du cirque dans un mode hybride de formation à distance et en présence (e-learning). Titulaire de la Chaire de recherche industrielle en arts du cirque du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, ses projets de recherche appliquée et d'innovation sociale s'attardent particulièrement aux impacts physiques, psychologiques, créatifs et sociaux de la pratique des arts du cirque, tant chez les jeunes que chez les professionnels. Membre du réseau des Chaires industrielles du Canada, collaborateur au projet Art for social Change et trésorier de l'Association pour la recherche au collégial, Patrice Aubertin est finalement évaluateur au Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada.

Res BOSSHART,
expert pair et de la profession

Après ses études en littérature germanique et en musicologie Res Bosshart a travaillé comme écrivain, dramaturge et metteur en scène en Suisse et en Allemagne.

Entre 1984 et 1994 il fut directeur artistique du festival international *Theater Spektakel* à Zurich et ensuite directeur du Kamptagel-Centre International des Arts du Spectacle à Hambourg. De 2001 à 2006 il a occupé le poste d'Intendant et de directeur général de l'opéra, du théâtre et du ballet du *Südthüringisches Staatstheater* à Meiningen. Durant son travail à Hambourg et à Meiningen il a également travaillé à l'Université de Hambourg, de Leipzig et de Hannover en tant que formateur de

dramaturges et de metteurs en scène. Entre 2006 et 2009 il poursuit ses études et obtient un master en Médiation et management du conflit à la *European University Viadrina* en collaboration avec la faculté de droit de la *Humboldt Universität* de Berlin. Il se spécialise dans les conflits internationaux et économiques. En 2010 il est rentre en Suisse à l'université des arts à Zurich où il exerce en tant que responsable du master Théâtre (mise en scène, acteur, scénographie, dramaturgie et théâtre pédagogique) et du master Opéra (chanteur d'opéra), et ce jusqu'à aujourd'hui. Res Bosshart est président du réseau École des écoles (14 institutions d'art dramatique en Europe) promouvant la recherche artistique et l'échange entre les professeurs et président de la fondation Mophradat (promotion de l'art dramatique et visuel des pays arabes).

José Michel BUHLER,
expert pair et de la profession

Diplômé en 1977 de l'École supérieure des Beaux-Arts de Genève, José Michel BUHLER a partagé pendant toute sa carrière ses activités professionnelles entre l'enseignement et diverses fonctions dans le champ du cinéma. Il a enseigné pendant 38 ans et a notamment été pendant plus de 10 ans le responsable de la filière d'enseignement du cinéma de la HEAD (Haute école d'art et de design). Il y a piloté la réorganisation des cursus de formation en fonction des exigences de Bologne et a participé à la mise en place du master of Arts HES-SO en cinéma, en collaboration avec l'Ecal, la Cinémathèque suisse et les universités de Lausanne, Zurich et Bâle. José Michel BUHLER a fondé en 1996 la société de distribution Agora films. Il a quitté ses fonctions dans l'enseignement en 2012 et dirige depuis 2014 la société de production et de distribution Adok films. José Michel BUHLER a été membre du comité de sélection "Piazza Grande" du Festival de Locarno et siège au comité de plusieurs associations professionnelles en Suisse.

Cassandra GROSSET,
experte étudiante

Étudiante en deuxième année de master en Arts de la scène, parcours conception de projets artistiques et culturel, Cassandra Grosset est également titulaire d'une licence en Arts du Spectacle. Elle

s'intéresse tout particulièrement aux formes d'arts vivants tels que le cirque ou le théâtre, aux formes transversales et contemporaines, à l'interdisciplinarité qui lie les arts. Cassandra Grosset a pu visiter sur des périodes plus ou moins longues différentes institutions culturelles, travailler pour elles et être en lien avec les acteurs des institutions culturelles. Quant aux expériences associatives, Cassandra Grosset a été présidente fondatrice de l'association des étudiants en arts du spectacle de Strasbourg, administratrice de la fédération territoriale des étudiants d'Alsace (AFGES) ainsi que formatrice pour cette même fédération. Elle est également vice-Présidente en charge des affaires académiques à la fédération nationale des étudiants en humanité (FAéH) et administratrice de la FAGE. Madame Grosset est élue au conseil de la Faculté des Arts de l'Université de Strasbourg. Grâce à ces expériences dans les conseils et fédérations, elle a pu prendre part à différents débats concernant les formations dans l'enseignement supérieur, les questionnements sur l'avenir de celles-ci, leur état et leurs améliorations constantes, et ce notamment dans la branche artistique.

Mireille LOSCO-LENA

Mireille Losco-Lena est habilitée à diriger des recherches et Professeure des universités en études théâtrales. Après avoir enseigné à l'Université de Grenoble puis à l'Université Lyon 2, elle est en poste depuis 2011 à l'École Nationale Supérieure des Arts et Techniques du Théâtre (ENSATT) à Lyon en France, où elle est également responsable du développement de la recherche (recherche-crédation et recherche en lien avec le monde universitaire). Membre de l'équipe de recherche Passages XX-XXI de l'Université Lyon 2, elle mène des recherches sur l'histoire, l'esthétique et la pratique théâtrales. Elle a publié des articles et des ouvrages sur la mise en scène et les textes dramatiques symbolistes et naturalistes au tournant 1900, et plus récemment la genèse historique de la pratique dramaturgique en France à cette période; sur les écritures théâtrales comiques dans le champ européen contemporain; sur la recherche-crédation et l'émergence d'un paradigme de recherche dans les pratiques théâtrales depuis le début du XX^e siècle jusqu'à

aujourd'hui. En matière d'expertise, elle a été membre du Conseil National des Universités (CNU) en France dans la section 18 (Arts) et elle a également participé à une expertise au sein de l'AERES.

Fabienne PIRONET,

présidente du comité des experts, experte de l'éducation et en gestion de la qualité

Titulaire d'un Doctorat en Philosophie, de l'A.E.S.S. et d'un D.E.S. en technologie de l'éducation et de la formation, Fabienne Pironet est aujourd'hui *Scrum Master* dans le département informatique d'une compagnie d'assurances et, depuis 2010, professeure affiliée à l'École de gestion de l'Université de Liège où elle enseigne le *People management*. De 1995 à 2005, elle a enseigné la philosophie à l'Université de Montréal où elle a notamment travaillé à l'évaluation des enseignements. Elle a par ailleurs été experte-conseil auprès du ministère québécois de l'Éducation ainsi que chargée de recherche à l'ULg au Service de Technologie de l'Éducation (2006), puis à la Cellule Gestion des Compétences et à la Cellule Formation Continue (2009-2014). De 2013 à 2015, elle a participé à l'élaboration du Diplôme Universitaire de Responsable Formation de l'Université de Lorraine et y a assuré un cours dans l'UE « Management - Gestion d'équipe et Gestion des activités (qualité) ».

Pour l'AEQES, Fabienne Pironet a participé, en tant qu'experte de l'éducation et/ou co-présidente, à l'évaluation des cursus Informatique (2011-2012), des cursus Arts plastiques, visuels et de l'espace (2012-2013), du bachelier en Relations publiques (2013-2014) et du bachelier Secrétaire/Assistant de direction (2014-2015). Elle a aussi participé à l'évaluation de la procédure de suivi de l'AEQES et au comité de suivi pour le bachelier Instituteur(-trice) préscolaire (2014).

Sverre RØDAHL,

expert pair et de la profession

Titulaire d'un master en Sociologie, littérature et langues nordiques obtenu en 1975, Sverre Rødahl a également terminé un parcours dans le cursus *Mise en scène* à l'Académie Nationale de Théâtre de Norvège en 1982. Sverre Rødahl exerce le métier de metteur en scène depuis 30 ans. Il

est également dramaturge et directeur artistique au Théâtre National d'Oslo. Sverre Rødahl est professeur d'analyse, d'interprétations et de mise en scène aux académies nationales de théâtre d'Oslo et de Copenhague. Il est également le Recteur de l'Académie Nationale de Théâtre d'Oslo et de l'École Supérieure Nationale d'Arts Dramatiques de Copenhague. Sverre Rødahl dirige des recherches pédagogiques et artistiques depuis 1992, notamment sur le sujet du développement de la recherche artistique dans les écoles d'art. Dans le secteur de l'évaluation, Sverre Rødahl a été membre de comités d'experts pour l'évaluation des enseignants, de projets de recherche et d'assurance qualité en Norvège, en Suède, au Danemark et en Islande.

Thierry WEBER,

expert pair et de la profession

Féru des NTIC (Nouvelles Technologies de l'Information) et diplômé d'un CFC, Thierry Weber partage ses connaissances à travers des activités annexes en tant que rédacteur de contenus « geek », intervenant lors de conférences sur les médias online, ou enseignant dans des écoles de communication en Suisse et à Singapour. Les écoles concernées sont la HES-SO de Sierre, l'université de Genève, l'école ESM de Genève, la SAE (Genève et Singapour), l'Eracom Lausanne. Dans le cadre de son enseignement, il a également participé à la mise sur pied de projets innovants comme la participation d'étudiants sur des cas pratiques et sur de longues durées, l'usage de moyen technique nouveaux et disruptifs. Thierry Weber est également cofondateur, initiateur et membre du comité de l'organisation du prix « Le Meilleur du Web », une association dont le but est de défendre la qualité dans le domaine des services Internet en Suisse romande.

Rosa WELKER,

experte étudiante

Titulaire d'un *Bachelor of Arts in Music* en alto de la Haute École de Musique de Lausanne (Suisse) et d'un *Master of Arts in Music* du Conservatoire Royal de La Haye (Pays-Bas), Rosa Welker continue à se former à la *Zürcher Hochschule der Künste* (Suisse) dans le cadre d'un Master en Pédagogie musicale. Rosa Welker a été membre

de différentes associations et conseils étudiants (Conseil des Jeunes de Lausanne de 2010 à 2013, Association des étudiants de la Haute École de Musique de Lausanne de 2012 à 2014 dont elle assura la co-présidence en 2013). Elle a, en outre, créé un orchestre amateur-professionnel ainsi qu'un festival sur les clichés au sein du Conseil des Jeunes de Lausanne. Elle est à présent co-administratrice de l'Orchestre Romand des Jeunes Professionnels et enseigne dans les établissements scolaires lausannois dans le cadre de « Cordes en Classe » et « Cordes Ensemble ». En 2014, Rosa Welker a également participé à l'évaluation AEQES des cursus Musique en tant qu'experte étudiante.

Préambule

1.1 Un engagement résolu et généreux...

Le comité a rencontré

- des **étudiant(e)s**, dont une proportion significative d'étrangers, polyvalents et débrouillards, très attachés à leur école ;
- des **enseignant(e)s** compétents, investis dans leur mission avec passion et énergie malgré les diverses mutations récentes qui ont nécessité qu'ils s'adaptent à de nombreuses nouvelles pratiques, dont celle de la démarche qualité. Ils se sont engagés dans l'exercice d'autoévaluation avec quelques craintes et, surtout, en grande transparence ;
- des **équipes administratives et logistiques** dévouées et confrontées à diverses difficultés, qui à l'insécurité ou au manque de reconnaissance de son emploi, qui à un excès de charge de travail, qui à une remise en question de son niveau de compétence, ...
- des **directions** conscientes des différents enjeux stratégiques pour leur établissement et aux prises avec des décrets qui limitent leur autonomie d'action, leur réactivité aux évolutions du secteur professionnel et leur capacité à se conformer pleinement aux standards européens ;
- des **représentant(e)s du monde professionnel** plutôt satisfaits de la qualité des formations offertes et qui pointent, en particulier, le manque de préparation des étudiants à certains aspects de l'insertion professionnelle ainsi que les retards de la FWB en matière de développement des échanges culturels internationaux ;
- des **ancien(ne)s étudiant(e)s** qui partagent les constats des représentants du monde professionnel et déclarent leur disponibilité pour participer à la démarche qualité dans leur ancien établissement.

En définitive, au-delà des difficultés, le sentiment général qui se dégage des visites est l'espoir. Portés par le courage de réaliser leurs desirs artistiques et pédagogiques, les acteurs du *cluster* veulent aller de l'avant dans un esprit positif.

1.2 ... sous un ciel menaçant

Ce rapport s'inscrit dans la suite des rapports d'évaluation des autres ESA en FWB, cursus Arts Plastiques Visuels et de l'Espace (2012-2013) et cursus Musique (2014-2015), avec lesquels il partage plusieurs constats et recommandations, notamment en ce qui a trait aux statuts et décrets, à la recherche, à la mobilité internationale et à la valorisation des ESA et dans les ESA, autant de points sur lesquels très peu de choses ont évolué positivement en 5 ans.

Le principal message de ce rapport s'adresse avec une certaine urgence à la FWB : en l'état actuel, les établissements évalués ne sont pas en mesure de répondre pleinement aux exigences des standards européens et un *statu quo* serait dommageable à la qualité des formations offertes en FWB dans les sections du Théâtre, de l'Audiovisuel et du Cirque, à l'attrait de celles-ci au niveau international et à la santé des personnels de ces établissements.

1.3 Quelques particularités du cluster Théâtre – Audiovisuel – Arts du cirque

Ce *cluster* est moins homogène que lors des deux précédents exercices d'évaluation des ESA.

En effet, il inclut une haute école qui, n'ayant pas le même statut que les ESA, propose pourtant un programme similaire. Ce rapport pourra donc faire état de certains avantages et inconvénients liés à cet état de fait pour cet établissement.

Par ailleurs, les pratiques artistiques et pédagogiques dans ces trois sections ne sont pas toujours les mêmes et l'histoire des types d'établissement (Conservatoire, Institut devenu ESA ou intégré à une haute école) non plus. Le cas échéant, ce rapport pourra faire des recommandations spécifiques à l'une de ces sections ou type d'école.

Il faisait néanmoins sens de réunir ces établissements car ils partagent plusieurs caractéristiques artistiques et pédagogiques, citons notamment la production et la diffusion (d'un spectacle ou d'un

film) comme finalité de la formation, les besoins particuliers d'espaces et d'organisation logistique, la combinaison d'un cheminement artistique individuel avec l'apprentissage du travail collectif dans une équipe pluridisciplinaire et la pédagogie par projets individuels et collectifs, à mettre parfois en œuvre en-dehors des horaires classiques pour une école.

État des lieux – généralités

2.1 Rappels historiques

2.1.1 Quelques dates importantes dans l'histoire des établissements évalués

Depuis 1999, les ESA de FWB ont été soumises à une série de transformations majeures, la plus marquante étant sans doute la première en 1999 :

- Décrets du 17 mai 1999¹⁰ et du 20 décembre 2001¹¹ : 6 des 7 établissements évalués passent de l'Enseignement Artistique Supérieur à l'Enseignement Supérieur Artistique et deviennent des ESA,
- Décret du 31 mars 2004¹², qui définit les modalités d'application de la réforme de Bologne,
- Décret du 7 novembre 2013, dit décret « Paysage »¹³.

2.1.2 Les conséquences de ces évolutions

Les enseignants ont dû s'adapter à de nouvelles exigences auxquelles ils n'étaient pas spécifiquement préparés : vocabulaire et pratiques psychopédagogiques nouvelles pour beaucoup (par exemple la définition d'acquis d'apprentissage et l'explicitation des modalités d'évaluation), instauration de stages et de TFE à accompagner et évaluer, et nouvelles pratiques de la recherche en arts à intégrer. Notons encore que les évolutions de la société ont petit à petit mené à une cassure avec la traditionnelle relation maître/élève, mode de pédagogie dans lequel beaucoup d'enseignants ont été eux-mêmes formés.

¹⁰ Décret relatif à l'enseignement supérieur artistique, disponible sur http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/23486_008.pdf (consulté le 21 août 2017).

¹¹ Décret fixant les règles spécifiques à l'Enseignement supérieur artistique organisé en Écoles supérieures des Arts (organisation, financement, encadrement, statut des personnels, droits et devoirs des étudiants), disponible sur http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/26621_027.pdf (consulté le 21 août 2017).

¹² Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et finançant les universités, disponible sur http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28769_017.pdf (consulté le 21 août 2017).

¹³ Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études, disponible sur http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/39681_026.pdf (consulté le 21 août 2017).

Les membres du personnel administratif aussi ont dû s'adapter à de nouvelles tâches pour lesquelles ils n'étaient pas formés ou qui ont occasionné un surcroît de travail manifeste. Beaucoup des équipes rencontrées arrivent à saturation et sont parfois au bord de l'épuisement¹⁴. Ce fait n'est pas particulier aux ESA, la Centrale Nationale des employés et cadres (CNE) a récemment publié un rapport assez alarmant intitulé « Résultats d'une enquête sur les évolutions du travail du personnel des universités suite à l'introduction du décret « Paysage » à la rentrée académique 2015-2016 »¹⁵.

En général, les établissements ont dû allonger la durée de certaines formations sans obtenir de financement supplémentaire pour ce faire. En particulier, dans la section du Théâtre, les changements se sont opérés de manière telle qu'aujourd'hui la différence de niveau entre le bachelier et le master est difficilement perceptible. Avant le décret de Bologne, les établissements proposaient une formation en 4 ans menant au diplôme supérieur d'Art dramatique (ou de Déclamation). Pour se conformer au décret de Bologne, le choix a été fait de ne pas restructurer le programme en profondeur et c'est donc toujours la même formation qui est proposée, elle a juste été scindée en deux diplômes : un bachelier en 3 ans et un master en 1 an, le programme restant conçu comme un bloc de 4 ans. En conséquence de cela, du point de vue pédagogique, l'année de master est en pratique une 4^{ème} année de bachelier plutôt qu'un véritable master et, du point de vue de l'insertion professionnelle, le titre de bachelier en 3 ans n'est en général pas reconnu par les milieux professionnels comme un diplôme suffisant. En outre, de par le décalage avec la conception des diplômes dans d'autres pays, cet état de fait, hérité de l'histoire des conservatoires en FWB, peut aussi constituer un frein à la mobilité *in* et *out* des étudiants.

De manière générale, l'analyse transversale du rapport Musique soulignait déjà l'incohérence avec le système de Bologne liée au fait que les bacheliers pour les programmes de type long sont considérés comme des diplômes « de transition » et non

comme « un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché du travail européen »¹⁶. Le fait que la recherche en arts soit encore assez peu développée en FWB¹⁷, y compris dans les masters en 2 ans, contribue à cette difficulté à saisir la différence de niveau entre bachelier et master.

Le décret Paysage oblige maintenant à proposer des formations continuées¹⁸ et, s'ils ont bien des idées sur les formations qu'ils pourraient proposer, les établissements ne disposent pourtant d'aucun financement supplémentaire pour les organiser. Leur mise en place effective dépendra donc des choix stratégiques de chaque établissement et des moyens financiers qu'il parviendra à dégager ou pourra obtenir d'autres sources.

Les établissements de la FWB ne sont évidemment pas les seuls à rencontrer des difficultés d'adaptation aux standards européens. Il est cependant une évidence, c'est que dans les pays les plus avancés dans cette voie (Suisse et pays nordiques) et au Canada, les écoles d'art ont pu compter sur des textes légaux et sur des moyens structurels et/ou financiers pour répondre aux exigences de l'enseignement supérieur.

Recommandation 1

Le comité recommande à la FWB et aux établissements de se concerter pour assurer la conformité des programmes de bachelier et master avec les exigences des standards européens de l'enseignement supérieur.

¹⁴ Cf. Chapitres 2.4.1 et 6.1.

¹⁵ Cf. <https://cne.csc-en-ligne.be/Images/Paysageversioncourte-tcm222-404303.pdf>, page consultée le 27 août 2017.

¹⁶ Cf. AT Musique, p.51 et Déclaration de Bologne, signée le 19 juin 1999. À propos des masters en 1 an, cf. aussi AT Arts visuels, p.26, Recommandation 15.

¹⁷ Cf. Chapitre 4.3.

