



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

Évaluation du *cluster*
Information et Communication
en Fédération Wallonie-Bruxelles

Focus : bacheliers professionnalisants (Bibliothécaire-Documentaliste,
Communication et Écriture multimédia)

ANALYSE TRANSVERSALE

Octobre 2021

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 ;
- RÉSUMÉ rédigé par le comité d'évaluation ;
- CONTENU de l'ANALYSE TRANSVERSALE, rédigé par le comité d'évaluation ;
- DOCUMENTATION et ANNEXES.

Avis au lecteur

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

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

Les **bonnes pratiques** sont indiquées sur fond bleu. Il s'agit d'approches, souvent innovatrices, qui ont été expérimentées et évaluées dans les établissements visités et dont on peut présumer de la réussite¹.

Ces bonnes pratiques sont à 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'analyse transversale. Elles sont également reprises sous la forme d'un tableau récapitulatif à la fin de ce rapport, dans lequel les destinataires des recommandations ont été pointés.

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. Le masculin est ici utilisé à titre épique.

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
Résumé	15
Contenu de l'analyse transversale Information et Communication	19
Chapitre 1 : Évolution et contexte de l'Information et de la Communication	23
Enjeux et publics actuels	23
L'offre de formation en Information et Communication en Fédération Wallonie-Bruxelles	25
La dénomination des diplômes : Quand la communication s'interroge sur sa communication	34
Communication externe et valorisation des formations	35
Chapitre 2 : Gouvernance et qualité	38
Gouvernance et institutionnalisation de la qualité	38
Financement et professionnalisation de la qualité	47
Opérationnalisation de la qualité : appropriation des outils, évaluation et communication interne.....	49
Chapitre 3 : Compétences, développement pédagogique et professionnalisation au service de la réussite	55
Appropriation et développement organisationnel de l'approche par compétences en formation	55
Un soutien nécessaire au développement continu des compétences pédagogiques pour répondre aux enjeux de l'ES	59
Les services transversaux à vocation pédagogique en soutien au développement des formations.....	63
Chapitre 4 : Polyvalence ou spécialisation	67
La plus-value de la formation en Info-Com	68
Formation interne ou externe de l'expert en Info-Com	69
Concurrence ou complémentarité des formations en Info-Com	70
Formation à des métiers ou à des compétences transversales ?	71
Contenu minimal commun à la polyvalence et à la spécialisation	73
Formation de contenu local ou global.....	75

Chapitre 5 : Des bacheliers professionnalisants : spécificités et enjeux.....	77
Les enjeux des partenariats socio-économiques et territoriaux avec les formations professionnelles.....	77
Des objets emblématiques de formation accélérant la professionnalisation.....	79
La formation professionnalisante en facilitatrice des mobilités de carrière et internationales.....	82
L'actualisation par l'intervention des parties prenantes pour la professionnalisation des formations.....	84
Des usages de la recherche pour l'actualisation des contenus.....	85
Chapitre 6 : Outils et ressources.....	87
Infrastructures et ressources techniques.....	87
Ressources documentaires et bibliothèques.....	90
Ressources humaines.....	91
Services transversaux.....	91
En guise de conclusion.....	94
En synthèse : analyse SWOT des programmes évalués.....	95
Récapitulatif des recommandations.....	97
Annexes.....	115
Annexe 1 : Carte des formations et établissements évalués.....	116
Annexe 2 : Cadre européen des certifications.....	117
Annexe 3 : Référentiel de compétences bachelier BD.....	119
Annexe 4 : Contenus minimaux du bachelier BD.....	123
Annexe 5 : Dossier pédagogique du bachelier BD.....	124
Annexe 6 : Profil professionnel du bachelier BD.....	130
Annexe 7 : Référentiel de compétences du bachelier EMU.....	133
Annexe 8 : Contenus minimaux du bachelier EMU.....	136
Annexe 9 : Référentiel de compétences du bachelier COM.....	137
Annexe 10 : Contenus minimaux du bachelier COM.....	140