¹⁸ Cf. Décret Paysage, Chapitre 2 article 3 §3 : « Les missions d'enseignement visent tant les cursus initiaux que la formation tout au long de la vie, qu'il s'agisse d'enseignement de plein exercice ou de promotion sociale. Les établissements d'enseignement supérieur veillent à organiser la formation continue des diplômés et à garantir les conditions de poursuite ou reprise d'études supérieures tout au long de la vie. ».

Recommandation 2

Dans la section Théâtre, le master en 1 an (60 crédits) pourrait devenir soit la 4^{ème} année d'un bachelier professionnalisant, comme c'est le cas de fait aujourd'hui, soit un véritable master, qu'il faudrait alors proposer en 2 ans (120 crédits) pour qu'il puisse intégrer l'initiation à la recherche en arts et un travail de fin de cycle de niveau master.

À l'étranger

En France, la situation est complexe et toujours évolutive. Les écoles supérieures de théâtre dépendent majoritairement du Ministère de la Culture – sauf l'ENSATT, qui dépend du ministère de l'Enseignement Supérieur – et de ce fait elles délivrent le DNSPC (diplôme national supérieur professionnel de comédien) et elles ne peuvent pas directement délivrer de Licence (= Bachelier) ou de Master ; elles ont dû se rapprocher du monde universitaire et des formations en arts du spectacle pour permettre aux étudiants d'entrer dans la structuration européenne des études et d'obtenir des diplômes universitaires. Au Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique (CNSAD), les étudiants n'obtiennent toujours pas de Licence mais des discussions sont en cours. L'ENSATT en revanche, relevant du ministère de l'enseignement supérieur, peut délivrer directement des grades Master, mais la Licence (Bachelier) des comédiens est délivrée par l'Université de Lyon. Notons encore qu'il n'existe pas de master pour la formation des comédiens, qui s'arrête à la Licence (= Bachelier) ; les grades master correspondent à des formations à la mise en scène, à la conception (lumière, son, scénographie, costume), à l'écriture dramatique et à l'administration du spectacle vivant.

En Suisse, les écoles d'art ont toutes changé de statut au début des années 2000. Elles avaient auparavant des statuts divers, hérités de leur histoire et des particularités de l'organisation de l'enseignement public dans chaque canton. Les écoles d'art appliqué et les écoles de "Beaux-Arts" étaient nettement différenciées. En intégrant les HES (Hautes écoles spécialisées), les écoles d'art se sont adaptées à

une structure nouvelle, organisée en grandes régions supracantonales (Suisse occidentale, Suisse Centrale, etc.). Elles ont alors retravaillé et redéfini leurs cursus, se sont adaptées aux exigences de Bologne. Elles ont formalisé plus nettement leur organisation, ont développé des collaborations (le master cinéma en Suisse romande est mené de manière conjointe par l'ECAL à Lausanne et la HEAD à Genève). Elles ont développé des instituts de recherche. L'intégration aux HES et à Bologne a représenté une mutation profonde de ces écoles. Elles ont toutes bénéficié de soutiens publics importants pour mener ces réformes. Dans les 4 écoles de Cinéma, les bacheliers sont généralistes (formation à la réalisation) et mènent à des postes d'assistant tandis que les masters proposent des spécialisations (scénario, réalisation, montage, image, son, production) et mènent à des postes de direction artistique.

Au Danemark, toutes les écoles supérieures d'arts de la scène (théâtre et danse) sont en train (au cours des deux prochaines années) d'institutionnaliser le principe d'un bachelier de trois ans et d'un degré de master de deux ans. Cela vaut pour toutes les disciplines dans les arts de la scène : l'art d'acteur, la scénographie, la mise en scène, l'éclairage, le son, la production, la danse, la chorégraphie. En Norvège, en Suède et en Finlande ce système est déjà en place pour toutes les écoles supérieures d'art. C'est aussi le cas en Suisse alémanique où l'on compte plus volontiers en trimestres qu'en années (de 6 à 8 semestres pour le bachelier, de 3 à 5 semestres pour le master). L'école danoise de cinéma a pris la décision de rester une école professionnalisante (HE) avec une formation en 4 ans, et ainsi n'est pas une considérée comme une école supérieure d'art.

Au Québec, les écoles d'arts quant à elles prennent différentes formes : formations professionnalisantes dans les collèges d'enseignement général et professionnel (appelés CÉGEPs et financés par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec) ; les conservatoires (musique, art dramatique) proposent des bacheliers et des programmes

de deuxième cycle (ils sont financés par le Ministère de la culture et des communications et sont les seules écoles dans ces domaines considérées de niveau universitaire) ; les écoles nationales (Cirque et Théâtre) proposent des formations en 3 ans.

2.2 L'offre de formation

En-dehors de l'Agrégation, qui ne faisait pas partie du cadre du présent exercice, le cadastre des formations du *cluster* est le suivant :

Intitulé du programme	Domaine
Bachelier en Art dramatique	Théâtre et arts de la parole
Bachelier en Arts du cirque	Arts du spectacle et technique de diffusion et de communication
Bachelier en Image	Arts du spectacle et technique de diffusion et de communication
Bachelier en Interprétation dramatique	Arts du spectacle et technique de diffusion et de communication
Bachelier en Montage et Scripte	Arts du spectacle et technique de diffusion et de communication
Bachelier en Multimédia	Arts du spectacle et technique de diffusion et de communication
Bachelier en Réalisation cinéma et radiotélévision	Arts du spectacle et technique de diffusion et de communication
Bachelier en Son	Arts du spectacle et technique de diffusion et de communication
Bachelier en Techniques de l'image	Sciences de l'ingénieur et technologie
Bachelier en Théâtre et techniques de communication	Arts du spectacle et technique de diffusion et de communication
Master en Art dramatique	Théâtre et arts de la parole

Master en Interprétation dramatique	Arts du spectacle et technique de diffusion et de communication
Master en Radio-télévision-multimédia	Arts du spectacle et technique de diffusion et de communication
Master en Réalisation cinéma	Arts du spectacle et technique de diffusion et de communication
Master en Théâtre et techniques de communication	Arts du spectacle et technique de diffusion et de communication

Figure 1: Intitulé des programmes et domaine correspondant (selon décret du 07 novembre 2013)

La section Théâtre¹⁹ est présente dans les trois conservatoires (Bruxelles, Liège et Mons) ainsi que dans les deux ESA qui sont plutôt connues comme écoles de cinéma (INSAS et IAD). Il s'agit de programmes de type long, les bacheliers sont dits « de transition » et les masters exigent 60 ou 120 crédits de formation.

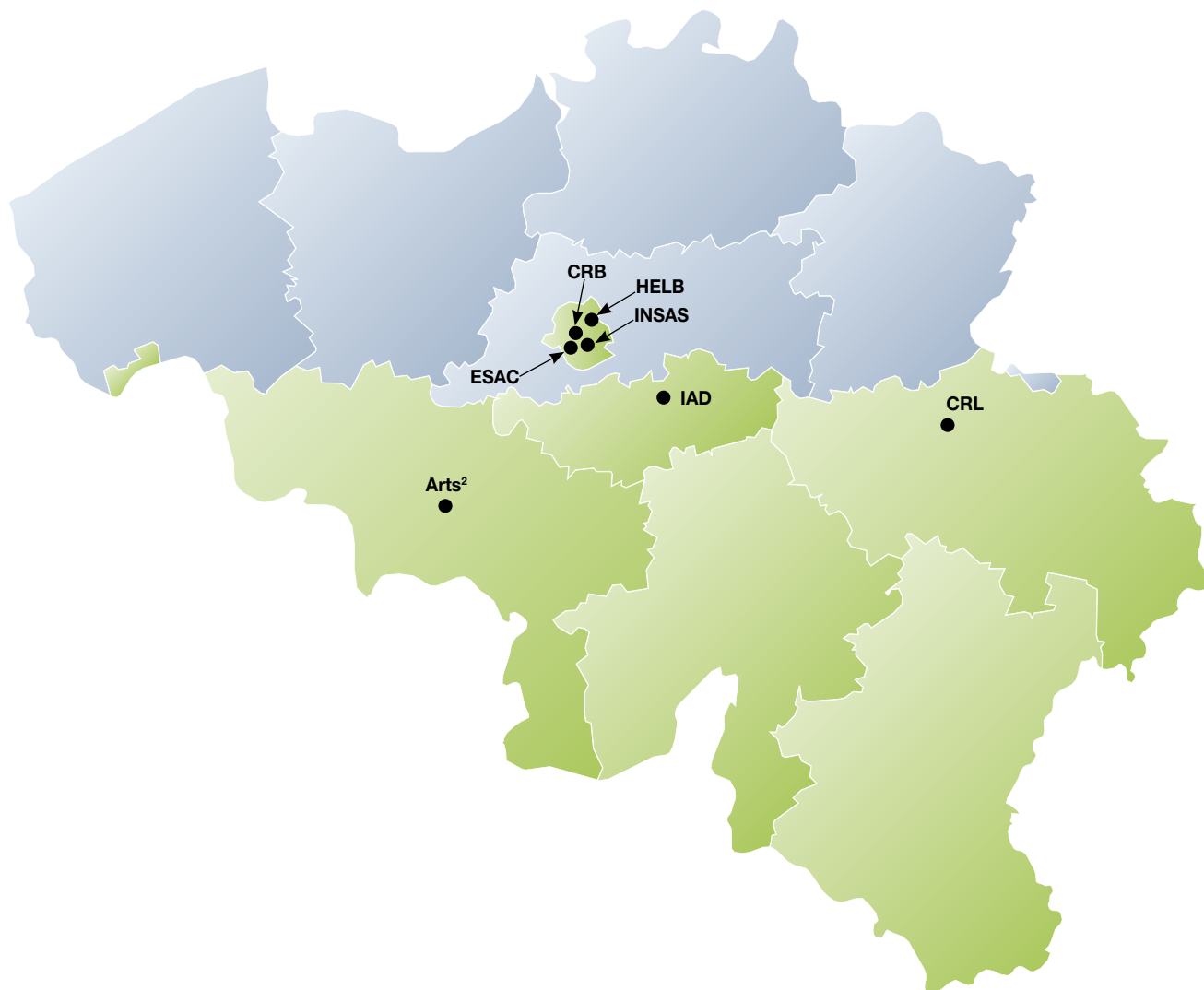
La section Audiovisuel²⁰ est présente dans deux ESA (INSAS et IAD). Il s'agit de programmes de type court ou de type long, les masters exigent 60 ou 120 crédits de formation. Dans la seule haute école de ce *cluster*, la HELB, les programmes sont de type court. La section Cirque est proposée dans un seul établissement, l'ESAC. Le programme est de type court. Le bachelier, qui comporte 5 options différentes, est à finalité professionnalisante. Pour l'instant, aucun doctorat n'est offert en FWB dans les domaines évalués et quelques formations continuées ou certificats sont en cours d'élaboration dans certains établissements.

L'offre de formation est dense sur la région Bruxelles/Brabant (5 établissements sur 7), dans les provinces de Liège et de Hainaut, seule la section Théâtre est présente. Les provinces de Namur et de Luxembourg n'abritent quant à elles aucun établissement offrant une formation d'enseignement supérieur dans l'une de ces trois sections.

¹⁹ Le bachelier en Art dramatique, le bachelier en Interprétation dramatique, le bachelier en Théâtre et techniques de communication, le master en Art dramatique, le master en Interprétation dramatique et le master en Théâtre et techniques de communication.

²⁰ Le reste des formations reprises en figure 1, excepté le bachelier en Arts du cirque.

Figure 2 : Répartition géographique de l'offre de formation



2.3 Données concernant les étudiants inscrits dans les formations évaluées

En 2014-2015, année de référence, les établissements évalués comptabilisent 1591 étudiants inscrits, tous cycles confondus, ce qui représente 20,6 % de l'ensemble des étudiants inscrits en ESA et 7 % de l'ensemble de l'enseignement supérieur. La répartition des étudiants entre programmes de type court et programmes de type long est quasi égale.

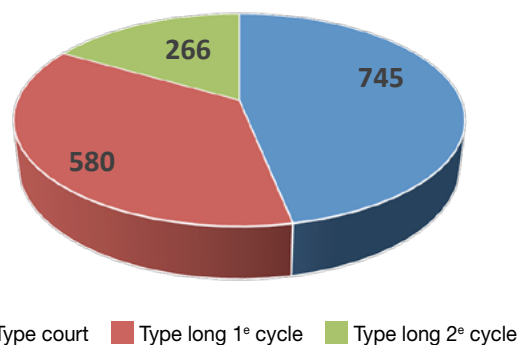


Figure 3 : Nombre d'inscrits selon le type d'études (2014-2015)

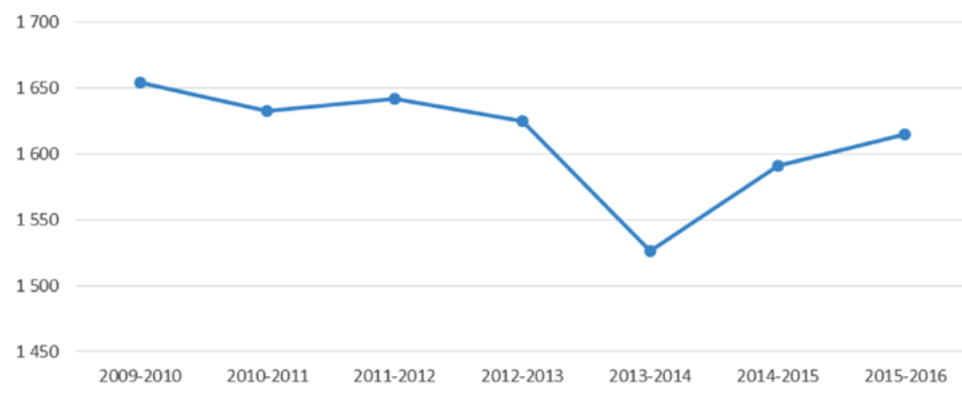


Figure 4 : Évolution du nombre d'étudiants inscrits dans le cluster entre 2009 et 2016

Le nombre d'étudiants inscrits a connu une baisse significative en 2013-2014, cela semble toutefois exceptionnel et lié à 2 des 16 programmes seulement, les autres étant stables.

La répartition par genre des étudiants indique que, contrairement aux chiffres globaux des ESA et de l'enseignement supérieur, ce *cluster* compte une majorité d'hommes.

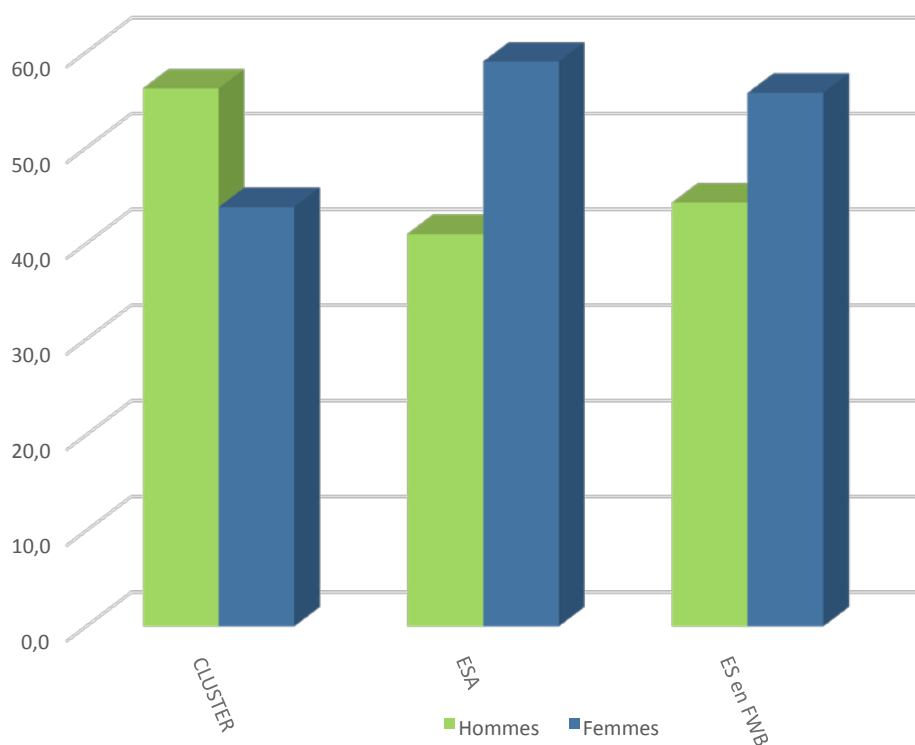


Figure 5 : Répartition hommes/femmes au sein du cluster, dans les ESA et dans l'enseignement supérieur en FWB (2014-2015)

À l'intérieur du *cluster*, on observe une différence entre les différentes sections : l'Audiovisuel et le

Cirque sont à majorité masculine alors que la section Théâtre est à majorité féminine.

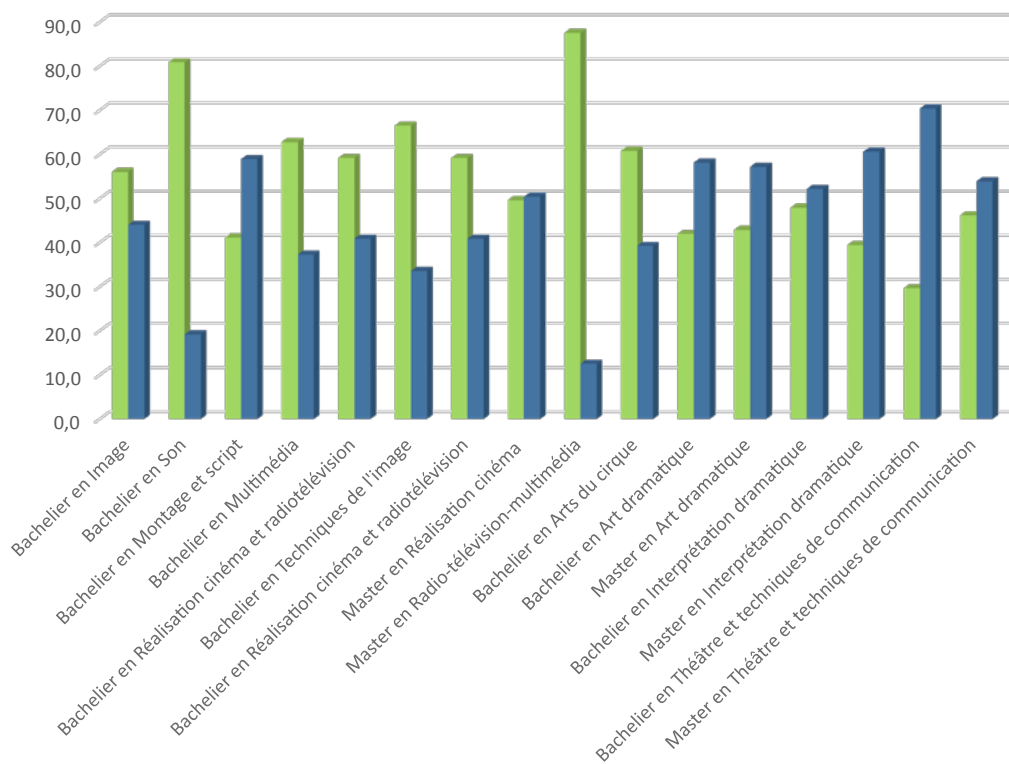


Figure 6 : Répartition hommes/femmes par programme évalué (2014-2015)

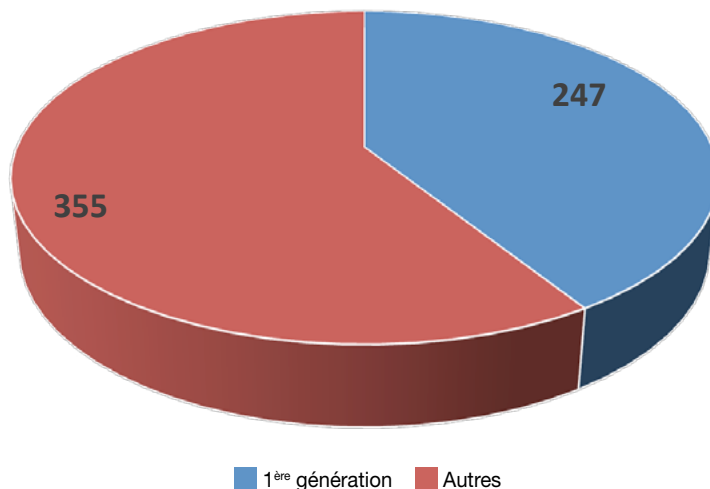


Figure 7 : Proportion d'étudiants de première génération parmi les étudiants inscrits en bloc 1 en 2014-2015

Lors des épreuves d'admission, les établissements sont attentifs à garder un équilibre entre étudiants plus jeunes issus de l'enseignement obligatoire et

étudiants plus matures ayant déjà un parcours d'études supérieures – ces derniers sont toutefois majoritaires.