Table des illustrations

Figure 1 :	Cadastre du <i>cluster</i> « Information et Communication » 2019-2020	27
Figure 2 :	Répartition du nombre d'étudiants du <i>cluster</i> Information et Communication selon le cursus évalué en 2019-2020, pour l'année académique 2017-2018.....	28
Figure 3 :	Évolution du nombre d'inscrits dans les cursus évalués entre l'année académique 2013-2014 et l'année académique 2017-2018.....	29
Figure 4 :	Évolution du nombre d'inscrits dans le domaine « Information et Communication » en universités entre l'année académique 2011-2012 et 2015-2016.....	30
Figure 5 :	Répartition du nombre d'inscrits en bachelier Bibliothécaire-documentaliste selon le sexe et la forme d'enseignement supérieur, 2017-2018	31
Figure 6 :	Répartition des étudiants inscrits en bachelier Bibliothécaire-Documentaliste	31
Figure 7 :	Répartition du nombre d'inscrits en bachelier Écriture multimédia selon le sexe, 2017-2018	32
Figure 8 :	Répartition des étudiants inscrits en bachelier Écriture multimédia en FWB en 2017-2018.....	32
Figure 9 :	Répartition du nombre d'inscrits en bachelier Communication selon le sexe, 2017-2018	33
Figure 10 :	Répartition des étudiants inscrits en bachelier Communication en FWB en 2017-2018.....	33

Liste des abréviations

AA	Acquis d'apprentissage
AEQES	Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur
AESI	Agrégation de l'enseignement secondaire inférieur
AESS	Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur
APC	Approche par compétence
AQI	Assurance qualité interne
ARES	Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur
BD	Bibliothécaire-Documentaliste
Bac	Bachelier
BVC	Bibliothèque virtuelle commune
CAPAES	Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur
CEC	Cadre européen des certifications
COM	Communication
CoQER	Commission pour la qualité de l'enseignement et de la recherche
CRef	Conseil des Recteurs
DPC	Déclaration de politique communautaire
ECTS	<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i>
EEE	Évaluation des enseignements par les étudiants
EEES	Espace européen de l'enseignement supérieur
EES	Établissements d'enseignement supérieur
EI	Épreuve intégrée
EMU	Écriture multimédia
ENQA	<i>European Association for Quality Assurance in Higher Education</i>
EPS	Enseignement de promotion sociale
ESG	<i>European standard guidelines</i> - Références et lignes directrices européennes
EUA	<i>European universities association</i> - Association européenne des universités
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
HE	Haute École
HE2B	Haute École Bruxelles-Brabant
HEG	Haute École Galilée
HE ICHEC – ECAM – ISFSC	Haute École Groupe «ICHEC (Institut catholique des Hautes écoles commerciales) – ECAM (École centrale des Arts et Métiers) – ISFSC (Institut supérieur de Formation sociale et de communication)»

HELHa	Haute École Louvain en Hainaut
HENALLUX	Haute École Namur-Liège-Luxembourg
HEPHC	Haute École provinciale Hainaut-Condorcet
HEPL	Haute École de la Province de Liège
IHECS	Institut des Hautes Études de Communication sociale
IRAM	Institut Reine Astrid de Mons
IUT	Institut universitaire de technologie
MMI	Métiers du multimédia et de l'internet
MOOC	<i>Massive online open course</i>
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PAE	Programme annuel de l'étudiant
PO	Pouvoir organisateur
RGPD	Règlement général sur la protection des données
RH	Ressources humaines
SoTL	<i>Scholarship of teaching and learning</i>
STVP	Services transversaux à vocation pédagogique
TFE	Travail de fin d'étude
UCLouvain	Université catholique de Louvain
UE	Unité(s) d'enseignement
ULB	Université libre de Bruxelles
ULiège	Université de Liège
UNamur	Université de Namur

Introduction

rédigée par la Cellule exécutive de l'Agence



Cadre légal

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

Champ évalué

En 2019-2020, l'évaluation Information et Communication menée par l'AEQES porte sur trois formes d'enseignement supérieur (universités, hautes écoles et établissements d'enseignement de promotion sociale) et sur les onze formations suivantes :

- le bachelier en Bibliothécaire-Documentaliste (Bac BD)
- le bachelier en Communication (Bac COM)
- le bachelier en Écriture multimédia (Bac EMU)
- le bachelier en Communication appliquée
- le master en Communication multilingue
- le master en Communication appliquée : animation socioculturelle et éducation permanente
- le master en Communication appliquée : éducation aux médias
- le master en Communication appliquée : management d'évènements
- le master en Communication appliquée : publicité et communication commerciale
- le master en Communication appliquée : relations publiques
- le master en Presse et information spécialisées

La présente analyse transversale n'a toutefois pour sujet que les trois bacheliers dits « professionnalisants » en Bibliothécaire-Documentaliste, en Communication et en Écriture multimédia pour les raisons expliquées ci-après.

Établissements concernés : haute école (HE) ³ et enseignement de promotion sociale (EPS) ⁴	Population étudiante inscrite en :		
	Bac BD	Bac COM	Bac EMU
HEPHC		146	60
HE2B	69		
HENALLUX	59		
HE ICHEC – ECAM – ISFSC		380	105
HELHa		197	
HEPL	78	411	78
IRAM	81		
Institut Lallemand	69		
Total par cursus	356	1.134	243
Total cluster	1.733		

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 29 avril 2021).

³ Données de l'année de référence 2017-2018. Source : base de données SATURN.

⁴ Données de l'année de référence 2017-2018. Source : Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Service général de l'Enseignement tout au long de la vie – Enseignement de promotion sociale.

Le bachelier et les masters en Communication appliquée n'étant dispensés qu'à l'Institut des Hautes Études des Communications Sociales (IHECS), nous renvoyons le lecteur vers le rapport d'évaluation de l'établissement⁵.

Le master en Communication multilingue n'a été évalué en 2019-2020 qu'à l'Université de Liège (ULiège). Nous renvoyons le lecteur vers le rapport d'évaluation de l'établissement⁶.

En outre, il convient de préciser que dans le cadre de la phase pilote d'évaluation institutionnelle menée par l'AEQES sur la période 2019-2023, les établissements et cursus suivants ont été dispensés d'évaluation. Ils avaient toutefois reçu une évaluation de leur programme en 2009-2010 :

Université de Liège

- le bachelier en Information et Communication
- le master en Communication
- le master 60 en Information et Communication
- le master en Journalisme

Université catholique de Louvain

- le bachelier en Information et Communication
- le master en Communication multilingue
- le master en Communication
- le master 60 en Information et Communication
- le master en Journalisme
- le master en Sciences et technologies de l'information et de la communication

Université libre de Bruxelles

- le bachelier en Information et Communication
- le master en Communication multilingue
- le master en Communication
- le master en Journalisme
- le master en Sciences et technologies de l'information et de la communication

Université de Namur

- le bachelier en Information et Communication

Université Saint-Louis – Bruxelles

- le bachelier en Information et Communication
- le master en Stratégie et analyse de la communication interactive et collaborative (en co-diplômation avec la Haute École Groupe ICHEC – ECAM – ISFSC)

Ces programmes ont, par ailleurs, fait l'objet d'une analyse transversale en 2010⁷.

La campagne d'évaluation fut coordonnée par les attachés de la Cellule exécutive de l'AEQES, Claire Lefèvre et Romain Parmentier

⁵ Rapport d'évaluation de l'Institut des Hautes Études des Communications Sociales (IHECS) : <http://www.aeqes.be/documents/REHEGInitial.pdf> (consulté le 31 août 2021).

⁶ Rapport d'évaluation de l'ULiège pour le master en Communication multilingue : <http://www.aeqes.be/documents/REULi%C3%A8ge.pdf> (consulté le 31 août 2021).