La grande majorité des étudiants inscrits dans le *cluster* sont de nationalité belge. Parmi les étudiants étrangers, les étudiants français sont les plus nombreux et représentent un quart de l'effectif

global, pourcentage stable dans le *cluster* depuis plusieurs années. Dans certains programmes concernés par la présente analyse, les étudiants français représentent de 50% à 80% des effectifs.

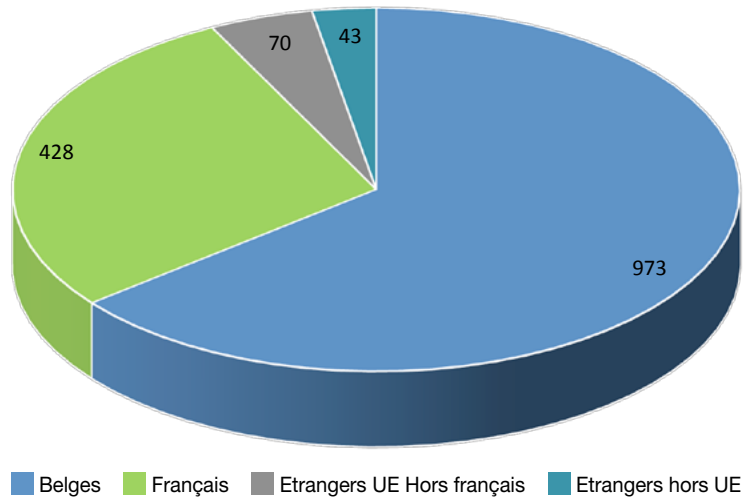


Figure 8 : Nationalités des étudiants au sein du cluster (2014-2015)



Figure 9 : Évolution entre 2008 et 2015 du nombre d'étudiants français au sein du cluster

2.4 Le contexte général

2.4.1 Les décrets et leurs conséquences pour les établissements visités

Le statut de l'établissement (ESA / haute école) détermine à quel décret il est soumis et cela n'est pas sans conséquence. Les éléments les plus marquants sont les suivants :

- Les modalités d'admission ne sont pas les mêmes : une haute école n'organise pas d'épreuve d'admission. Cela veut dire que le nombre d'étudiants admis en bloc 1 est beaucoup plus élevé que dans les ESA, ce qui représente des défis pédagogiques et logistiques certains ;
- Le fait de ne pas avoir un statut d'école d'art ne permet pas à une haute école d'intégrer les réseaux internationaux d'écoles d'art (le GEECT - Groupement Européen des Écoles de Cinéma et de Télévision, par exemple) et est source de difficultés pour développer des accords d'échange avec des écoles d'art à l'étranger alors même que les films réalisés par les étudiants commencent à être diffusés dans des festivals internationaux ;
- Alors que les services transversaux (relations internationales, recherche, aide à la réussite, VAE) sont financés dans les hautes écoles et les universités, aucun budget spécifique n'est alloué aux ESA pour s'acquitter de ces missions de plus en plus cruciales et sur lesquelles elles sont amenées à rendre des comptes dans le cadre de l'évaluation qualité à laquelle elles sont soumises. Sur ce point, rien n'a évolué positivement de façon significative depuis les constats faits en 2013 lors de l'évaluation du cursus Arts plastiques, visuels et de l'espace²¹ ;
- Le ¼ temps alloué au poste de coordinateur qualité dans les ESA est nettement insuffisant dans les établissements qui comportent plusieurs sections (Théâtre et Musique ou Théâtre et Audiovisuel) ;
- Le statut des différents personnels, la formule de financement et/ou la gestion des ressources

humaines sont souvent problématiques dans les ESA :

- Les règles régissant le nombre maximum de conférenciers (15%) et la durée de mandat des assistants (renouvelables annuellement avec un maximum de 6 ans) sont telles que parfois des assistants sont renouvelés au-delà de six ans mais sous statut de conférencier, ce qui limite alors la possibilité d'engager des intervenants externes et nuit à la diversité et à la richesse des enseignements ;
- Certaines personnes occupant des fonctions logistiques sont engagées sur l'encadrement administratif, technique ou pédagogique et leurs compétences ne sont donc ni reconnues ni valorisées financièrement. Il semble qu'un décret logistique soit en discussion pour régler ces questions ;
- La périodicité du calcul de l'encadrement enseignant et administratif (réévalué tous les cinq ans) génère des déséquilibres (sureffectif ou sous-effectif) quand les fluctuations d'inscription sont importantes et peut freiner le développement de nouveaux projets ou programmes ;
- Dans plusieurs établissements, le cadre administratif est inapproprié du point de vue de la gestion des compétences : on observe en effet un décalage entre les compétences effectives du personnel et le statut cadre qui ne permet pas une valorisation salariale de ces compétences ou, à l'inverse, un décalage entre les compétences effectives du personnel et les compétences en réalité exigées suite aux diverses évolutions des métiers administratifs. La formation continue ne permettant pas toujours de combler les écarts, cela mène à des situations de surcharge et/ou de souffrance au travail. Si cet état de fait n'est pas propre aux ESA, il semble plus criant dans celles-ci du fait de leur histoire et de leur entrée plus tardive dans l'enseignement supérieur ;
- L'affectation en heures/semaine plutôt qu'en heures/année dans les ESA évaluées est parfois problématique : en effet, elle est inadaptée à la répartition effective de la charge de travail des enseignants (succession de

²¹ Cf. AT Arts plastiques, visuels et de l'espace, pp.24-25.

périodes intensives et de périodes sans aucune activité dans l'école) et pose différents problèmes administratifs, en particulier en regard des règlements de l'ONEM.

- En matière de financement, le comité a pu consulter un document officiel de la FWB faisant état du financement des différentes ESA et constate que le financement par étudiant de l'une des 6 ESA du *cluster* évalué est nettement inférieur à celui des autres ESA de ce même *cluster* (du simple au double, voire du simple au quintuple). Ne disposant pas de tous les éléments nécessaires pour analyser cette situation et en juger, le comité ne peut que s'en étonner. Il peut aussi témoigner du fait que ce faible financement a des répercussions manifestes sur la surcharge de travail des équipes, et pourrait en avoir à moyen terme sur la qualité des programmes offerts dans cet établissement.
- Les passerelles entre établissements, types d'enseignement et/ou options au sein d'un même établissement sont moins fluides dans les ESA et ne semblent pas toujours conformes à l'esprit du décret de Bologne²². Le comité a relevé les quelques points suivants :
 - des étudiants, belges ou étrangers, titulaires d'un diplôme de bachelier dit « de transition » d'un établissement évalué doivent présenter une épreuve d'admission à l'entrée au master dans la même discipline dans un autre établissement ;
 - des étudiants, belges ou étrangers, titulaires d'un diplôme de bachelier professionnalisant d'un établissement évalué doivent refaire une année de bloc 3 pour pouvoir accéder au master dans la même discipline dans un autre établissement ;
 - des étudiants titulaires d'un diplôme de bachelier dans un établissement qui souhaite changer d'option au niveau bachelier doivent reprendre leur parcours en bloc 1 sans aucune dispense de cours.

Recommandation 3

Le comité recommande à la FWB de procéder à une révision des décrets régissant les établissements évalués de façon à leur donner les moyens effectifs d'assurer les différentes missions qui leur incombent et de se conformer aux exigences des standards européens de l'enseignement supérieur²³.

2.4.2 Quelques autres observations générales en vrac

Dans les conservatoires, le domaine Théâtre était traditionnellement comme « noyé » à côté du domaine Musique. De fait, les étudiants y sont moins nombreux. Deux des conservatoires ont récemment créé le poste de directeur pour le domaine Théâtre et le comité a pu observer les effets positifs de cette décision stratégique. En effet, les enjeux et les pratiques artistiques et pédagogiques n'y sont pas les mêmes et le fait d'avoir une personne clairement identifiée qui porte et défend le projet artistique et pédagogique du domaine Théâtre, tant au niveau de l'équipe de direction que vis-à-vis de l'extérieur, a insufflé un dynamisme et un esprit d'innovation dans ces deux établissements. Le troisième conservatoire est en réflexion sur ce sujet.

À l'étranger

En France, les formations en théâtre se font dans des écoles supérieures de théâtre, dirigées par un directeur ou une directrice, et réparties sur le territoire national. A Paris, le CNSAD (Conservatoire national supérieur d'art dramatique) est une structure différente du CNSMD (Conservatoire national supérieur de musique et de danse) et ces deux conservatoires ont des directeurs/trices distinct.e.s.

²² Cf. aussi l'AT Arts Plastiques, Visuels et de l'Espace, pp.27-28.

²³ Cette recommandation globale rejoint et inclut les recommandations 11, 12, 13, 14, 15, 15, 39, 40 et 41 de l'AT Arts Plastiques, Visuels et de l'Espace et les recommandations 4, 12, 13, 14, 32 et 35 de l'AT Musique.

Au Danemark, toute l'éducation supérieure en arts de la scène est organisée par une seule institution, la *Danske SceneKunst Skole* (DDSKS). L'administration centrale et le recteur sont à Copenhague tandis que les instituts relativement autonomes sont implantés dans cinq villes différentes. À l'exception de l'implantation de Copenhague, qui propose quatre programmes, les instituts ne proposent qu'un seul programme. Chaque programme est dirigé par un leader pédagogique (l'équivalent des directeurs de domaine).

À la Haute École d'Art de Zürich, chacun des 5 départements a un directeur/une directrice. Le cinéma, la danse et le théâtre sont réunis au sein du même département et il y a un directeur pour chaque bachelier et chaque master de chacun des domaines. Ces 6 directeurs et le directeur du département constituent le conseil de département.

Au Québec, le Conservatoire de musique et d'art dramatique a une direction générale, une direction pédagogique et compte neufs établissements (7 en musique et 2 en art dramatique) établis dans les différentes régions du Québec. Chaque établissement a sa propre direction.

Contrairement aux ESA qui proposent des programmes en Théâtre, en Musique et en Arts plastiques, visuels et de l'espace, écoles qui recrutent des étudiants belges ayant suivi un cursus dans une académie et qui, par l'agrégation, forment des futurs enseignants d'académie, les sections du Cirque et de l'Audiovisuel étaient jusqu'à présent « orphelines ». Le comité salue l'initiative de l'ESAC, qui a participé à la mise en place d'une filière cirque en amont du bachelier qu'elle propose (création d'études secondaires en cirque) et espère ainsi augmenter les vocations d'étudiants belges. Peut-être pourrait-on imaginer une telle initiative pour la section de l'Audiovisuel, particulièrement si l'on considère l'évolution et la démocratisation des technologies ?

À l'étranger

En France et au Québec, les filières artistiques de l'enseignement secondaire ont été abondamment développées depuis une trentaine d'années et elles ont en effet beaucoup favorisé la vocation de futurs étudiants des écoles supérieures.

En Suisse, les formations secondaires conduisent à trois types de « maturité » (diplôme qui marque la fin des études secondaires) : gymnasiale, spécialisée, professionnelle. À côté de l'équivalent de nos « humanités musicales », il y a des options artistiques spécifiques ou complémentaires qui peuvent déterminer le choix des formations dans les hautes écoles ou les universités.

Au Danemark, il n'y a pas de filière théâtre, cirque ou cinéma dans l'enseignement secondaire. Les étudiants qui le souhaitent ont cependant la possibilité de s'inscrire dans un programme post-secondaire d'une année dans plusieurs écoles pour suivre des cours de théâtre, cinéma ou cirque. Ce type de programme (*højskole*) a une grande importance pour le recrutement.

Dans la plupart des établissements visités qui organisent une épreuve d'admission, celle-ci se déroule en 2^{ème} session uniquement (fin août, début septembre). Cela a pour conséquence que la plupart des épreuves se déroulent en même temps et il est très difficile à des candidats à l'admission de passer les épreuves dans différents établissements. Par ailleurs, cela limite drastiquement le temps que les étudiants admis ont pour s'organiser sur un plan logistique (trouver un logement, effectuer diverses démarches administratives, etc.), en particulier pour les étudiants étrangers très nombreux dans les programmes concernés. Il en va de même pour les étudiants refusés qui doivent alors dans un délai très serré se trouver ou mettre en place un plan B d'études ou autre. Enfin, sur un autre plan, cela joue en faveur des étudiants étrangers, en particulier les étudiants français, qui, n'ayant pas réussi le concours dans leur pays ont une seconde chance en Belgique alors que les étudiants belges n'ont droit qu'à un seul essai.

Il semble cependant qu'il ne soit pas impossible pour les ESA d'organiser des épreuves d'admission en 1^{ère} session et en 2^{ème} session, car c'est ce qu'a fait en 2017 Arts²⁴ et le domaine Musique du Conservatoire de Liège²⁵.

Recommandation 4

Le comité recommande aux établissements de se concerter pour faire en sorte que les candidats à l'admission qui le souhaiteraient aient la possibilité de se présenter dans plusieurs écoles.

À l'étranger

En France, les concours s'échelonnent de la fin du printemps au début de l'été, et les grandes écoles tâchent dans la mesure du possible de se concerter pour éviter que les épreuves ne tombent en même temps.

En Suisse, les auditions se déroulent entre avril et juin. Beaucoup d'étudiants germanophones se présentent à des auditions en Suisse et en Allemagne.

Au Danemark, les épreuves pour les domaines de l'art de l'acteur sont organisées en collaboration entre les trois programmes d'acteur de la DDSKS. La première épreuve (environ 900 candidats) est commune, chaque institut a des représentants dans le jury. Les seconde et troisième épreuves sont organisées dans chaque institut, à des dates différentes. Les épreuves ont lieu entre décembre et février.

Au Québec/Canada, les épreuves d'admission dans les écoles nationales et les conservatoires se déroulent de février à mai et à des dates différentes pour les épreuves à Montréal ou à Québec.

Dans les dossiers d'autoévaluation et lors des échanges en visite, le comité a observé que les enseignants parlaient plus volontiers de métiers et de professions que de disciplines et de domaines, y compris pour l'enseignement de type long ; ils parlaient par exemple plus volontiers du métier de metteur en scène que de la discipline de la mise en scène. Le premier connote plutôt la maîtrise de techniques spécialisées tandis que le second connote plutôt l'ouverture à une approche plus transdisciplinaire et un développement artistique plus individuel. S'agit-il là d'un positionnement spécifique à l'enseignement artistique en FWB – l'analyse transversale en Arts plastiques, visuels et de l'espace avait déjà pointé l'exigence technique qui singularise la FWB au niveau européen²⁶ et le thème de la tension entre développement de la maîtrise technique vs développement de la singularité artistique est ressorti lors de toutes les visites – ou d'une trace du vocabulaire utilisé au temps où les formations étaient plus courtes, ou faut-il voir cela comme un signe de ce que l'enseignement artistique en FWB n'a pas encore pleinement intégré la transversalité qui caractérise l'enseignement supérieur au niveau master²⁷ ou ... ? Cette question en tout cas fait débat dans d'autres pays et il serait intéressant que les ESA de FWB explicitent leur positionnement dans ce débat.

À l'étranger

En France, à l'ENSATT (École Nationale Supérieure des Arts et Techniques du Théâtre), les intitulés des différentes filières réfèrent, comme en FWB, à des noms de métiers (acteur, écrivain dramaturge, concepteur lumière, etc.).

À la Manufacture de Lausanne, à côté du bachelier et du master en Théâtre (discipline), il est proposé un Certificat Fédéral de Capacité Technicien (métiers).

Au Danemark, tous les intitulés de programmes de théâtre et les acquis d'apprentissage de ceux-ci font mention de disciplines et non plus de métiers. Les intitulés de programmes dans l'école de cinéma sont quant à eux toujours du type traditionnel de métier.

²⁴ Source : <https://www.artsaucarre.be/reenseignements-pratiques/inscriptions/>, page consultée le 13 octobre 2017.

²⁵ Source : <http://www.crlg.be/musique-inscriptions/>, page consultée le 27 août 2017.

²⁷ Cf. Chapitre 5.2.

Au Québec, les écoles de cirque et de ballet sont plus du type métiers alors que le conservatoire musique et art dramatique mentionne plutôt la transdisciplinarité (jeu, scénographie, mise en scène et création, etc.). En musique, on parle de disciplines (interprétation et composition) et il en va de même à l'École nationale de théâtre du Canada (production, écriture dramatique, interprétation, scénographie – *set and costume design*, mise en scène).

2.4.3 Diverses évolutions dans les pratiques artistiques

Qu'il s'agisse de cirque, d'audiovisuel ou de théâtre, les pratiques d'aujourd'hui sont de plus en plus interdisciplinaires et interdomaines. D'où l'importance pour les établissements d'introduire de plus en plus de transversalité dans leurs programmes et de développer des partenariats avec des établissements qui enseignent d'autres disciplines. Nous reviendrons plus loin sur la manière dont les établissements ont intégré cette dimension²⁸.

Il convient également d'évoquer les impacts de la révolution numérique sur les programmes évalués. Ces impacts sont de quatre ordres :

- Financier : comment gérer le budget technique pour assurer une formation de qualité ?
- Logistique : comment gérer le matériel technique de façon efficace et avec les ressources adéquates ?
- Pédagogique : comment faire la part entre les objectifs pédagogiques, pour lesquels un matériel peut-être même obsolète reste pertinent, et les objectifs de professionnalisation, pour lesquels un matériel de qualité professionnelle est requis ?
- Artistique : en quoi les technologies sont-elles sources de création artistique et quelle est la réflexion à mener sur les possibles qu'elles ouvrent ou les barrières qu'elles ferment ?

²⁸ Cf. Chapitre 5.2.

Synthèse des rapports d'établissements en regard des Critères 1 et 5 – Gouvernance et Démarche qualité

3.1 Gouvernance

Dans la très grande majorité des établissements (6 sur 7), l'identité spécifique de l'école ou de la catégorie est claire, traduite dans un projet artistique et pédagogique connu et revendiqué par l'ensemble des membres des communautés. Les programmes similaires ont dans chaque établissement qui l'organise une couleur particulière qui permet aux étudiants de faire un choix parmi plusieurs approches ou philosophies. Un seul établissement est en cours d'ajustement de son projet.

Ce qui est vrai à l'intérieur de l'école et de son cercle proche ne l'est pas toujours pour des externes, les lignes directrices de ce projet n'étant pas toujours explicitées, traduites dans un document ou diffusées à un plus large public. Nous reviendrons plus tard sur les améliorations à apporter à la communication externe²⁹.

L'implication des étudiants dans la gouvernance est effective mais partielle. Activement présents dans les conseils d'option ou de catégorie, ils participent moins aux réunions des instances supérieures comme le Conseil de gestion pédagogique ou le Conseil d'école. Cela est dû à plusieurs facteurs : la charge de travail, le plus souvent ; le fait que la grande proximité entre les équipes enseignantes et les étudiants permet une communication informelle régulière ; enfin, les étudiants de certaines options plus petites se sentent moins concernés, utiles ou écoutés dans des instances où leur représentation est très minoritaire.

À l'exception de la haute école de ce *cluster*, pour qui c'est une obligation décrétable, les établissements ne se sont pas dotés d'un processus d'évaluation des enseignements par les étudiants formel et systématique. Dans les ESA, ces retours se font de manière informelle soit individuellement soit

²⁹ Cf. Chapitre 4.4.

collectivement via les instances (conseils d'option et conseil de gestion pédagogique) soit à l'initiative individuelle d'enseignants. Une des ESA a tenté de mettre en place sans réel succès une procédure plus formelle pour la section du Théâtre.

Recommandation 5

Le comité recommande aux ESA de prévoir un mécanisme d'évaluation des enseignements par les étudiants plus formel et garantissant l'anonymat, au minimum pour les cas où des problèmes de personnes peuvent entraver la sérénité des échanges à propos de certains enseignements.

3.2 Élaboration, pilotage et révision périodique du programme

L'évaluation continue des programmes se fait en cours d'année via les conseils d'option (de domaine ou de catégorie) et le conseil de gestion pédagogique. Plusieurs établissements ont adopté la pratique des journées pédagogiques dédiées au pilotage des programmes, une pour faire le bilan de l'année écoulée et une autre pour préparer l'année à venir. Selon les établissements, les participants à ces journées incluent les enseignants, les enseignants et les étudiants, ou l'ensemble des personnels et des étudiants.

Au sein d'un même établissement, il y a parfois des divergences de pratiques et d'efficacité entre les organes de pilotage.

Recommandation 6

Le comité encourage les établissements à organiser des moments d'échanges de pratique sur le pilotage des programmes, soit entre leurs instances soit avec d'autres établissements.

Comme c'est souvent le cas dans les ESA, mais aussi dans les hautes écoles et les universités, les enseignants qui donnent des cours de quelques crédits dans plusieurs sections, options ou établissements, tels les enseignants de cours généraux dans les ESA, sont de fait moins impliqués dans le pilotage des programmes. Leur point de vue reste cependant pertinent.

Recommandation 7

Le comité recommande aux établissements de faire en sorte que les enseignants de cours généraux puissent participer plus activement au pilotage des programmes.

Les professionnels et les anciens étudiants sont consultés de manière informelle et participent de façon indirecte au pilotage des programmes.

Recommandation 8

Le comité recommande aux établissements d'associer plus formellement les professionnels et les anciens à certains moments-clés, par exemple à l'occasion de la création d'un nouveau programme.

3.3 Gestion de la qualité

La culture de l'autoévaluation et du *feedback* est très prégnante dans les établissements visités ; ce qui était nouveau pour eux, par contre, ce sont les aspects plus formalisés de la démarche qualité et son vocabulaire parfois perçu comme rebutant et idéologiquement non pertinent pour des établissements à vocation artistique. Cela a nécessité des efforts pour surmonter ces réticences et s'approprier la démarche, son vocabulaire et ses pratiques.

La mise en place de la démarche qualité reste pour l'instant vécue comme une charge de travail supplémentaire, mais l'exercice a été mené avec honnêteté et transparence, le plus souvent de manière collective et participative. L'intérêt de l'exercice a été reconnu partout comme une occasion de faire le point de manière plus globale et de prendre du recul, ou encore comme une opportunité d'explicitier des pratiques existantes et, ce faisant, de les remettre en débat. Le comité a observé généralement une grande cohérence entre les rapports d'autoévaluation et les échanges en cours de visite et constaté que, dans la plupart des établissements, des pistes d'amélioration identifiées dans le rapport d'autoévaluation avaient déjà été mises en œuvre ou étaient en cours au moment de la visite.

Le comité n'a perçu nulle part d'autre objection de principe à la poursuite des pratiques qualité mises en place que son aspect chronophage et le manque de ressources suffisantes pour assurer le suivi et la conformité à certains critères (citons en particulier la recherche, la mobilité internationale et l'analyse de données nécessaires au pilotage de programme – ces points seront traités plus en détails dans les chapitres suivants).

À ce stade de maturité de la démarche qualité, le rôle de la coordination qualité est particulièrement important et le comité s'inquiète que ce poste ne soit pas renouvelé au-delà du présent exercice d'évaluation (ce serait le cas dans un des établissements) ou ne se voie pas attribuer le temps nécessaire pour mener à bien cette mission (c'est le cas particulièrement dans les conservatoires, où un seul coordinateur dispose d'un ¼ temps pour assurer le suivi qualité des deux domaines Théâtre et Musique, ce qui est trop peu).

Recommandation 9

Le comité recommande à la FWB d'accorder aux établissements les ressources nécessaires en termes de coordination qualité.

Recommandation 10

Le comité recommande aux établissements où il y a plusieurs coordinateurs qualité de promouvoir les échanges entre ceux-ci de manière à partager les bonnes pratiques.

Les anciens étudiants et les partenaires du monde professionnel ont été consultés dans certains établissements, le plus souvent via un questionnaire d'enquête.

Recommandation 11

Le comité recommande aux établissements d'associer plus directement les anciens étudiants et des représentants des milieux professionnels ne participant pas déjà aux activités de l'établissement, et pas seulement via questionnaires, du moins à certains moments de la démarche.

Recommandation 12

Le comité recommande aux établissements de poursuivre le travail d'autoévaluation entamé dans le même esprit d'ouverture et d'appropriation de la démarche qualité aux réalités de l'enseignement supérieur artistique, en particulier les efforts d'explicitation des processus et pratiques existants.

3.4 Information et communication interne

En général la communication interne est facilitée par la petite taille des établissements, des domaines ou de l'option. Elle est le plus souvent informelle et, dans certains cas, peu informatisée.

Le manque d'efficacité de la communication interne a été pointé dans tous les rapports d'autoévaluation et ceux-ci comprenaient tous des pistes d'amélioration à ce sujet. Les principales difficultés sont de nature logistique (établissement multi-sites où l'administration n'est pas sur le même site que l'option ou le domaine ; outils informatiques de communication et de gestion inadéquats ou insuffisants).

Aucun établissement ne s'est doté d'une politique sur ce point, politique qui permettrait une vision globale du sujet (besoins de communication, pertinence des outils pour ces différents besoins, budget nécessaire, responsabilité des différentes tâches, etc.)

Recommandation 13

Le comité recommande aux établissements de poursuivre leurs efforts pour améliorer l'efficacité de la communication interne et de se doter d'une politique de communication interne.

Bonne pratique :

Dans un établissement, le personnel a pris l'initiative de créer un groupe de travail sur l'amélioration des outils de communication.

Deux établissements ont échangé à ce sujet et l'un d'eux s'est inspiré de l'autre pour configurer un outil de gestion efficace qui répond aux besoins des différents personnels.

Synthèse des rapports d'établissements en regard du Critère 2 – Pertinence des programmes

Ce chapitre touche aux enjeux les plus critiques pour les établissements évalués et les ESA de FWB en général. Il reprend, en accentuant certaines, l'une ou l'autre des principales recommandations déjà émises lors de l'évaluation du cursus Arts plastiques, visuels et de l'espace et du cursus Musique et est au cœur du constat énoncé en début de rapport, à savoir que, en l'état actuel des décrets qui les régissent, les établissements ne sont pas en mesure de répondre pleinement aux exigences des standards européens.

4.1 Pertinence – Insertion professionnelle

4.1.1 Constats et pistes d'amélioration dépendant (en partie) des établissements

L'adéquation des formations évaluées avec les besoins des milieux professionnels repose sur plusieurs éléments :

- Les enseignants « réguliers » de cours artistiques et techniques sont eux-mêmes des professionnels actifs ;
- Tous les programmes inscrivent comme un de leurs principes fondamentaux l'initiation à des formes esthétiques et des visions artistiques diverses et variées ;
- Les conférenciers invités viennent enrichir les programmes en proposant des démarches artistiques différentes de celles des enseignants « réguliers » ;
- Tous les programmes inscrivent comme un de leurs principes fondamentaux la polyvalence et l'autonomie des étudiants. Les établissements sont soucieux de proposer des formations qui ouvrent à leurs diplômés les portes d'autres métiers que celui ou ceux auxquels mènent « directement » leur diplôme ; cela se fait via des activités interdisciplinaires, l'apprentissage

des bases des métiers logistiques de plateau (éclairagiste, régisseur, accessoiriste, etc.) ;

- De nombreuses activités pédagogiques (projets artistiques individuels ou collectifs) mettent les étudiants en situation (quasi) professionnelle ;
- En particulier, les travaux de fin de cycle sont des productions artistiques diffusées (ou susceptibles d'être diffusées) dans les milieux professionnels et sont évalués par un jury qui inclut des professionnels externes à l'établissement ;
- Les programmes incluent des stages en milieu professionnel ;
- Des professionnels sont consultés à différentes occasions, le plus souvent informellement, sur l'adéquation des programmes à la réalité professionnelle.

Les enseignants et le personnel logistique assurent la veille des nouveautés technologiques et proposent des adaptations à celles-ci dans les limites des budgets et des impératifs pédagogiques (il peut être pertinent de travailler sur du matériel professionnellement obsolète pour développer certaines compétences, la débrouille mais aussi la réflexion sur des processus de création, la curiosité, l'inscription de sa démarche artistique dans une histoire, etc.).

Les enseignants assurent également la veille des nouvelles pratiques artistiques avec l'intégration de celles-ci dans les limites des budgets et des choix du projet pédagogique du programme (accent mis sur un aspect particulier du travail artistique, par exemple travail sur le texte ou sur le corps pour les acteurs ; accent mis sur le travail collectif vs individuel, etc.). En particulier, la tendance à l'interdomaine est de plus en plus intégrée dans les programmes.

Dans certains établissements, les étudiants sont autorisés à avoir une activité professionnelle en sus de leurs études, dans d'autres cela leur est interdit ou fortement déconseillé.

Les principaux constats en ce qui concerne l'insertion professionnelle sont les suivants :

Les programmes de formation sont en adéquation avec les besoins et les évolutions des métiers et des

disciplines et définis en concertation avec les milieux professionnels. Le comité a constaté que la plupart des professionnels consultés et invités à participer à des jurys de travaux de fin de cycle étaient assez proches de l'établissement, institutionnellement (anciens enseignants ou étudiants) ou géographiquement (professionnels exerçant dans la ville, la région proche ou la FWB).

Recommandation 14

Pour affiner leurs analyses de pertinence des programmes, le comité recommande aux établissements d'élargir leur cercle de consultation aux associations professionnelles (Union des Producteurs de Films Francophones, Union des Artistes, ...) ainsi qu'aux réseaux internationaux tels que la *European League of Institutes of the Arts* (ELIA), par exemple.

Recommandation 15

Le comité recommande à la FWB de doter les établissements d'un budget adéquat leur permettant d'internationaliser leurs jurys de travaux de fin d'études.

À l'étranger

En Suisse et au Canada, il y a des budgets pour rémunérer et défrayer les membres de jurys extérieurs à l'école, qu'il s'agisse de personnalités connues ou d'étrangers.

Au Danemark, sans avoir de budget spécifique, la DDSKS fait régulièrement appel à des étrangers « de passage » pour siéger sur les jurys.

L'apprentissage des pratiques professionnelles se fait tant à l'école qu'en-dehors de l'école. Les effets pervers des règles de financement et les limitations effectives à la diversité des enseignants qui en découlent ont déjà été abordés dans le chapitre 2.4.1 et les améliorations pédagogiques à apporter aux stages et TFE seront abordées dans les chapitres 5.2 et 5.3.

Le comité n'a pas pu obtenir de données suffisantes pour évaluer le taux d'insertion professionnelle des étudiants diplômés. Selon les témoignages

des professionnels et les informations partielles recueillies par certains établissements, il semble que le taux d'insertion professionnelle soit plutôt élevé pour les profils de bachelier et masters plus orientés vers la technique avec une sensibilité artistique et moins élevés pour les profils de master plus orientés vers l'artistique avec une formation technique (par exemple réalisateurs, acteurs, ...).

Recommandation 16

Le comité recommande aux établissements de recueillir et analyser les données sur le taux d'insertion professionnelle de leurs anciens étudiants, le parcours professionnel de ceux-ci (domaine et secteur d'activité, type de poste, niveau de responsabilité, etc.).

Recommandation 17

Le recueil et l'analyse de données nécessaires au pilotage du programme et le suivi des anciens faisant partie des critères qualité, le comité recommande à la FWB de donner aux établissements les ressources humaines et matérielles requises pour s'acquitter de cette tâche.

En termes de débouchés, les étudiants savent qu'ils doivent s'attendre à une concurrence féroce, à des statuts précaires, intermittents et pas toujours bien rémunérés, ainsi qu'à des démarches administratives et légales parfois complexes. Les anciens étudiants ont cependant largement témoigné du choc qu'ils ont vécu à la sortie de l'école, véritable « passage du cocon à la jungle », pour citer l'un d'eux. Les professionnels ont témoigné de leur côté du manque criant de préparation des étudiants aux aspects administratifs, rédactionnels, juridiques, marketing et financiers d'une activité d'artiste intermittente et/ou indépendante, en particulier suite aux évolutions³⁰ qui renforcent la nécessité de maîtriser ce type de compétences non-artistiques.

³⁰ Réforme du statut d'artiste, complexification croissante de l'administration des demandes de subvention, etc.

Pour préparer les étudiants à cela, certains cours sont offerts sur ces sujets ; ils se révèlent cependant peu efficaces soit parce qu'ils sont trop théoriques, soit parce qu'ils ne sont pas au centre de l'intérêt des étudiants à ce moment-là.

Recommandation 18

Le comité recommande aux établissements de réfléchir à la manière de mettre en place de façon efficace un dispositif de préparation et/ou de soutien à l'intégration professionnelle de ses étudiants.

Bonnes pratiques :

Intégration de la rédaction d'un dossier professionnel dans les évaluations de fin de cycle ; accompagnement des étudiants récemment diplômés par les enseignants ; invitation de professionnels pour un atelier spécifique sur un des aspects de l'intégration professionnelle ; locaux de l'école mis à la disposition des anciens étudiants pendant un certain temps ; accord de partenariat conclu entre une école et une asbl d'entrepreneuriat culturel ou un incubateur d'entreprises artistiques et créatives.

À l'étranger

En France il y a une disparité des situations selon les écoles, mais il est clair que l'accompagnement des étudiants à leur sortie des écoles est devenu un enjeu important. A l'ENSATT par exemple, une personne s'occupe de « l'insertion professionnelle » ; elle suit individuellement les étudiants dans leur parcours et les aide à appréhender la sortie de l'école, les oriente sur des offres d'emploi, des stages, des castings etc. Le CNSAD et le TNS ont depuis longtemps mis en place le JTN (Jeune théâtre national) qui accompagne pendant 3 ans les étudiants à leur sortie de l'école³¹.

En Suisse, dans un programme multimédia, les étudiants sont obligés de produire et travailler sur des portfolios en ligne pour s'en servir dans des démarches de recherches de stages ou d'emploi. Ils sont également un peu accompagnés sur ce plan. On trouve même des cours de comptabilité dans certains cursus pour y être préparé.

À Zürich, chaque année en octobre les étudiants acteurs qui finissent le master se présentent dans les théâtres suisses avec des monologues et des scènes à deux. En novembre l'association des écoles supérieures d'acteurs organise une tournée d'une semaine en Allemagne (Münich, Berlin, Neuss) à laquelle participent toutes les écoles d'Allemagne, de Suisse et d'Autriche. Tous les responsables de théâtres y sont invités.

À Copenhague, la préparation à l'insertion professionnelle n'est pas conçue comme une activité pédagogique indépendante, elle est intégrée dans les programmes de façon continue et progressive sous deux angles complémentaires : le développement de compétences d'*entrepreneurship* et le développement des compétences de recherche de l'étudiant.

Au Québec, dans les écoles de cirque, les étudiants reçoivent un cours en « gestion de carrière ». Les concepts de négociation de contrats, droits d'auteur, l'internationalisation, la fiscalité et les demandes de subvention y sont abordés.

4.1.2 Éléments de contexte constituant une opportunité ou un risque pour les programmes évalués

En termes d'insertion professionnelle, outre une disposition légale dont les effets négatifs sont bien connus de longue date, à savoir le fait que l'ONEM ne reconnaisse pas l'enseignement artistique dans un établissement d'enseignement supérieur comme activité artistique – ce qui constitue au frein au recrutement d'enseignants externes pour des interventions ponctuelles –, trois éléments de contexte récents sont à souligner dans ce rapport.

- Le programme *Tax Shelter* mis en place en Belgique en 2003 a eu ses premières répercussions concrètes et retentissantes sur deux

³¹ Cf. <http://www.jeune-theatre-national.com/>, page consultée le 27 août 2017.

des établissements visités. En effet, le succès international de deux séries subsidiées via ce programme, impliquant des réalisateurs, des comédiens et des équipes techniques issus des écoles évaluées, contribue au rayonnement croissant du cinéma belge et des écoles de cinéma de la FWB. D'autres séries impliquant aussi des anciens étudiants sont en cours de production et il y a fort à parier que tous les autres établissements du *cluster* évalué pourront bientôt bénéficier (indirectement) de ce programme, car, depuis le 1^{er} février 2017, il est étendu aux arts de la scène. En termes pédagogiques, le nombre croissant d'emplois disponibles dans le domaine Cinéma/Audiovisuel a pour conséquence le développement des ateliers « face caméra » et « doublage » pour les étudiants inscrits à une formation d'acteurs et cela a permis de renforcer les collaborations dans les établissements qui proposent des programmes dans les deux sections, Théâtre et Audiovisuel.

Recommandation 19

Le comité recommande aux établissements d'intégrer à leur dispositif de préparation/soutien à d'intégration professionnelle des éléments d'information et/ou de formation relatifs au programme *Tax Shelter*, qui désormais représente une opportunité majeure pour l'ensemble des étudiants du *cluster* évalué.

Recommandation 20

Le comité suggère aux établissements d'envisager comme thèmes de formations continues des sujets en constante évolution tels que les spécificités du financement des productions en FWB et en Europe, la compréhension du système économique dans lequel évolue l'art, l'actualité du droit du travail et des droits d'auteur.

- En mouvement inverse du *Tax Shelter*, un nouveau décret du Ministère de la culture entrera en vigueur en 2018. Celui-ci ayant pour effet la révision des contrats-programme et de l'aide aux projets, les professionnels rencontrés ont manifesté leur inquiétude de voir diminuer

les débouchés pour les diplômés des sections évaluées.

Si elle ne concerne pas directement les établissements, cette décision devrait néanmoins inviter ceux-ci à réfléchir à la manière de valoriser l'ensemble des compétences acquises par les étudiants et pas seulement leurs compétences artistiques et techniques. Il apparaît en effet que, d'une part, comme les étudiants diplômés dans des disciplines plus généralistes (droit, psychologie ou philosophie et lettres), les étudiants qui ne percent pas dans la carrière artistique parviennent néanmoins à décrocher des postes dans d'autres secteurs et à s'insérer dans la société et que, par ailleurs, ils acquièrent au travers de leur formation des compétences transversales de plus en plus recherchées dans divers milieux professionnels, comme la capacité à défendre, diriger et gérer un projet, la gestion d'équipe, la créativité ou encore la capacité à rebondir et à se débrouiller avec des ressources limitées.

La valorisation de ces compétences, de pair avec des statistiques sur le parcours professionnel des anciens étudiants³² permettra aux établissements de développer un argumentaire solide sur la contribution des écoles d'enseignement supérieur artistique à la société, tant dans le domaine artistique qu'économique dans un sens plus large.