⁷ Analyse transversale Information et Communication, 2010 : <http://www.aeqes.be/documents/ATINFOCOMMEP.pdf>.

Autoévaluation

En 2018-2019, les établissements offrant les programmes d'études évalués ont rédigé leur dossier d'autoévaluation au regard du référentiel d'évaluation AEQES⁸. 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 2019. Ils ont ensuite rencontré un des coprésidents du comité d'évaluation chargé de l'évaluation externe au cours d'un entretien préalable les 3 ou 4 octobre 2019 afin de préparer la visite du comité.

Composition du comité d'évaluation

Un groupe de travail mandaté par le Comité de gestion de l'AEQES a analysé et validé les candidatures d'experts selon la jurisprudence⁹ établie. Il a également décidé de proposer la présidence du comité d'évaluation à M. Arnold MAGDELAINE, M. Charles MOUMOUNI et M. Philippe VIALON, qui ont accepté ce mandat. Les coprésidents ont 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 d'évaluation est disponible ci-dessous dans le 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 déontologie¹⁰. 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*¹¹ ainsi que divers décrets et textes légaux relatifs aux matières visées par l'exercice d'évaluation.

Les 1^{er}, 2 et 3 octobre 2019, 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 2019-2020 afin de les préparer à la mission d'évaluation. Dans ce cadre, ont été abordés le contexte général de l'exercice et l'enseignement supérieur en FWB, le cadre légal, la méthodologie et les objectifs visés.

Lieux et dates des visites

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

Haute École provinciale Hainaut-Condorcet

Charleroi, les 21 et 22 novembre 2019

Haute École Bruxelles-Brabant

Bruxelles, les 25 et 26 novembre 2019

⁸ Le référentiel AEQES et son guide d'accompagnement sont téléchargeables au lien suivant : http://aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=246 (consulté le 29 avril 2021).

⁹ Disponible sur https://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=251 (consulté le 29 avril 2021).

¹⁰ Téléchargeable sur http://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=131 (consulté le 29 avril 2021).

¹¹ AEQES, *Guide à destination des membres des comités d'experts*, Bruxelles, AEQES, 2017, 40 pages. Téléchargeable sur : https://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=820 (consulté le 31 août 2021).

Haute École Namur-Liège-Luxembourg

Namur (Malonne), les 28 et 29 novembre 2019

Institut Reine Astrid de Mons

Mons, les 9 et 10 décembre 2019

Haute École Groupe «ICHEC – ECAM – ISFSC»

Bruxelles, les 3 et 4 février 2020

Haute École Louvain en Hainaut

Tournai, les 6 et 7 février 2020

Institut Jean-Pierre Lallemand

Bruxelles, les 10 et 11 février 2020

Haute École de la Province de Liège

Liège, les 18 et 19 février 2020

Université de Liège

Liège, les 2 et 3 mars 2020

Haute École Galilée – IHECS

Bruxelles, initialement prévue les 30-31 mars et 1^{er} avril 2020, la visite d'évaluation fut postposée en raison de la pandémie de COVID-19 au 19, 20 et 21 octobre 2020.

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.

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

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

En date du 15 mai 2020, 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 six semaines calendrier avant de faire parvenir aux experts leurs observations éventuelles via la Cellule exécutive de l'Agence. S'il y avait des erreurs factuelles, des corrections ont été apportées. Les observations de fond ont été ajoutées au rapport d'évaluation pour constituer le rapport d'évaluation mis en ligne sur le site internet de l'AEQES le 10 juillet 2020. Suite à la pandémie de COVID-19, la publication du rapport de l'Université de Liège a pour sa part été effectuée le 8 mars 2021. Concernant les rapports préliminaires de la HEG, ces derniers furent transmis à l'établissement les 15/3 et 22/3 et la publication a eu lieu le 25 juin 2021.