Faute d'un tel argumentaire (et développer un tel argumentaire ne dénaturera en rien la nature de leurs missions), les ESA courent le risque à court, moyen ou long terme, de subir les effets de discours tendant à dénoncer la pléthore de formations « qui ne servent à rien » ou « ne font que produire des chômeurs » et de se voir appliquer des mesures de rationalisation.

³² Cf. *supra*, Recommandation 16, Chapitre 4.1.1.

Recommandation 21

Le comité recommande aux établissements d'identifier, expliciter et valoriser les compétences transversales acquises par les étudiants durant leur formation, particulièrement celles qui sont très recherchées dans des secteurs divers et variés du monde économique et social. Cette thématique pourrait faire l'objet d'un projet de recherche commun à toutes les ESA.

- Enfin, les ESA ont à faire face à une concurrence de plus en plus grande avec des écoles privées qui proposent des modules de formation spécifiques répondant aux nouveaux besoins (ateliers face caméra, doublage, formations techniques sur un matériel audiovisuel spécifique) et souvent assez chères. Le comité n'a pas pu obtenir de données précises sur l'offre, la qualité et l'impact de ces formations non diplômantes sur les formations subventionnées et reconnues par la FWB.

Recommandation 22

Le comité recommande à la FWB et aux établissements de mener une enquête au sujet des écoles privées qui proposent des formations non diplômantes dans les sections ici évaluées et de mesurer leur impact réel ou possible sur les formations subventionnées et reconnues par la FWB.

4.2 International

L'absence de financement spécifique dans les ESA pour la gestion des relations internationales, dont le programme Erasmus+, et les difficultés particulières de la seule haute école de ce *cluster* ont été évoquées au chapitre 2.4.1.

Ceci dit, les établissements évalués ont une dimension internationale indéniable. En effet, sans qu'aucun d'entre eux se soit doté d'une politique internationale explicite, le comité a observé que tous les établissements évalués ont développé un réseau international de collaboration, plus ou moins large et diversifié selon les cas, qu'ils participent plus ou moins régulièrement à des

réseaux internationaux d'établissements dans leur domaine et qu'ils jouissent d'une reconnaissance internationale, stable depuis longtemps pour certains, croissante pour d'autres.

De façon générale,

- la mobilité internationale *out* est très faible, tant pour les étudiants que pour les enseignants et les équipes de soutien ;
- l'international est plus présent à l'école, de par le grand nombre d'étudiants étrangers (français en grande majorité et d'origines beaucoup plus variées à l'ESAC) inscrits dans les programmes, que l'école présente à l'international, les activités de mobilité *out* étant le plus souvent ponctuelles et limitées à quelques jours ou une semaine ;
- le nombre d'enseignants réguliers ou invités d'origine étrangère est très peu élevé ;
- les étudiants, même d'origine étrangère, souhaiteraient avoir la possibilité de faire à l'étranger un séjour d'études ou un stage plus long pendant leurs études ou auraient aimé être mieux soutenus et accompagnés quand ils se sont saisis de cette opportunité ;
- du côté des enseignants, certains ont l'occasion d'aller enseigner à l'étranger (indépendamment parfois d'accords d'échange établi par leur école), d'autres, pourtant intéressés par la possibilité de participer à un programme d'échange, ne parviennent pas à inscrire cela à leur agenda, d'autres encore prennent eux-mêmes l'initiative d'organiser des échanges et quelques-uns ne voient pas l'intérêt de cela.

Le comité a bien entendu les différentes raisons qui constituent autant d'obstacles à l'organisation de la mobilité internationale : pas assez de ressources disponibles, l'international est déjà dans l'école, la pédagogie par projets collectifs rend plus difficile la gestion pédagogique (Comment organiser les activités transversales si des étudiants sont absents ? Comment les étudiants qui sont partis vont-ils réintégrer un projet en cours ? etc.), obstacle de la connaissance des langues étrangères, obstacle du vocabulaire artistique propre à un établissement. Il n'est toutefois pas convaincu que cela soit si impossible que cela, moyennant évidemment un soutien financier adéquat. En effet, certains établissements ont pu

trouver des manières d'organiser leur planning de façon à libérer tous les étudiants pendant une même période tandis que d'autres réussissent à organiser les activités avec les étudiants présents (y compris parfois des étudiants en mobilité *in*).

Recommandation 23

Étant donné l'importance de la dimension internationale pour l'insertion professionnelle des étudiants, l'enrichissement artistique et pédagogique des programmes, la visibilité et la notoriété des écoles, la possibilité pour ceux-ci de participer à des projets de recherche internationaux, le comité recommande à la FWB de doter les ESA d'un financement adéquat pour organiser la mobilité des étudiants, des enseignants et des personnels de soutien et développer leur réseau de collaborations internationales.

Recommandation 24

Indépendamment de la question du financement adéquat, les réticences à la mobilité *out* venant plutôt des enseignants, le comité recommande aux ESA de favoriser la mobilité des enseignants de manière à imprimer un mouvement, renforcer le réseau international de l'école et découvrir de nouvelles idées sur la façon de développer la mobilité des étudiants dans le respect des principes et choix pédagogiques de l'école.

Recommandation 25

Le comité recommande à la FWB de doter les ESA d'un budget leur permettant d'inviter plus d'enseignants d'origine étrangère.

Recommandation 26

Le comité recommande aux ESA d'échanger entre elles et avec d'autres établissements qui peuvent rencontrer des difficultés d'organisation similaires aux leurs pour voir comment ils réussissent malgré tout à favoriser la mobilité *out* de leurs étudiants.

Sur ce chapitre, sans pouvoir déterminer s'il s'agit là de la conséquence d'une absence de moyen ou d'un choix conscient, le comité a le sentiment que les établissements n'ont pas une envie particulière de développer leur ouverture internationale au-delà d'un réseau limité, pour l'instant essentiellement francophone. Il a en outre constaté que presque aucun ne disposait d'un site web en anglais. Selon certains professionnels, cela reflète l'attitude de la FWB en matière de développement de collaborations culturelles internationales (souvent limitées à la France et à d'autres pays francophones et moins ou très peu ouvertes sur d'autres cultures linguistiques) et le retard que la FWB accuse en cette matière par rapport à la Flandre et à d'autres pays européens.

Recommandation 27

Le comité recommande aux établissements d'élargir le champ culturel et linguistique de ses collaborations internationales.

4.3 Recherche

Selon les standards européens, la recherche est ce qui caractérise les niveaux 6 et 7 du cadre européen des certifications et le niveau de pratique de la recherche est ce qui distingue le niveau bachelier du niveau master et, enfin, du niveau doctorat.

Lors de l'évaluation de ce *cluster*, le comité a constaté un malaise certain des enseignants, plutôt sur la défensive le moment venu d'aborder ce sujet. Si tous les établissements revendiquent la pratique d'une recherche artistique qui ne peut évidemment se confondre avec la recherche telle que pratiquée dans les universités et les hautes écoles, aucun d'eux ne s'est pourtant doté d'une politique de recherche structurée et aucun d'eux n'envisage à ce jour d'organiser un diplôme de doctorat.

Dans les textes de la FWB, la recherche est inscrite comme faisant partie intégrante de la mission des ESA : « Par essence, l'enseignement en École supérieure des Arts est fondé sur un lien étroit entre la pratique de l'art et son enseignement. La recherche artistique s'y effectue en lien direct avec la pratique artistique des enseignants, les milieux

artistiques et professionnels³³. (...) La recherche artistique désigne tous les travaux réflexifs, analytiques ou prospectifs liés à l'expression, la formation, la pratique ou la création artistiques sous toutes leurs formes. Elle se développe sur base de l'expérience et la pratique artistique personnelle du chercheur et s'organise principalement au sein des Écoles supérieures des Arts ou en collaboration avec les Universités et Hautes Écoles³⁴ ».

Si l'on compare cette définition avec celle donnée par d'autres organismes³⁵ ou dans d'autres pays, on constate qu'elle reste assez vague et ne couvre pas toutes les formes et niveaux de recherche possibles dans le domaine des arts.

Il est en effet assez commun de distinguer aujourd'hui trois aspects :

- 1 La recherche inhérente à l'acte de créer et la réflexion qui accompagne cette création, communément appelée « recherche artistique »
- 2 La « recherche *sur* l'art », menée le plus souvent par des universitaires ou par des artistes en collaboration avec des universitaires, selon des méthodes sociologiques, ethnologiques, philosophiques, ...
- 3 La « recherche *en* arts », menée par des artistes qui, avec leurs questions et leurs méthodes d'artistes, explicitent leur démarche artistique, systématisent certains de ses éléments, l'inscrivent dans un courant ou dans une histoire, s'interrogent sur ce que leur pratique artistique apporte à leur pratique d'enseignant en art, ou l'inverse, créent des protocoles de recherche permettant la structuration, la reproduction, la formalisation et la communication des résultats obtenus dans des publications, des colloques, des spectacles, des expositions, ...

La « recherche artistique » est bien évidemment présente dans les établissements évalués, pratiquée par les enseignants-artistes et intégrée à leurs enseignements. Le comité a cependant observé qu'il était assez difficile d'obtenir une explicitation de la manière dont les compétences nécessaires à ce type de recherche sont intégrées par les artistes à leurs enseignements et acquises progressivement par les étudiants tout au long de leur parcours. Une telle explicitation n'est pourtant incompatible ni avec les revendications légitimes de liberté artistique, de singularité indicible de la création artistique ni avec le refus d'enfermer la recherche artistique dans des carcans académiques ou formels.

Recommandation 28

Le comité recommande aux établissements d'expliciter la façon dont, pédagogiquement, la « recherche artistique » est intégrée aux enseignements, évaluée et progressivement développée aux niveaux bachelier et master.

Le comité a par ailleurs constaté que, dans beaucoup de cas, le type de recherche auquel les étudiants étaient initiés restait celui de la « recherche artistique ». Peu d'établissements introduisent au niveau master la « recherche sur l'art » ou initient les étudiants à la « recherche en arts ».

En ce qui concerne la « recherche sur l'art », le comité a constaté qu'une très faible minorité d'enseignants participe ou a participé à de telles recherches : le manque de temps, l'absence de financement, l'absence du statut d'enseignant-chercheur dans les ESA ou l'absence d'intérêt particulier pour ce type de recherche expliquent cet état de fait. Du côté des étudiants, certains établissements demandent un travail de fin de cycle plus théorique, portant parfois le même intitulé que dans les universités, i.e. « mémoire ». Dans un tel travail de type plus académique, les étudiants doivent faire preuve de leurs capacités à recueillir et analyser des informations, synthétiser et formuler une problématique et articuler un discours critique sur un sujet artistique, technique ou autre et rédiger un texte dans le respect de certaines règles de l'édition scientifique (bibliographie, citations, etc.). Les étudiants se disent peu préparés à ce genre d'exercice et, quand ils sont accompagnés dans la

³³ Décret du 7 novembre 2013, art.4, §3.

³⁴ Décret du 7 novembre 2013, art.5, §1^{er}.

³⁵ Définition de l'AEC donnée dans l'AT Musique p.47. Pour une définition de la Recherche et Développement en Arts et Design, cf. le texte publié par la *European League Of Institutes of the Arts* (ELIA) : <https://www.elia-artschools.org/Activities/artistic-research>, page consultée le 27 août 2017.

préparation d'un tel travail, c'est le plus souvent par des enseignants de cours généraux, plus familiers avec les méthodes requises.

Recommandation 29

Le comité recommande aux établissements qui font le choix d'inscrire des travaux de « recherche sur l'art » ou de type plus académique à leur programme d'assurer la préparation et l'accompagnement adéquat des étudiants.

En ce qui concerne la « recherche en arts », elle relève pour l'instant de l'exception et semble plutôt être intégrée aux enseignements dans le cadre de cours ou d'ateliers donnés par les enseignants externes. Si cette situation est en conformité avec le texte de la FWB rappelé ci-dessus, elle n'est cependant pas alignée avec les standards européens et les stratégies et pratiques de recherche déjà mises en œuvre dans d'autres pays européens. Conscient de ce retard, le Conseil Supérieur de l'Enseignement Supérieur Artistique a organisé en 2013 un colloque sur le thème « Einstein / Duchamp, et après ? La recherche dans l'enseignement supérieur artistique » dont il a publié les actes en novembre 2013. Ce document pose dès l'introduction le constat fait à nouveau par le comité à l'occasion de cet exercice d'évaluation : « Alors que tous les pays de l'espace européen de l'enseignement supérieur voient se développer, parfois depuis de nombreuses années, une recherche en art dynamique et polymorphe, dotée de moyens financiers réels, parfois même conséquents, en Fédération Wallonie-Bruxelles, l'existence d'une telle recherche est encore une question qui peine à trouver sa formulation »³⁶ et le Ministre de la Recherche de l'époque de rappeler que « la recherche en arts est en effet une mission prévue dans le décret du 17 mai 1999 relatif à l'enseignement artistique mais aucun dispositif particulier n'a été mis en place à ce sujet »³⁷.

Le colloque a lancé le débat et une des suites concrètes a été la création en 2014 de l'asbl a/r, fondée par l'ensemble des écoles supérieures des arts de FWB « pour soutenir la recherche artistique dans les écoles supérieures des arts toutes disciplines confondues »³⁸. Cette asbl a lancé un premier appel à projets en 2016 et sélectionné 5 lauréats parmi les 37 dossiers de candidature déposés.

Recommandation 30

Le comité recommande à la FWB de mettre en place un dispositif permettant aux ESA de développer leur mission de recherche et de traduire cela dans ses textes et ses budgets. Ce dispositif devrait inclure, dans le prolongement du colloque de 2013, un lieu d'échanges, de réflexion et d'évaluation continue dédié au développement de la recherche dans les domaines des arts en FWB.

Recommandation 31

Le comité recommande aux établissements de participer à la construction de la « recherche en arts » en FWB (incluant une définition plus claire de celle-ci), d'explicitier et valoriser ce qu'ils font déjà en matière de recherche en arts, de soumettre des projets à l'asbl a/r ou à tout autre organisme européen finançant les partenariats internationaux de « recherche en arts », d'intégrer cette dimension dans leurs activités pédagogiques, en particulier au niveau master, où les étudiants doivent être initiés à la « recherche en arts » en plus de l'approfondissement de la « recherche artistique » et, pourquoi pas, si le financement rend cela possible, d'engager des enseignants-chercheurs ou d'ouvrir un programme de doctorat.

³⁶ CSESA, « Einstein / Duchamp, et après ? La recherche dans l'enseignement supérieur artistique », Novembre 2013, p.10.

³⁷ CSESA, « Einstein / Duchamp, et après ? La recherche dans l'enseignement supérieur artistique », Novembre 2013, p.14.

³⁸ Voir <http://art-recherche.be/>, site Web de l'asbl a/r (page consultée le 27 août 2017).

À l'étranger – Définitions/Stratégies de la recherche

En France, le ministère de la Culture a élaboré une « stratégie de recherche » qui définit la « recherche en arts » comme « un nouvel objet de recherche permettant à l'artiste d'interroger une production et d'établir un dialogue interdisciplinaire en y apportant la spécificité de son regard ». Plusieurs colloques ont été organisés depuis une dizaine d'années, par des écoles d'art, en lien avec des chercheurs universitaires, mais aussi par le réseau des écoles doctorales Arts et Médias, donnant lieu à une multiplicité de publications. Si la définition de la recherche en arts (ou « recherche en pratique artistique », ou encore « recherche-crédation ») n'est pas encore stabilisée, la réflexion s'est considérablement enrichie et affinée ces dernières années, permettant d'identifier une activité « recherche » propre au champ de l'art et qui ne se confond pas avec la pratique « ordinaire » de création. Un dialogue fécond, quoiqu'au départ pas toujours aisé, s'est noué avec le monde universitaire, où ce type de recherche se développe également dans les filières de formation artistique (arts du spectacle, arts plastiques, ...).

Au Danemark, le §11 du chapitre 1 du décret du 16 décembre 2014 du Ministère de la Culture réitère la totale liberté académique des établissements en matière de recherche : « § 11. Educational institutions engaged in artistic research, educational development or academic research, are free to decide which artistic research, educational development or academic research that is to be conducted at the institution »³⁹.

La définition officielle de la recherche artistique a été élaborée par un comité nommé par le Ministère de la culture danoise et correspond à ce que nous avons appelé plus haut « recherche en arts »⁴⁰ :

« La recherche en arts fait partie intégrante d'un processus artistique, conduisant à une représentation publique et accompagnée d'une réflexion sur le processus et la présentation des résultats. La pratique artistique et la réflexion qui l'accompagne, faisant partie de la recherche, sont menées au plus haut niveau. Le résultat artistique devrait être complété par une présentation de:

- la position de la pratique artistique du chercheur, par rapport à son domaine, au niveau national et international ;
- comment le projet contribue au développement dans le domaine ;
- réflexion critique sur le processus (choix artistiques et méthodologiques, dialogue avec les réseaux et les milieux professionnels, etc.) ;
- la réflexion critique sur les résultats (auto-évaluation par rapport au projet).

Les réflexions de la recherche en arts devraient être accessibles au public et de caractère durable. L'artiste/chercheur choisit les médias et la présentation. La réflexion qui l'accompagne ne doit pas nécessairement avoir un caractère écrit. Ce qui importe c'est qu'il y ait une communication aux pairs, pertinent par un média qui est reconnu - et qui est utilisé pour l'évaluation de la recherche en arts - par les pairs.

La pondération du projet entre le produit artistique et la réflexion peut varier, car elle dépend du domaine artistique et de la recherche particulière. Chaque institution peut choisir d'imposer des exigences supplémentaires et plus spécifiques pour la recherche artistique,

³⁹ Executive Order of the Law on Higher Artistic Education Institutions under the Ministry of Culture. Act No. 1362 of 16 December 2014 on Higher Artistic Education Institutions under the Ministry of Culture is announced with the amendments pursuant to section 5 of Law No. 411 of May 11, 2016.

⁴⁰ Pour éviter toute confusion de vocabulaire pour le lecteur de ce rapport, nous prenons donc la liberté de remplacer dans la citation ci-dessous l'expression « recherche artistique » du texte original par « recherche en arts ».

mais le cadre institutionnel doit être flexible pour le bien de la grande diversité qui existe dans la recherche en arts, même au sein du même domaine artistique »⁴¹.

À l'HEAD de Genève, les activités de recherche (projets de recherche, conférences, publications, expositions, colloques et tables rondes) se développent au sein des filières de l'école, à partir des initiatives du corps enseignant. Elles sont coordonnées par une petite équipe qui apporte aussi un soutien administratif aux enseignants impliqués dans des recherches⁴².

Au Canada, l'École nationale de cirque de Montréal a adopté la définition suivante : « ... toute activité ou démarche de recherche formant une composante essentielle d'un processus de création ou d'une discipline artistique et favorisant directement la création d'œuvres artistiques ». Le Conseil canadien de recherche en sciences humaines (CRSH) propose quant à lui la définition suivante pour la recherche-création : « Approche de recherche combinant des pratiques de création et de recherche universitaires et favorisant la production de connaissances et l'innovation grâce à l'expression artistique, à l'analyse scientifique et à l'expérimentation. Le processus de création, qui fait partie intégrante de l'activité de recherche, permet de réaliser des œuvres bien étoffées sous diverses formes d'art. La recherche-création ne peut pas se limiter à l'interprétation ou à l'analyse du travail d'un créateur, de travaux traditionnels de développement technologique ou de travaux qui portent sur la conception d'un curriculum.

Le processus de recherche-création et les œuvres artistiques qui en découlent sont jugés en fonction des critères d'évaluation du mérite établis par le CRSH. Les domaines pouvant être liés à la recherche-création sont notamment les suivants : l'architecture, le design, la création littéraire, les arts visuels (peinture, dessin, sculpture, céramique, textiles, etc.), les arts du spectacle (danse, musique, théâtre, etc.), le cinéma, la vidéo, les arts interdisciplinaires, les arts médiatiques et électroniques ainsi que les nouvelles pratiques artistiques ».

Dans les collèges canadiens, à la différence des universités, la recherche n'est pas une tâche inscrite au contrat des enseignants, elle est donc toujours volontaire sous forme de dégrèvement de tâches d'enseignement. Du point de vue structurant, la plupart des subventions de recherche disponibles aux collèges canadiens permettent une forme de mentorat soit par l'inclusion d'un chercheur de collège à une équipe de recherche universitaire, soit par une ligne budgétaire allouant la rémunération d'un chercheur reconnu afin d'encadrer les aspects méthodologiques, éthiques et analytiques d'une recherche menée par un chercheur de collège moins expérimenté.

À titre d'exemple, voici les types de recherche menées à l'École nationale de cirque de Montréal :

- Pédagogique : sur les techniques de cirque, sur l'écriture dramaturgique, sur l'optimisation des processus ;
- Industrielle : sur de nouveaux agrès de cirque, sur la valorisation des technologies, sur l'optimisation de la gestion de la performance ;
- Sociale : sur les effets et impacts de la pratique des arts du cirque dans diverses populations.

Un des experts du comité, affilié à l'École nationale de Cirque de Montréal, est titulaire depuis 2012 d'une chaire de recherche du Canada et les équivalents de nos écoles d'art ont aussi accès à certains fonds des Fonds de recherche du Québec (FRQ).

⁴¹ « Kunstnerisk udviklingsvirksomhed. Udredning om vidensgrundlaget på de videregående kunstneriske uddannelser. » Ministère de la culture danoise, janvier 2012. http://kum.dk/uploads/tx_templavoila/Kunstnerisk%20udviklingsvirksomhed_links_2012.pdf (Traduction du danois par Sverre Rodahl).

⁴² Pour des exemples de telles activités, cf. <https://www.hesge.ch/head/formations-recherche/recherche>, site web consulté le 26 août 2017.

À l'étranger – La recherche par les étudiants

En France, tous les étudiants de master doivent réaliser un mémoire de recherche, quelle que soit leur discipline (conception costume, lumière, son, scénographie, écriture dramatique, mise en scène). À l'ENSATT, il s'agit de mémoires de recherche-crédation et non de mémoires théoriques *sur* l'art : on demande aux étudiants de master de mener une recherche dans leur pratique artistique et de rédiger un mémoire qui accompagne et documente leur réflexion et leurs expérimentations. L'exercice aboutit à une soutenance où les étudiants présentent un geste artistique témoignant de leur recherche pratique, et où le mémoire est également discuté par le jury : l'évaluation de la recherche est donc double, portant à la fois sur la pertinence de la recherche en pratique et sur la fécondité de la réflexion consignée dans le mémoire.

Au Danemark et à Zürich, l'évaluation de fin de cycle se fait en deux étapes. Un grand spectacle obligatoire collectif pour tout le groupe d'étudiants pour montrer les compétences (première étape). Ensuite, l'étudiant doit démontrer son autonomie à travers un projet solo ou en coopération avec quelqu'un, accompagné d'un mémoire qui donne la dimension réflexive sur la création ou sur la pratique artistique. Ce mémoire fait l'objet d'une soutenance publique.

Le comité a par ailleurs constaté que le site internet de plusieurs établissements, vitrine publique accessible dans le monde entier, était très loin de refléter la richesse effective de l'école (*curriculum vitae* des enseignants ; activités, recherches, publications et productions de ses enseignants, étudiants et anciens). Conscients de cela et malgré le peu de ressources disponibles pour mettre à jour régulièrement leur site, les établissements concernés ont inscrit ce point à leur projet de plan d'action.

Bonnes pratiques :

Plusieurs établissements ont créé un poste de responsable de la communication externe ; il s'agit là d'un arbitrage budgétaire stratégique de l'école, car aucun financement n'est prévu pour ces tâches.

4.4 Information et communication externe

Tous les établissements ont un site internet. On y trouve toujours des informations complètes sur les épreuves d'admission ; l'information exhaustive sur les programmes et le projet artistique et pédagogique n'est par contre pas toujours disponible.

Recommandation 32

Le comité recommande aux établissements de veiller à publier sur leur site internet la grille de ses programmes, les fiches ECTS et le projet artistique et pédagogique de l'école.

Synthèse des rapports d'établissements en regard du Critère 3 – Cohérence des programmes

5.1 Acquis d'apprentissage du programme

Le travail d'élaboration des référentiels a été effectué et les établissements qui organisent un même programme se sont concertés pour adopter un référentiel commun. Plusieurs établissements sont les seuls à offrir un programme et sont donc « maîtres » de leur référentiel.

À partir de là, chaque établissement a décliné les acquis d'apprentissage de ses programmes et les fiches ECTS, généralement disponibles sur un site intranet et parfois sur le site internet de l'établissement, décrivent les objectifs, les contenus, les méthodes pédagogiques utilisées ainsi que les modes d'évaluation de chaque cours. Elles sont revues périodiquement, dans le cadre du Conseil d'option ou à l'occasion de journées pédagogiques.

La plupart des établissements ont veillé à apporter un soutien aux enseignants moins familiers avec la rédaction de telles fiches. Rappelons en effet qu'aucun diplôme pédagogique n'est exigé pour les cours artistiques et que certains enseignants invités ne sont pas du tout formés en pédagogie et ne pratiquent l'enseignement que très occasionnellement.

La formalisation des acquis d'apprentissage d'un programme dans un référentiel est importante pour déterminer l'accès direct ou non à d'autres études ou à un autre niveau de diplôme, et plusieurs difficultés relevées plus haut dans ce rapport (question de la distinction entre le niveau bachelier et le niveau master évoquée au chapitre 2.1.2 et question des passerelles évoquée au chapitre 2.4.1) indiquent qu'il y a encore un travail d'approfondissement à réaliser à ce sujet.

Recommandation 33

Le comité recommande aux établissements de faire des référentiels de leurs programmes un outil de travail pour la définition des acquis d'apprentissage de tous ses programmes, de ses éventuelles formations continuées et certificats ainsi que pour l'analyse approfondie des dossiers d'étudiants souhaitant soit une passerelle vers un de leurs programmes, soit être admis à un programme sans disposer du diplôme requis (VAE), soit être admis à un programme de master sans avoir fait leur bachelier en leurs murs.

5.2 Contenus, dispositifs et activités d'apprentissage qui permettent d'atteindre les acquis visés - Agencement global du programme et temps prévu pour l'atteinte des acquis d'apprentissage visés

Le **premier constat** du comité est que la vision programme, qui part des *learning outcomes* (acquis d'apprentissage à la sortie du programme) pour décliner en amont le programme, sa cohérence verticale (progression d'un bloc à l'autre) et sa cohérence horizontale (coordination des enseignements d'un même bloc), n'est pas encore pleinement réalisée.

Comme dans d'autres types d'établissements, le travail est en cours. Il a fallu d'abord parer au plus pressé lors des différentes réformes successives. Par ailleurs, dans des programmes où la planification logistique est particulièrement importante, celle-ci tend à prendre la plus grande place dans les instances de coordination pédagogique.

Recommandation 34

Le comité recommande aux établissements de bien distinguer la coordination pédagogique (centrée sur la cohérence et la pertinence du programme) de la planification des activités et de veiller à accorder toute l'importance requise à la première.

Le comité a observé que même dans les établissements où la cohérence du programme est bien assurée, la communication à ce sujet (pourquoi ces choix pédagogiques, liens avec le projet pédagogique de l'école) n'est pas toujours explicitée alors que ces informations sont importantes tant pour les étudiants que pour les futurs étudiants⁴³.

Le **deuxième constat** du comité est que les programmes sont globalement très denses, manifestement surchargés à certains moments (avec parfois des déséquilibres trop forts pour les étudiants), extrêmement cadencés et tendent à se charger de plus en plus.

Le fait que les programmes soient denses et cadencés s'explique en grande partie par les défis logistiques d'une pédagogie centrée sur des projets collectifs (préparation et réalisation d'un film ou d'un spectacle) impliquant souvent des étudiants de différents domaines ou options, parfois en-dehors des heures classiques d'enseignement et le plus souvent dans un contexte de disponibilité limitée en termes de locaux.

Par ailleurs, il est évident que la confrontation avec des périodes de rush, des aléas de planification ou encore l'obligation de se débrouiller avec des moyens limités fait partie de l'apprentissage professionnel.

Le comité tient toutefois à souligner divers inconvénients majeurs liés à cet état de fait :

- cela laisse peu de temps aux étudiants pour
 - développer leurs projets personnels
 - travailler à l'extérieur pour financer leurs études ;
 - participer activement aux instances de gouvernance de leur établissement ;
- dans plusieurs établissements, au niveau master les étudiants doivent prolonger leurs études d'une année pour être à même de compléter toutes leurs UEs, incluant les stages et le TFE ;
- comme indiqué au chapitre 4.2, la mobilité internationale des étudiants (et de certains enseignants) s'en trouve extrêmement limitée ;

- la personnalisation des parcours est quasi inexistante (cf. *infra*, cinquième constat).

Le comité s'étonne que tout le monde semble vivre dans l'acceptation de cette situation comme si c'était une conséquence bien connue, malheureuse mais inéluctable de la pédagogie mise en œuvre.

Lors des entretiens, le comité a constaté presque partout une même difficulté à faire des choix, et donc des renoncements, pédagogiques. Lorsqu'il s'agit d'intégrer une nouvelle activité ou un nouveau module pour s'adapter à une évolution des disciplines, par exemple des modules interdomaines, la tendance est généralement à l'ajout pur et simple plutôt qu'au remplacement d'une activité (pédagogiquement et/ou logistiquement bien rôdée) par une nouvelle. Il s'ensuit que le programme est de plus en plus chargé, parfois comprimé, encore plus compliqué à organiser et tout le monde, enseignants, équipes de soutien et étudiants voit sa charge de travail augmentée.

Le comité est convaincu qu'une plus grande place accordée à la coordination pédagogique fondée sur les référentiels⁴⁴ aidera les établissements à opérer des choix, toujours difficiles, et ainsi à mieux équilibrer ses programmes et la charge de travail de tous.

À l'étranger

En France, où ce même phénomène de tendance à l'ajout est observé, cette question est de plus en plus discutée dans les conseils ; les enseignants en prennent progressivement conscience à cause de la fatigue des étudiants ou de leur difficulté à achever leur mémoire de master.

Au Québec, l'École Nationale de Cirque mène actuellement une recherche portant sur l'analyse des charges physiologiques, mécaniques et cognitives de ses étudiants. L'objectif est de mieux comprendre ces charges afin de mieux les contrôler d'une part, mais aussi de mieux équiper (formation, outils) les étudiants pour gérer ces charges.

⁴³ Cf. *supra*, Recommandation 32, Chapitre 4.4.

⁴⁴ Cf. *supra*, Recommandation 33, Chapitre 5.1.

À Zürich, les modules interdisciplinaires sont inclus dans le plan d'étude comme optionnels. Les étudiants font leurs choix et, s'il y a moins que quatre inscrits, le module est annulé.

Le **troisième constat** du comité est que les rencontres entre disciplines différentes sont présentes et de plus en plus développées dans les programmes et que les niveaux d'intégration interdisciplinaire et transdisciplinaire restent encore à approfondir.

Tout au long de leur programme, les étudiants sont amenés à toucher à différentes disciplines, cela peut aller de la simple initiation à une autre discipline à la maîtrise de celle-ci. Cela se fait dans des modules spécifiques inscrits au programme ou pendant des périodes spécifiques consacrées à de telles activités pour l'ensemble des étudiants d'un ou plusieurs domaines/sections ou d'une année. Cette ouverture les rend polyvalents et leur permet de d'acquérir une meilleure compréhension des différents métiers et/ou disciplines avec lesquels ils vont être amenés à interagir dans leur pratique professionnelle. Cela dit, ces rencontres relèvent plus souvent de l'ordre du multidisciplinaire (par exemple, une initiation à la marionnette, à la danse ou au chant pour des étudiants de théâtre ou l'apprentissage de techniques de lumière ou de son pour des étudiants en réalisation) que de ceux de l'interdisciplinaire ou du transdisciplinaire⁴⁵.

Une plus grande porosité entre disciplines et l'émergence de modes de création hybrides sont des enjeux majeurs des arts contemporains qu'il convient de retrouver dans les écoles au niveau de l'enseignement et de la recherche. Cela suppose toutefois que les enseignants eux-mêmes soient ouverts sur des disciplines autres que celle dans laquelle ils se sont spécialisés, et qu'ils soient soutenus dans leurs démarches inter- et transdisciplinaires. Ce soutien va de la politique en matière de formation continue des enseignants,

inexistante dans la plupart des établissements⁴⁶, à la possibilité d'organiser des activités d'enseignements impliquant conjointement des enseignants de différentes disciplines (artistiques, mais aussi techniques et générales ou théoriques).

Recommandation 35

Le comité recommande aux établissements de développer les activités d'enseignement et de recherche interdisciplinaires et transdisciplinaires faisant interagir des enseignants de tous les types de cours : artistiques, techniques et généraux.

À l'étranger

Ce mouvement vers toujours plus d'échanges, d'interpénétration et de fécondation mutuelle entre les différentes disciplines partant des surprises, des regards neufs ou remises en question générés par ces rencontres, se retrouve partout en Europe à des degrés divers de réalisation. Le fait de proposer des formations dans des domaines différents peut favoriser l'organisation d'activités pédagogiques et de recherche pluri-, inter- et transdisciplinaires.

Le **quatrième constat** du comité concerne la difficulté d'articuler les cours généraux avec les autres cours (artistiques et techniques).

Il s'agit là d'une difficulté classique dans les écoles d'art⁴⁷ (et aussi dans d'autres types d'enseignements) et certaines causes organisationnelles sont bien connues :

- les enseignants de cours généraux prestent généralement peu d'heures dans un même établissement, ils n'y sont pas toujours présents aux mêmes horaires que les autres enseignants. Cet état de fait est peu propice aux échanges, même informels, que ces enseignants peuvent avoir avec leurs étudiants et avec leurs collègues et à partir desquels des (idées de) ponts et de transversalité pourraient germer ;

⁴⁵ Pour une définition de ces différentes notions, cf., par exemple, http://www.cndp.fr/crdp-amiens/IMG/pdf/hda_135.pdf et <https://web.univ-pau.fr/RECHERCHE/CIEH/documents/La%20confusion%20des%20genres.pdf>, pages consultées le 27 août 2017.

⁴⁶ Cf. Chapitre 6.1.

⁴⁷ Cf. AT Arts visuels, pp.31-32.

- la temporalité des cours généraux n'est pas toujours adéquate : parfois ils sont tous regroupés sur une même période sans réflexion particulière sur le moment qui serait le plus adéquat en fonction de la progression pédagogique globale du programme; parfois ils sont « casés » dans l'horaire hebdomadaire ou annuel pour « combler les trous »; parfois le cours est donné en formule concentrée en tout début de semestre et l'évaluation a lieu en toute fin de semestre ; parfois l'horaire est flottant, changeant en fonction de l'évolution des activités pédagogiques artistiques qui sont au cœur du programme. Cela peut donner aux étudiants l'impression que ces cours sont accessoires ou ne pas leur laisser le temps de maturation nécessaire pour assimiler ces matières et développer par eux-mêmes les liens à faire avec leur projet artistique personnel ;
- les étudiants préfèrent assez naturellement consacrer plus de temps à leurs projets artistiques qu'à l'approfondissement des matières des cours généraux ou bien, vu la densité des programmes évoquée plus haut, ils ont effectivement peu de temps à y consacrer ;
- certains établissements font parfois le choix économique de regrouper les étudiants de plusieurs sections pour les cours généraux, ce qui ne favorise ni les pratiques pédagogiques interactives ni la construction de liens avec les disciplines artistiques des étudiants.

Avec l'obligation de rédiger un TFE (travail plus théorique/méthodologique et/ou méta-réflexif), certains enseignants de cours généraux se sont proposés ou ont été sollicités pour accompagner les étudiants dans ce travail et participer à leur évaluation.

Recommandation 36

Le comité recommande aux établissements d'être attentifs à toute disposition qui peut renforcer l'articulation pédagogique des cours généraux avec les autres cours et donner sens au fait qu'ils font partie intégrante du projet pédagogique de l'école et contribuent *de facto* au développement artistique des étudiants : la temporalité de ces cours (aussi bien dans l'organisation horaire que dans la construction

pédagogique globale du programme), des activités pédagogiques (autres que le seul TFE) impliquant des enseignants de cours généraux et artistiques, etc. L'idée, encore une fois, serait de repartir du référentiel, d'identifier la contribution attendue des cours généraux et d'élaborer à partir de là les activités pédagogiques et leurs modalités.

À l'étranger

Là où la pertinence des cours généraux dans les programmes et leur articulation avec les cours artistiques et techniques est assurée, les établissements disposent des moyens matériels de le faire. En France, deux enseignants peuvent être payés à temps plein pour être sur le même cours et apporter chacun un regard complémentaire sur un même sujet.

À Zürich, très concrètement, le calcul se fait sur les bases suivantes : 1 enseignant/semaines = 30 leçons comptabilisées pour l'enseignant ; 2 enseignants ensemble/semaines = 20 leçons comptabilisées pour chaque enseignant ; 3 enseignants ensemble /semaines = 15 leçons comptabilisées pour chaque enseignant.

Au Danemark, deux enseignants, quel que soit le type de cours qu'ils donnent, peuvent travailler ensemble que ce soit pour l'enseignement ou pour la supervision d'étudiants.

Bonnes pratiques :

Dans un établissement où le TFE comprend une partie plus théorique, les enseignants de cours artistiques participent à la soutenance. Dans un établissement, un MOOC et le principe de la classe inversée ont été adoptés pour un cours technique scientifique, cela permet d'optimiser le temps en présentiel pour aborder en classe des aspects plus pratiques.

Le **cinquième constat** du comité concerne l'obligation du décret Paysage de proposer aux étudiants des parcours personnalisés.

Dans les établissements évalués, dont le cœur du projet pédagogique est que chaque étudiant puisse développer sa singularité artistique, la personnalisation de l'enseignement est naturellement assez forte : des temps spécifiques sont alloués au travail personnel des étudiants et ceux-ci bénéficient régulièrement d'un accompagnement et/ou d'un *feedback* individualisé.

La personnalisation des parcours, le plus souvent conçue en FWB comme la possibilité pour l'étudiant de choisir dans quel ordre il va suivre les modules du programme, est par contre beaucoup plus difficile à mettre en place, particulièrement dans ces programmes où les projets collectifs sont aussi très importants et les cours à option assez peu nombreux (cf. *supra*, premier constat : les contraintes logistiques liées à ce mode pédagogique mènent à des programmes très cadencés).

En définitive, à travers un parcours parfois très verrouillé par des prérequis et des corequis et identique pour tous, les étudiants cheminent néanmoins de manière très personnelle tout au long de leurs études et produisent en fin de chaque cycle un travail artistique singulier.

Recommandation 37

Sans nécessairement remettre le principe lui-même en cause, le comité recommande à la FWB de mesurer l'impact de l'exigence des parcours d'apprentissage personnalisés sur la qualité des formations et de co-construire avec les établissements des modalités d'application pertinentes et efficaces de ce principe.

À l'étranger

En-dehors des pratiques aussi observées en FWB d'accompagnement individualisé et de temps important consacré au travail personnel des étudiants, le parcours d'apprentissage personnalisé est parfois assuré par des pratiques institutionnalisées (une offre de cours à options dès le bloc 3 ou la possibilité d'étaler ses études sur un nombre variable de semestres à Zürich) ou empiriques (étude au cas par cas du choix de cours d'un étudiant, en France).

5.3 Evaluation des acquis

À ce chapitre, le comité a observé une grande différence selon la nature des cours.