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 continue est prévue après six années. Son objectif est de mesurer l'atteinte des résultats visés dans le plan d'action, la progression de la culture qualité dans l'entité et la pertinence d'un nouveau plan d'action actualisé.

Analyse transversale

Le comité d'évaluation a également été chargé de dresser une analyse transversale de l'offre de formation en Information et Communication au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles et plus particulièrement sur les bacheliers en Bibliothécaire-Documentaliste, en Communication et en Écriture multimédia. Cette analyse consiste en une évaluation globale de la situation des cursus évalués en FWB, en regard du contexte européen et des défis auxquels sont confrontées ces formations à court et moyen terme. Il comprend également un relevé de bonnes pratiques, une identification des forces, faiblesses, opportunités et menaces des cursus évalués ainsi que la liste des recommandations adressées par les experts aux diverses parties prenantes de l'enseignement supérieur.

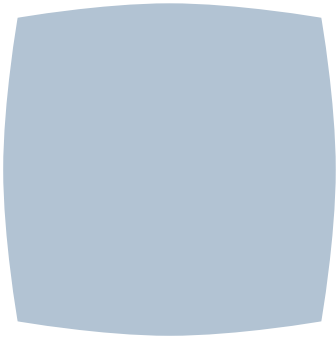
Le 15 octobre 2021, l'analyse transversale a été présentée par les coprésidents du comité d'évaluation aux établissements évalués et aux membres du Comité de gestion de l'AEQES, présentation ayant donné lieu à un temps de questions-réponses.

L'analyse transversale est adressée à la Ministre de l'Enseignement supérieur, 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 20 octobre 2021.

Résumé

rédigé par le comité d'évaluation



Cette analyse transversale est une évaluation globale de la situation des bacheliers en Bibliothécaire-Documentaliste, en Communication et en Écriture multimédia au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces cursus du *cluster* Information et Communication sont examinés au regard du contexte européen et international et des défis auxquels ils sont confrontés à court et moyen terme. Structurée en six chapitres, l'analyse comprend également un relevé de bonnes pratiques, une identification des forces, faiblesses, opportunités et menaces des cursus évalués, ainsi que la liste des recommandations adressées par les experts aux diverses parties prenantes de l'enseignement supérieur.

Le premier chapitre dresse le tableau de la situation des treize bacheliers du *cluster* offerts dans huit hautes écoles et établissements de promotion sociale en Fédération Wallonie-Bruxelles. Il note la stabilité des inscriptions pour le bachelier en Bibliothécaire-Documentaliste et en Écriture multimédia, mais la baisse progressive du bachelier en Communication. Le chapitre présente et met en contexte le référentiel de compétences de chacun des trois bacheliers qui doivent poursuivre une «finalité professionnalisante de haute qualification» et former des «praticiens réflexifs», grâce un accompagnement de proximité, et des «citoyens engagés et responsables». Ces programmes sont évalués en rapport aux nouveaux enjeux du numérique, des métiers, de la citoyenneté et de l'assurance qualité. Sur ces différents enjeux, le comité des experts recommande une actualisation permanente des besoins, des connaissances et des contenus de formation, qui peut se faire par la création de nouveaux programmes, l'implication des professionnels du métier, la formation continue des enseignants et la prise en compte de la recherche. La dénomination des diplômes, la communication externe et la valorisation des formations sont aussi au cœur de l'évaluation.

Dans **un deuxième chapitre**, le comité examine les mesures de gouvernance prises par les établissements rencontrés pour l'institutionnalisation, la professionnalisation et l'opérationnalisation de la démarche qualité qui accompagne les formations du *cluster*. S'appuyant sur le cadre légal de direction et de contrôle de la qualité, les experts ont noté une prise de conscience de la nouvelle

gouvernance de l'enseignement supérieur axée sur l'autonomie, assumée au moyen de plans stratégiques, de projets pédagogiques et de chartes des valeurs communes. Mais, les établissements témoignent d'une disparité de prise de conscience de l'importance de la qualité en lien avec l'autonomie qui leur est accordée. Si certains ont intégré très tôt la démarche qualité dans leur système de gouvernance et la perçoivent comme une plus-value à leur formation, d'autres au contraire semblent la considérer davantage comme une injonction extérieure à laquelle ils ont du mal à s'ajuster. D'autres encore donnent à penser que la qualité est une démarche optionnelle qui n'a pas besoin d'être formalisée.