Les différentes pratiques de l'évaluation formatives sont assez « naturelles » dans les cours artistiques et dans certains cours techniques pratiques, où le cheminement est considéré par tous comme plus important que la note finale.

- Le *feedback* continu des enseignants, individuel ou collectif, est quelque chose de très fort dans les ESA, car il touche à trois dimensions qui ne sont pas évaluées selon les mêmes critères : la personne (l'étudiant comme concepteur d'un projet artistique – essentiellement subjective), les processus (la manière dont l'étudiant met en œuvre son projet – plus facilement objectivable) et le produit (l'œuvre – essentiellement subjective).
- L'évaluation par les pairs (après une activité collective) est à la fois l'occasion d'obtenir d'autres *feedbacks* que celui des enseignants, mais aussi d'apprendre à vivre ensemble et à donner soi-même un *feedback* à d'autres.
- L'autoévaluation, parfois avec portfolio ou journal de bord, est un mode d'évaluation qui, à condition qu'il soit minimalement cadré et permette effectivement à l'étudiant de savoir quoi faire pour s'améliorer, favorise grandement le développement de la maturité artistique de l'étudiant et ses capacités méta-réflexives.

Dans les cours techniques théoriques et dans les cours généraux l'enseignement est le plus souvent de type transmissif et l'évaluation de type sommative (avec un *feedback* rarement autre qu'une note, parfois sans aucun commentaire). Comme indiqué ci-dessus⁴⁸, une meilleure intégration de ce type de cours dans les programmes permettrait de les évaluer autrement (évaluer comment la théorie est mise en pratique plutôt que mesurer jusqu'à quel point le savoir est acquis en théorie) et de renforcer la motivation et l'intérêt des étudiants pour ce type de cours.

⁴⁸ Cf. Chapitre 5.2, quatrième constat.

Le comité a aussi observé que, de manière générale, les pratiques d'évaluation restent souvent informelles, avec les inconvénients que cela peut représenter. Il a en effet parfois rencontré des situations où le cadre temporel n'était pas bien défini, où les étudiants devaient aller chercher eux-mêmes un *feedback* auprès des enseignants, où les critères d'évaluation étaient trop généraux et/ou flous ou ne correspondaient pas à ce qui était inscrit sur les fiches ECTS. Nulle part ces situations n'étaient vécues comme réellement problématiques par les étudiants et, comme indiqué plus haut⁴⁹, les étudiants, même en l'absence de mécanisme formel d'évaluation des enseignements, ont l'occasion de donner leur *feedback* sur la manière dont ils sont évalués. Le comité a par contre inscrit dans le rapport de presque tous les établissements une recommandation particulière sur les stages et les TFE (modalités d'organisation, consignes pour la réalisation, modalités d'évaluation) et/ou sur les critères d'évaluation et les modalités de *feedback* des membres externes des jurys de travaux de fin de cycle.

Enfin, le comité a observé que, dans certains établissements, les pratiques peuvent varier très fort d'une option ou d'un domaine à l'autre. C'est à la fois une richesse, car l'harmonisation et la formalisation des pratiques d'évaluation n'est pas une panacée, particulièrement quand il s'agit d'évaluer des productions artistiques, des démarches créatives qui engagent la personnalité de leurs auteurs (les critères d'appréciation ne peuvent pas se réduire à une simple grille de critères prédéfinis), et une limite, car cela peut nourrir des sentiments d'iniquité ou d'incompréhension chez certains étudiants.

Recommandation 38

Le comité recommande aux établissements d'entretenir une réflexion continue sur les pratiques d'évaluation des différentes activités pédagogiques et d'en garantir la transparence et l'équité.

À l'étranger

Le débat sur un juste équilibre entre subjectivité et objectivité de l'évaluation est présent partout et, dans les pays nordiques, l'évaluation des enseignements par les étudiants est considérée comme le pendant obligatoire et nécessaire pour contrebalancer les effets négatifs de la subjectivité et de l'informel dans l'évaluation par les enseignants.

Depuis très longtemps les évaluations à la Haute école d'art et de design de Genève se font principalement à l'occasion de présentation des travaux devant des jurys qui en débattent publiquement dans un moment de dialogue avec les enseignants et les étudiants. Ces jurys sont formés d'enseignants et de personnalités du monde de l'art invitées. Il s'agit d'un moment qui n'est pas simplement celui du jugement et de l'évaluation, mais aussi et surtout un moment de formation : une évaluation formative donc, dans un échange, un débat. Chaque juré (artiste, intellectuel invité ou professeur) est invité à développer, à argumenter sa position, à expliciter ses critères d'évaluation dans un commentaire aussi construit que possible. C'est un moment fort du cursus. Pour se présenter devant le jury, l'étudiant doit avoir reçu l'approbation de ses professeurs qui connaissent l'évolution du travail, ses qualités et ses faiblesses et en ont déjà parlé avec les étudiants dans le processus d'accompagnement. Ils évaluent aussi la conformité du travail entrepris avec les exigences formelles et réglementaires. Ainsi, le débat avec le Jury prend tout son sens, notamment celui d'une confrontation avec un public exigeant, compétent, critique devant lequel il faut assumer son travail et éventuellement le défendre dans une manière de soutenance. Ce dispositif permet dans la majorité des cas aux étudiants de comprendre ce qui fonde l'évaluation, d'entendre la diversité des critères de jugement qui sont souvent fonction de la diversité des jurés, de leurs diverses subjectivités, de leurs divers points de vue, de leurs diverses sensibilités.

⁴⁹ Cf. Chapitre 3.1.

À l'École nationale de cirque de Montréal, une recherche-action en pédagogie appliquée est en cours sur l'utilisation d'une méthode permettant la mise en commun de différents points de vue lors de l'évaluation d'une performance. L'objectif principal est de fournir aux étudiants un cadre évaluatif dans lequel il pourra prendre en compte son propre point de vue ainsi que celui des observateurs de sa performance. Un autre objectif principal est de limiter les évaluations de type « j'aime ou je n'aime pas », qui ne sont pas du tout utiles pour l'étudiant.

Les objectifs spécifiques sont :

1. Favoriser la réflexivité de l'étudiant mais aussi son « positionnement » artistique. On demandera alors à l'étudiant de s'engager, en amont de la performance, dans un travail sur l'état de l'écriture, les sources d'inspirations et de guider le spectateur par une question précise en lien avec la performance ;
2. Donner à l'étudiant (et ses enseignants) une structure d'analyse des commentaires des observateurs ;
3. Donner un cadre, une méthode, dans l'énoncé des commentaires à partir de la question de l'étudiant.

Synthèse des rapports d'établissements en regard du Critère 4 – Efficacité et Equité des programmes

6.1 Ressources humaines

Plusieurs constats sur ce chapitre ont déjà été évoqués en tout début de rapport pour souligner leur importance. Ils concernent le contraste entre, d'une part, l'engagement et la compétence des équipes et, d'autre part, diverses dispositions décrétales (modalités et périodicité du calcul de l'encadrement pédagogique, cadre administratif inadéquat, etc.) ou lois (statut d'artiste, règlements de l'ONEM) qui menacent ou handicapent les établissements évalués, et les ESA en général⁵⁰. Dans beaucoup d'établissements, le système fonctionne malgré cela grâce au dynamisme et au dévouement (parfois jusqu'à l'épuisement) des équipes et le sentiment du comité est qu'à court ou moyen terme les risques de démotivation et de santé au travail sont très élevés. Outre ce constat principal, le comité a observé à peu près partout une tension entre le désir de stabilité du corps professoral (enseignants statutaires qui ont plus de temps pour s'impliquer dans le pilotage du programme et assurent l'arrimage des programmes avec le projet pédagogique ou enseignants externes « réguliers ») et le besoin de renouvellement (avec une ouverture sur plus d'intervenants externes, conférenciers, professeurs invités qui viennent ponctuellement enrichir les programmes). Bien que les établissements soient sensibles à cette question ainsi qu'à l'équilibre nécessaire entre praticiens et pédagogues, aucun n'a défini une politique de recrutement et ce sont le plus souvent les opportunités ou circonstances immédiates (dont un taux d'encadrement qui ne correspond peut-être plus à la réalité du moment) qui dictent l'engagement de telle personne sous tel statut. En conséquence de cela, les établissements ne sont pas toujours en mesure de recruter des profils enseignants selon leurs objectifs pédagogiques.

⁵⁰ Cf. Chapitre 2.4.1.

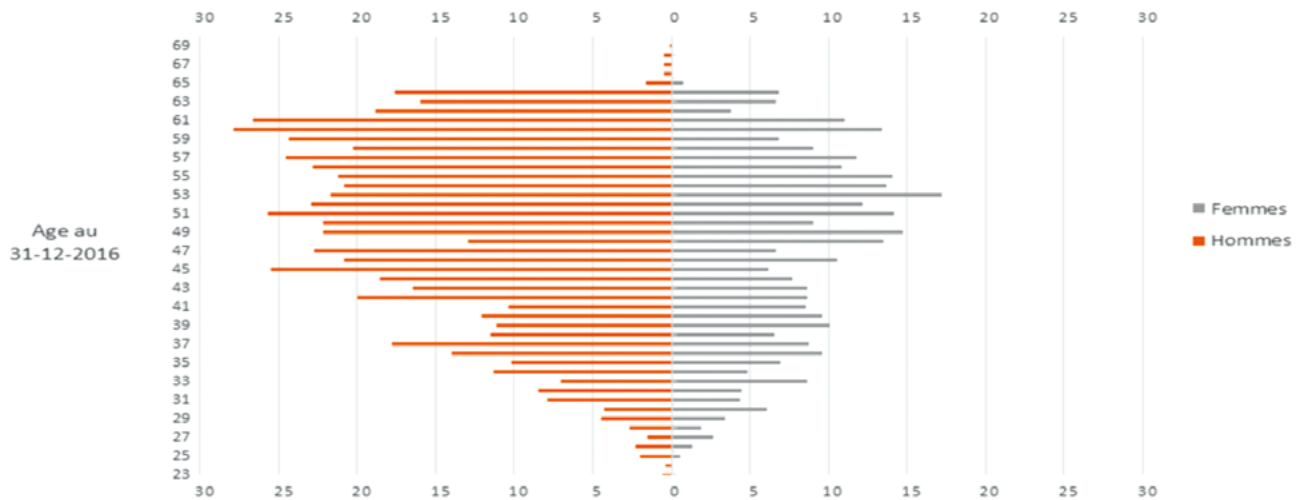


Figure 10 : Pyramide des âges des enseignants en activité en décembre 2016 au sein des écoles supérieures artistiques (en ETP)

Recommandation 39

Le comité recommande aux établissements d'intégrer une plus grande part d'enseignants externes régulièrement renouvelés et, de manière générale, de définir une politique de recrutement en fonction de leur projet pédagogique. À défaut de pouvoir la mettre en place effectivement, cette dernière pourra servir d'argument dans le cadre des différentes démarches individuelles et collectives que les établissements ont déjà entreprises en vue d'obtenir les ressources et le cadre administratif adéquats pour maintenir la qualité de leurs programmes.

L'élaboration d'une politique de recrutement est d'autant plus cruciale et stratégique que l'âge moyen des enseignants est très élevé.

Recommandation 40

Le comité recommande aux établissements de prendre en compte dès à présent l'évolution de la pyramide des âges des enseignants dans leur réflexion stratégique.

La formation continue des personnels est assez peu développée dans les établissements. Les enseignants en font le plus souvent de leur propre initiative et à leurs frais, les personnels techniques et administratifs reçoivent certaines formations obligatoires (sécurité) ou nécessaires pour accomplir leurs tâches (bureautique), mais dans l'ensemble, il n'y a pas de politique de la formation continue. Il n'y a parfois pas de budget pour cela (ou un budget peu élevé), l'information sur les formations accessibles ne circule pas bien ou, malgré un budget alloué et une information bien diffusée, c'est la disponibilité en temps qui fait défaut à cause d'une charge de travail déjà trop importante.

Recommandation 41

Le comité recommande aux établissements d'identifier les besoins et les opportunités en matière de formation continue et d'assurer une communication efficace à ce sujet auprès des différents personnels.

Recommandation 42

Au vu de l'importance croissante et stratégique que prennent les différents aspects de la gestion des ressources humaines (politique de recrutement, gestion des compétences, formation continue, gestion des relations humaines et questions de santé et sécurité au travail), le comité recommande à la FWB d'apporter aux établissements les ressources financières adéquates et, aux personnes en charge de cela, le soutien nécessaire pour s'acquitter de ces tâches avec le professionnalisme requis.

À l'étranger

À Zürich, école de 3000 étudiants, la gestion des ressources humaines est assurée par le bureau de Human Resource Management HRM (12 personnes spécialisées en ces matières). En cas de problème, les directeurs de domaines peuvent s'adresser à ce bureau et sont par ailleurs invités à suivre des cours en gestion des ressources humaines.

6.2 Ressources matérielles

Les établissements qui organisent des programmes en Théâtre, Audiovisuel et Cirque ont des besoins particuliers en matière de volume d'espaces de travail et de représentation ainsi qu'en matériel technique.

Dans tous les établissements visités, des déménagements ou aménagements ont eu lieu récemment, sont en cours ou en prévision.

Dans l'ensemble, la situation évolue positivement. Même s'il reste encore quelques locaux vétustes et même si la configuration des locaux n'est pas toujours optimale, cela oblige les étudiants à faire preuve de créativité et de débrouille et peut donc servir quelques objectifs pédagogiques.

Les progrès dans l'aménagement des locaux dépendent en grande partie de l'implication et de la réactivité des pouvoirs organisateurs.

Tous les établissements ont aménagé des lieux de convivialité pour les étudiants.

Les heures d'accessibilité aux locaux ne sont pas toujours adéquates en regard du type de projets

menés dans les établissements, parfois c'est une volonté pédagogique (pour éviter que les étudiants passent toute leur vie dans l'école), parfois c'est faute de ressources humaines pour gérer l'accès aux locaux.

Bonnes pratiques :

Dans un établissement, les étudiants reçoivent un badge magnétique pour accéder aux locaux ; dans un autre établissement, un étudiant a été engagé pour la conciergerie.

Recommandation 43

Le comité recommande aux pouvoirs organisateurs de veiller à l'adéquation des locaux ainsi qu'à un horaire d'accès à ceux-ci adéquat.

Les technologies sont de plus en plus importantes dans les différentes sections évaluées et elles évoluent très rapidement. Les établissements veillent à respecter un équilibre entre du matériel plus ancien, mis au service d'objectifs pédagogiques et prêté facilement aux étudiants, et du matériel professionnel qui permet d'assurer la qualité des projets de fin d'études.

Les bibliothèques/médiathèques des établissements évalués sont dans l'ensemble très peu fournies ; dans un établissement, elle est même quasi inexistante, limitée à quelques ouvrages de référence. En comparaison avec d'autres institutions similaires en Europe et au Canada, elles sont extrêmement pauvres.

Les étudiants ont accès à d'autres bibliothèques via des ententes institutionnelles mais ne sont pas toujours au courant de cette possibilité.

Dans la perspective d'un développement de la recherche dans les écoles, l'accès à des ressources documentaires est particulièrement important.

Recommandation 44

Le comité recommande aux établissements de veiller à ce que les étudiants aient accès à la documentation adéquate pour mener à bien leurs projets de recherche.

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

Dans un contexte où de plus en plus d'étudiants connaissent des difficultés socio-économiques, les membres de toutes les équipes sont soucieux du développement artistique, de la réussite et du bien-être des étudiants et ces derniers soulignent en particulier le rôle précieux des assistants, des ouvriers et des régisseurs.

La pédagogie par projets en groupe classe facilite par ailleurs le développement d'une solidarité entre étudiants.

Plusieurs établissements se sont dotés d'une structure qui soutient financièrement la production des projets de fin de cycle des étudiants.

Bonnes pratiques :

Un établissement a mis en place un système de tutorat ; un autre a établi un partenariat avec des gestionnaires de logements étudiants ; dans un établissement, le poste d'assistance sociale est partagé avec d'autres établissements.

6.4 Analyse des données nécessaires au pilotage du programme

Les établissements disposent généralement de quelques statistiques sur le parcours des étudiants à l'école, mais, faute de temps et de ressources, ils ne disposent pas, ou très peu, de données sur le parcours de leurs anciens étudiants (comment ils se sont insérés dans le monde professionnel, ce qu'ils réalisent en tant qu'artistes, etc.). Recueillir et analyser de telles données serait cependant bénéfique comme source d'information plus complète dans le cadre du pilotage des programmes, comme information à valoriser sur le site internet, pour renforcer l'image positive de l'école, et comme arguments à faire valoir dans un paysage de l'enseignement supérieur où les ESA peuvent être fragilisées⁵¹.

Recommandation 45

Le comité recommande aux établissements de recueillir et analyser des données, au minimum sur

- Le profil d'entrée des étudiants
- Le parcours pendant les études (taux de réussite/d'échec)
- La poursuite d'études des diplômés
- Le parcours professionnel des diplômés (après 1 an, après 5 ans)⁵².

Bonne pratique :

Dans un établissement, les anciens étudiants conservent leur adresse courriel institutionnelle pendant un certain temps.

⁵¹ Cf. aussi Chapitre 4.1.2.

⁵² Cf. *supra*, Recommandation 16, Chapitre 4.1.1.

Conclusion

En conclusion de ce rapport, le comité réitère son constat principal : après presque vingt années d'adaptation à différentes réformes successives, les établissements évalués proposent, grâce à l'engagement de tous, des formations en Théâtre, Audiovisuel et Cirque de qualité répondant aux besoins actuels du monde professionnel et dont la réputation internationale est assez bonne. Il y a cependant urgence à agir car, en l'état actuel, les établissements évalués ne sont pas en mesure de répondre pleinement aux exigences des standards européens, ce qui tient en grande partie aux décrets qui les régissent, et à court ou moyen terme, un *statu quo* mènera à une diminution de la qualité de ces formations.

Les principaux axes d'amélioration ou points d'attention pour les établissements :

- Développer les différents types de recherche dans le domaine des arts, tant du côté des enseignants que des étudiants ;
- Développer la mobilité internationale des étudiants, des enseignants et des personnels et

élargir le champ culturel et linguistique des collaborations internationales ;

- Veiller à la cohérence verticale et horizontale des programmes, y introduire plus d'activités transversales et rendre plus sensible la différence de niveau entre bachelier et master ;
- Veiller à la transparence et à l'équité des pratiques d'évaluation ;
- Améliorer la communication interne et externe, aussi bien en ce qui concerne la publicité de la vision stratégique que la gestion quotidienne ;
- Recueillir et analyser les données nécessaires au pilotage des programmes ;
- Continuer à s'approprier la démarche qualité avec une plus grande participation des étudiants, des anciens et des représentants du monde professionnel.

L'atteinte de presque tous ces objectifs supposera une modification des décrets et/ou une augmentation des ressources humaines et matérielles allouées aux établissements.