Le comité a constaté, dans bien des cas, une disjonction entre la qualité de la gouvernance institutionnelle et la qualité des programmes de formation. La présentation des référentiels de compétences, des profils d'enseignement et des acquis d'apprentissage dans les différents programmes d'Information et de Communication n'est pas, en général, faite en rapport avec le système de qualité des établissements. Ces derniers ne disposent pas de manuels de procédures d'opérationnalisation de la qualité, laquelle n'est pas décentralisée au niveau des départements, des sections et des programmes. Le comité a recommandé de conjuguer l'expertise des trois composantes du *cluster* et de la mettre à contribution pour la mise en visibilité et la valorisation de la démarche qualité.

Le troisième chapitre est, pour sa part, consacré au développement des compétences, au développement pédagogique et à la professionnalisation au service de l'appui pédagogique. L'approche par compétence (APC) fait l'objet de définitions plurielles au sein d'une même équipe, d'une section ou d'un même établissement. Les équipes sont traditionnellement dans une approche fractionnée par objectifs et contenus disciplinaires au lieu d'une approche plus intégrée qui favorise les mises en situation et les mises en contexte professionnalisantes. Certaines équipes rencontrées ont explicité un réel engagement dans l'agencement global en APC sous couvert d'un modèle organisationnel de formation de type approche-programme pour développer des enseignements, des apprentissages, des évaluations communes

entre plusieurs unités d'enseignement et un suivi individualisé de la progression des étudiants. Dans cette optique, le comité recommande de rédiger un document de référence propre à l'établissement pour cadrer tant la définition que la méthode choisie en matière d'APC et de favoriser un alignement méthodique et méthodologique de l'approche-programme avec une APC sur l'ensemble des trois blocs. Il recommande aussi d'encourager les hautes écoles et établissements d'enseignement de promotion sociale à organiser le partage d'expériences pédagogiques inter-unité d'enseignement, inter-section, inter-programme, inter-établissement réussies ou non afin de créer des repères d'actions collectifs entre enseignants d'un programme, d'un établissement, d'un territoire.

En ce qui concerne le développement pédagogique au service de l'organisation en compétences, le comité a noté de la part des personnes rencontrées la perception d'une certaine forme d'obsolescence et d'inadaptation aux réalités du marché de l'emploi, des référentiels de compétences et des acquis d'apprentissage (AA) des programmes. Aussi le comité a-t-il pu constater la mise en œuvre de mécanismes d'ajustement et de réagencement des formations par les systèmes d'évaluations et d'anticipation par des dispositifs de veille. Le comité recommande de mettre en évidence, dès l'entrée dans le programme, le projet de formation en permettant aux étudiants et aux enseignants de visualiser la cohérence des cours en fonction des acquis d'apprentissage et des compétences visées. Le comité recommande aussi de mettre en place des politiques de formation continue portées par les équipes de direction, en mettant un accent particulier sur le champ technico-pédagogique et techno-pédagogique.

Quant aux services transversaux à vocation pédagogique en soutien à la qualité des enseignements et des apprentissages, le comité a bien constaté leur présence dans les établissements évalués. Cependant, il a noté que les contacts sont encore succincts et les moyens humains faibles pour répondre à un appui tant à l'échelle de l'établissement que des départements et des sections. Le comité recommande de rassembler les acteurs de l'appui pédagogique et de consolider leurs actions pour un service d'appui pédagogique plus efficace.