SWOT

Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> • Équipes engagées, disponibles et soucieuses de la réussite et du bien-être des étudiants • Exercice d'autoévaluation généralement mené de façon collective et transparente • Nombreux partenariats qui renforcent la pertinence des programmes • Excellence et richesse du corps professoral titulaire et invité • Formations qui répondent aux besoins du monde professionnel • Diffusion des travaux de fin d'études dans des festivals internationaux • Identité forte des établissements et projets pédagogiques solidement établis • Ressources matérielles (locaux) en évolution positive 	<ul style="list-style-type: none"> • Place de la recherche à définir • Peu de mobilité des étudiants et des enseignants • Préparation insuffisante des étudiants au passage de l'école aux réalités de la vie professionnelle (aspects administratifs, rédactionnels et marketing) • Charge élevée de travail de toutes les équipes et des étudiants • Politique de gestion de la qualité à définir au niveau des établissements • Participation insuffisante des étudiants à la gouvernance, en général, et à la démarche qualité, en particulier • Communication interne et externe perfectible • Concertation pour le planning des différentes épreuves d'admission à mettre en place • Modalités d'organisation et d'évaluation des stages et TFE à rendre plus transparentes • Manque d'articulation entre les cours généraux avec les cours artistiques et techniques • Formation continue des enseignants à favoriser • Récolte des données nécessaires au pilotage des programmes à développer • Mise en adéquation des locaux pour la pratique du théâtre à poursuivre • Politique de recrutement à définir en fonction du projet pédagogique

Opportunités	Menaces
<ul style="list-style-type: none"> • Asbl a/r qui finance la recherche interdomaine en FWB • Anciens diplômés et représentants du monde professionnel disponibles pour participer au pilotage du programme • Programme <i>Tax Shelter</i> soutenant les productions dans tous les domaines des arts du spectacle 	<ul style="list-style-type: none"> • Manque de moyens et de locaux qui pourrait freiner ou empêcher les projets de développement • Contraintes légales en matière de statut des personnels enseignants et de soutien • Le coût élevé des études et le nombre croissant d'étudiants en difficulté socio-économiques • Existence de nombreuses écoles privées • Exigence des parcours personnalisés imposés par le décret Paysage

Récapitulatif des recommandations

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Direction(s)	Gouvernement de la FWB	Employeurs
1	25	Mettre en place une concertation pour assurer la conformité des programmes de bachelier et master avec les exigences des standards européens de l'enseignement supérieur.					
2	26	Réfléchir au positionnement du master dans la section Théâtre (4 ^{ème} année d'un bachelier professionnalisant ou master de 120 crédits).					
3	33	Procéder à une révision des décrets régissant les établissements évalués de façon à leur donner les moyens effectifs d'assurer les différentes missions qui leur incombent et de se conformer aux exigences des standards européens de l'enseignement supérieur.					
4	35	Se concerter pour faire en sorte que les candidats à l'admission qui le souhaiteraient aient la possibilité de se présenter dans plusieurs écoles.					
5	37	Prévoir un mécanisme d'évaluation des enseignements par les étudiants plus formel et garantissant l'anonymat.					
6	37	Organiser des moments d'échanges de pratique sur le pilotage des programmes, soit entre leurs instances soit avec d'autres établissements.					
7	37	Faire en sorte que les enseignants de cours généraux puissent participer plus activement au pilotage des programmes.					
8	37	Associer plus formellement les professionnels et les anciens à certains moments-clés, par exemple à l'occasion de la création d'un nouveau programme.					
9	38	Accorder aux établissements les ressources nécessaires en termes de coordination qualité.					
10	38	Promouvoir les échanges entre les coordinateurs qualité de manière à partager les bonnes pratiques.					
11	38	Associer plus directement à la démarche qualité les anciens étudiants et des représentants des milieux professionnels ne participant pas déjà aux activités de l'établissement.					
12	38	Poursuivre le travail d'autoévaluation entamé dans le même esprit d'ouverture et d'appropriation de la démarche qualité aux réalités de l'enseignement supérieur artistique, en particulier les efforts d'explicitation des processus et pratiques existants.					
13	38	Poursuivre les efforts pour améliorer l'efficacité de la communication interne et de se doter d'une politique de communication interne.					

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Direction(s)	Gouvernement de la FWB	Employeurs
14	40	Élargir le cercle de consultation aux associations professionnelles (Union des Producteurs de Films Francophones, Union des Artistes, ...) ainsi qu'aux réseaux internationaux tels que la « <i>European League of Institutes of the Arts</i> » (ELIA), par exemple, pour affiner les analyses de pertinence des programmes.					
15	40	Doter les établissements d'un budget adéquat leur permettant d'internationaliser leurs jurys de travaux de fin d'études.					
16	40	Recueillir et analyser les données sur le taux d'insertion professionnelle des anciens étudiants et le parcours professionnel de ceux-ci (domaine et secteur d'activité, type de poste, niveau de responsabilité, etc.).					
17	40	Donner aux établissements les ressources humaines et matérielles requises pour s'acquitter du recueil et de l'analyse des données nécessaires au pilotage du programme et du suivi des anciens, ceci faisant partie des critères qualité.					
18	41	Réfléchir à la manière de mettre en place de façon efficace un dispositif de préparation et/ou de soutien à l'intégration professionnelle des étudiants.					
19	42	Intégrer au dispositif de préparation/soutien à d'intégration professionnelle des éléments d'information et/ou de formation relatifs au programme <i>Tax Shelter</i> , qui désormais représente une opportunité majeure pour l'ensemble des étudiants du <i>cluster</i> évalué.					
20	42	Envisager comme thèmes de formations continues des sujets en constante évolution tels que les spécificités du financement des productions en FWB et en Europe, la compréhension du système économique dans lequel évolue l'art, l'actualité du droit du travail et des droits d'auteur.					
21	43	Identifier, expliciter et valoriser les compétences transversales acquises par les étudiants durant leur formation, particulièrement celles qui sont très recherchées dans des secteurs divers et variés du monde économique et social. Cette thématique pourrait faire l'objet d'un projet de recherche commun à toutes les ESA.					
22	43	Mener une enquête au sujet des écoles privées qui proposent des formations non diplômantes dans les sections ici évaluées et mesurer leur impact réel ou possible sur les formations subventionnées et reconnues par la FWB.					
23	44	Doter les ESA d'un financement adéquat pour organiser la mobilité des étudiants, des enseignants et des personnels de soutien et développer leur réseau de collaborations internationales étant donné l'importance de la dimension internationale pour l'insertion professionnelle des étudiants, l'enrichissement artistique et pédagogique des programmes, la visibilité et la notoriété des écoles, la possibilité pour ceux-ci de participer à des projets de recherche internationaux.					

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Direction(s)	Gouvernement de la FWB	Employeurs
24	44	Indépendamment de la question du financement adéquat, favoriser la mobilité des enseignants de manière à imprimer un mouvement, renforcer le réseau international de l'établissement et découvrir de nouvelles idées sur la façon de développer la mobilité des étudiants dans le respect des principes et choix pédagogiques de l'école.					
25	44	Doter les ESA d'un budget leur permettant d'inviter plus d'enseignants d'origine étrangère.					
26	44	Développer l'échange entre ESA et avec d'autres établissements qui peuvent rencontrer des difficultés d'organisation similaires pour voir comment ils réussissent malgré tout à favoriser la mobilité out de leurs étudiants.					
27	44	Élargir le champ culturel et linguistique des collaborations internationales.					
28	45	Expliciter la façon dont, pédagogiquement, la « recherche artistique » est intégrée aux enseignements, évaluée et progressivement développée aux niveaux bachelier et master.					
29	46	Assurer la préparation et l'accompagnement adéquat des étudiants pour les établissements qui font le choix d'inscrire des travaux de « recherche sur l'art » ou de type plus académique à leur programme.					
30	46	Mettre en place un dispositif permettant aux ESA de développer leur mission de recherche et traduire cela dans des textes et des budgets. Ce dispositif devrait inclure, dans le prolongement du colloque de 2013, un lieu d'échanges, de réflexion et d'évaluation continue dédié au développement de la recherche dans les domaines des arts en FWB.					
31	46	Participer à la construction de la « recherche en arts » en FWB (incluant une définition plus claire de celle-ci), expliciter et valoriser ce qui se fait déjà en matière de recherche en arts, soumettre des projets à l'asbl a/r ou à tout autre organisme européen finançant les partenariats internationaux de « recherche en arts », intégrer cette dimension dans les activités pédagogiques, en particulier au niveau master, où les étudiants doivent être initiés à la « recherche en arts » en plus de l'approfondissement de la « recherche artistique » et, pourquoi pas, si le financement rend cela possible, engager des enseignants-chercheurs ou ouvrir un programme de doctorat.					
32	49	Veiller à publier sur le site internet la grille des programmes, les fiches ECTS et le projet artistique et pédagogique de l'établissement.					
33	50	Faire des référentiels des programmes un outil de travail pour la définition des acquis d'apprentissage de tous les programmes, des éventuelles formations continuées et certificats ainsi que pour l'analyse approfondie des dossiers d'étudiants souhaitant soit une passerelle vers un autre programme, soit être admis à un programme sans disposer du diplôme requis (VAE), soit être admis à un programme de master sans avoir fait de bachelier au sein de l'établissement.					

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Direction(s)	Gouvernement de la FWB	Employeurs
34	50	Bien distinguer la coordination pédagogique (centrée sur la cohérence et la pertinence du programme) de la planification des activités et veiller à accorder toute l'importance requise à la première.					
35	52	Développer les activités d'enseignement et de recherche interdisciplinaires et transdisciplinaires faisant interagir des enseignants de tous les types de cours : artistiques, techniques et généraux.					
36	53	Être attentif à toute disposition qui peut renforcer l'articulation pédagogique des cours généraux avec les autres cours et donner sens au fait qu'ils font partie intégrante du projet pédagogique de l'école et contribuent <i>de facto</i> au développement artistique des étudiants : la temporalité de ces cours (aussi bien dans l'organisation horaire que dans la construction pédagogique globale du programme), des activités pédagogiques (autres que le seul TFE) impliquant des enseignants de cours généraux et artistiques, etc. Identifier, en repartant du référentiel, la contribution attendue des cours généraux et élaborer à partir de là les activités pédagogiques et leurs modalités.					
37	54	Mesurer l'impact de l'exigence des parcours d'apprentissage personnalisés sur la qualité des formations et co-construire avec les établissements des modalités d'application pertinentes et efficaces de ce principe.					
38	55	Entretenir une réflexion continue sur les pratiques d'évaluation des différentes activités pédagogiques et en garantir la transparence et l'équité.					
39	57	Intégrer une plus grande part d'enseignants externes régulièrement renouvelés et, de manière générale, définir une politique de recrutement en fonction du projet pédagogique.					
40	57	Prendre en compte dès à présent l'évolution de la pyramide des âges des enseignants dans la réflexion stratégique de l'établissement.					
41	57	Identifier les besoins et les opportunités en matière de formation continue et assurer une communication efficace à ce sujet auprès des différents personnels.					
42	58	Apporter aux établissements les ressources financières adéquates et, aux personnes en charge de cela, le soutien nécessaire pour s'acquitter des tâches de gestion des ressources humaines avec le professionnalisme requis.					
43	58	Veiller à l'adéquation des locaux ainsi qu'à un horaire d'accès à ceux-ci adéquat.					
44	58	Veiller à ce que les étudiants aient accès à la documentation adéquate pour mener à bien leurs projets de recherche.					
45	59	Recueillir et analyser des données, au minimum sur le profil d'entrée des étudiants, le parcours pendant les études (taux de réussite/d'échec), la poursuite d'études des diplômés et le parcours professionnel de ceux-ci (après 1 an, après 5 ans).					

Documentation et annexes



ANNEXE 1

Référentiel de compétences du bachelier en Techniques de l'image



ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT et de la RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Direction générale de l'Enseignement non obligatoire

Conseil Général des Hautes Écoles

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR TECHNIQUE

Nouvelle description des formations – compétences

Type court : section Techniques de l'image

La formation débouchant sur le grade de Bachelier en Techniques de l'image (Finalités : Techniques de la cinématographie, Techniques de la photographie) est organisée dans le cadre du Décret du 31 mars 2004 de la Communauté française, définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités. Il y est précisé que les objectifs généraux de ce type d'enseignement sont : « Préparer les étudiants à être des citoyens actifs dans une société démocratique, préparer les étudiants à leur future carrière et permettre leur épanouissement personnel, créer et maintenir une large base et un haut niveau de connaissances, stimuler la recherche et l'innovation ».

La formation de bachelier en Techniques de l'image (Finalités : Techniques de la cinématographique, Techniques de la photographie) organisée par l'enseignement supérieur de type court correspond au niveau 6 du cadre européen de certification. En effet, les bacheliers en Techniques de l'image doivent savoir gérer des activités ou des projets techniques ou professionnels complexes, en faisant preuve de responsabilité dans la prise de décisions dans des contextes professionnels imprévisibles. Ils seront aussi amenés à prendre des responsabilités en matière de développement professionnel individuel et collectif.

Les bacheliers en Techniques de l'image, quelle que soit leur finalité, seront tout particulièrement sensibles, par la nature de leur formation, aux valeurs sociétales et surtout aux principes du développement durable et à la responsabilité, dans ces matières, des entreprises qui les emploient.

Selon sa spécialité (Image, montage, son, réalisation ou production) :

- Il est capable d'utiliser ses connaissances techniques et créatives pour répondre aux demandes de toute production audiovisuelle.
- Il doit pouvoir s'intégrer avec une responsabilité précise dans la hiérarchie que constitue une équipe de tournage. Il y valorisera, suivant sa fonction, la création par sa complémentarité technique.
- Il doit savoir s'adapter aux multiples évolutions technologiques tout en conservant un savoir faire artisanal.

- Il doit être capable de communiquer avec des commanditaires des décideurs, des créateurs, ses clients, ses collègues et les prestataires de service,...
- Il doit pouvoir anticiper les problèmes que pose une production audiovisuelle et dans le cas échéant opérer des recherches pour pouvoir les solutionner.
- Il doit savoir planifier et organiser son travail dans le temps et selon sa fonction précise, il doit pouvoir s'adapter rapidement dans une gestion collective d'un projet.

Le bachelier en Techniques de l'image sera employé dans les productions audiovisuelles au sens large :

- dans le domaine de la production cinématographique, radio, télévisuelle ainsi que dans ceux du film documentaire ou publicitaire,...
- dans le domaine des industries techniques, des prestataires de service,...
- dans les divers domaines du multimédia, de la presse, de la communication, de la photo, d'Internet et de l'archivage numérique,...

Ils seront engagés par des services publics et des entreprises.

La manière d'exercer son emploi variera selon le choix de sa finalité cinématographique ou photographique.

Pour atteindre le niveau 6 du Cadre Européen de Certification (CEC) et répondre aux objectifs repris ci-dessus, la formation permettra l'acquisition des compétences suivantes :

COMPÉTENCES	CAPACITÉS
Communiquer et informer.	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir et utiliser les moyens d'informations et de communication adaptés. • Mener une discussion, argumenter et convaincre de manière constructive. • Assurer la diffusion vers les différents niveaux de la hiérarchie (interface). • Utiliser le vocabulaire adéquat. • Présenter des prototypes de solution et d'application techniques. • Utiliser une langue étrangère.
Collaborer à la conception, à l'amélioration et au développement de projets techniques.	<ul style="list-style-type: none"> • Élaborer une méthodologie de travail. • Planifier des activités. • Analyser une situation donnée sous ses aspects techniques et scientifiques. • Rechercher et utiliser les ressources adéquates. • Proposer des solutions qui tiennent compte des contraintes.
S'engager dans une démarche de développement professionnel.	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre en compte les aspects éthiques et déontologiques. • S'informer et s'inscrire dans une démarche de formation permanente. • Développer une pensée critique. • Travailler tant en autonomie qu'en équipe dans le respect de la structure de l'environnement professionnel.
S'inscrire dans une démarche de respect des réglementations.	<ul style="list-style-type: none"> • Respecter le code du bien-être au travail. • Participer à la démarche qualité. • Respecter les normes, les procédures et les codes de bonne pratique. • Intégrer les différents aspects du développement durable.

Finalité : techniques de la cinématographique

Compétences	Capacités
Maîtriser l'espace visuel et sonore.	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser des œuvres photographiques, plastiques, sonores, cinématographiques et télévisuelles d'un point de vue historique, technique et esthétique. • Analyser un espace - objet réel d'un point de vue visuel et sonore et définir les problèmes que poserait sa transposition audiovisuelle éventuelle. Faire surgir quelques paramètres essentiels comme les contraintes spatiales, les angles de prises de vue, la lumière, le décor, etc. • Définir une stratégie d'approche de cet espace - objet en choisissant des angulations et des focales adéquates, des sons « réels » ou fabriqués (e.g : bruitage, musique). • Transformer cet espace - objet en un espace image - son signifiant par des prises de vues et de son adéquates ainsi que par le montage (visuel et sonore). • Théoriser progressivement ces problèmes à partir des lois de l'optique, de l'électro-acoustique et de l'informatique appliquée à l'image et au son.
Maîtriser le message cinématographique.	<ul style="list-style-type: none"> • Marquer la différence entre le message d'une information concrète (documentaire ou reportage) et la création de fiction (court et long métrage). • Analyser différents types de récit et être capable d'en saisir les différentes constructions narratives. • Écrire le scénario d'une <u>séquence</u> de film documentaire ou d'une scène de court-métrage de fiction à partir de textes préexistants (articles de presse, livre, nouvelle) • Concevoir le découpage technique d'un sujet d'actualité en fonction de son montage limité dans le temps.
Maîtriser l'outil.	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser les caractéristiques et les étapes spécifiques de l'ensemble d'une chaîne de fabrication qu'il s'agisse de production analogique ou numérique. • Gérer les caractéristiques et les étapes spécifiques de la production, en numérique, d'un sujet d'actualité. • Se familiariser avec les techniques de captation ainsi qu'avec le travail en studio de télévision (multicaméras).
Gérer le travail en équipe.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les fonctions et les responsabilités de chaque membre de l'équipe. • Décoder les documents spécifiques liés à la production (scénario, dépouillement, feuille de service, plan de travail) en fonction des responsabilités exercées. • Planifier son travail en fonction de la place occupée dans la chaîne de production. • Anticiper les modifications éventuelles décidées par les responsables de la réalisation et de la production. • Soumettre son travail à l'autocritique.

Finalité : techniques de la photographie

Compétences	Capacités
Maîtriser l'espace visuel et sonore.	<ul style="list-style-type: none">• Analyser des œuvres photographiques et plastiques d'un point de vue historique, technique et esthétique.• Analyser un espace - objet réel d'un point de vue visuel et définir les problèmes que poserait sa transposition photographique éventuelle. En dégager quelques paramètres essentiels tels que les contraintes spatiales ainsi que le choix des points de vue, de lumière et du décor.• Définir une stratégie d'approche de cet « espace - objet » en choisissant des angulations et des focales adéquates• Expérimenter cette stratégie en multipliant les prises de vue sous des angulations et des focales différentes. Comparer ces prises de vue et les soumettre à une critique systématique• Théoriser progressivement ces problèmes à partir des lois de l'optique et de l'informatique appliquée à l'image.
Maîtriser le message photographique.	<ul style="list-style-type: none">• Marquer la différence entre le message d'une information concrète « objective» (documentaire ou reportage) et celle d'une information orientée (reportage ou publicité).• Intégrer dans la prise de vue des portraits une approche particulière (singularité des personnages, approche sociale, etc.).• Écrire et réaliser le scénario d'un reportage documentaire.• Réaliser des photos publicitaires d'après un cahier de charges ou un «lay out».

Référentiel de compétences

Le bachelier en art dramatique témoigne d'une capacité à :

1. mettre en oeuvre les bases techniques nécessaires (corps, voix, mouvement, langage et espace) lui permettant de répondre aux exigences des multiples pratiques de l'acteur;
2. travailler à hériter et mobiliser les connaissances générales lui permettant d'inscrire sa pratique artistique dans un contexte sociétal, culturel et historique;
3. s'interroger sur les interactions entre différentes disciplines et pratiques artistiques;
4. développer une attitude de recherche artistique et l'affiner dans le développement de langages cohérents;
5. développer une réflexion critique sur son travail artistique personnel ainsi que sur l'oeuvre et les pratiques d'autrui;
6. contribuer de manière singulière à des projets artistiques liés aux multiples pratiques de l'acteur;
7. développer une autonomie qui favorise les pratiques collectives;
8. assumer les enjeux de la représentation et sa responsabilité envers les publics.

Approuvé par le CA de l'ARES le 04/10/2016 + corrections orthographiques apportées le 05/10/2017.

Page de notes

Page de notes