Dans **un quatrième chapitre**, les experts ont souhaité traiter de la tension entre la polyvalence et la spécialisation dans la formation en Info-Com. Tenant compte du décret Paysage qui appelle les établissements à offrir une formation «tant générale que spécialisée, tant fondamentale et conceptuelle que pratique», le comité leur recommande d'offrir à la fois une formation polyvalente et des cours à option de spécialisation, afin de répondre adéquatement et en toute flexibilité aux besoins d'une génération d'étudiants promue à un marché de l'emploi de plus en plus exigeant. En outre, le comité leur recommande de démontrer la plus-value et les éléments de démarcation de la formation supérieure en Information et Communication, en mettant davantage en évidence ses compétences terminales en termes scientifique, stratégique, technique, éthique et professionnel. Le comité leur recommande aussi un contenu minimal commun à la polyvalence et à la spécialisation, portant au moins sur les quatre points de formation suivants : les *soft-skills* (les compétences comportementales), la culture générale, la formation à la citoyenneté, et la formation à la recherche et à la pensée critique. La formation offerte par le *cluster* devrait ainsi être ancrée dans les réalités locales, sans restreindre le champ des possibilités professionnelles et de mobilité des étudiants et des diplômés.

Le cinquième chapitre revient plus en détail sur les spécificités et les enjeux des bacheliers professionnalisants. Dans cet esprit, le comité a constaté un ancrage relativement solide selon les établissements visités des bacheliers dans les milieux socioprofessionnels du *cluster*, qui repose sur des contacts établis avec les acteurs locaux et régionaux. Il recommande toutefois de saisir les opportunités collaboratives socioéconomiques offertes par un territoire pour valoriser les compétences des étudiants en Information et Communication et de contribuer en tant qu'établissement de formations professionnalisantes tant à son attractivité qu'à la fidélisation de ses contributeurs. Le comité a aussi noté dans les établissements visités des instruments emblématiques de formation accélérant la professionnalisation. Il en est ainsi des travaux de fin d'études (TFE), des épreuves intégrées (EI), des stages (périodes d'immersion), des mobilités et de l'apprentissage des langues. Il recommande une formalisation accrue et un

pilotage collectif et cohérent, non seulement dans le choix et la validation des sujets de TFE, mais également dans l'accompagnement tout au long de leur rédaction. Le comité recommande de pérenniser les dispositifs d'accompagnement des stages et de la mobilité, de favoriser la diversité des lieux de stage et de permettre de découvrir la multitude des métiers visés, tant du point de vue des secteurs professionnels envisagés que du point de vue géographique. Le comité recommande aussi de valoriser les langues comme des compétences transversales et de les infuser pédagogiquement dans diverses matières, dans divers travaux ou projets au sein d'un cours dont les différentes commandes pédagogiques, organisées à plusieurs enseignants, peuvent être envisagées dans plusieurs langues. Au regard des visites et des enjeux professionnels du secteur, le comité recommande de consolider dans les établissements la politique d'internationalisation de la formation, en la diffusant dans l'ensemble des programmes d'études sur le volet organisationnel, pédagogique, technique et financier. Le comité recommande enfin d'explorer l'intégration judicieuse de la recherche appliquée dans les contenus pédagogiques, les modalités d'animations et d'intervention et les productions académiques attendues chez les étudiants.

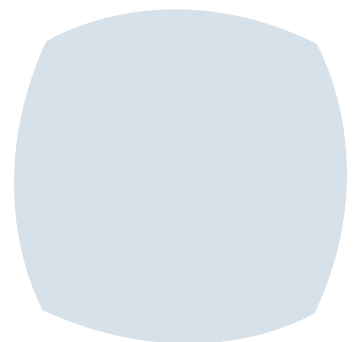
Le sixième et dernier chapitre est consacré aux outils et ressources indispensables au bon fonctionnement des programmes et à la réussite des étudiants. Le comité recommande de repenser les locaux et l'espace, même dans les établissements disposant déjà d'un équipement plus moderne, en créant des lieux de vie accueillants pour les étudiants et ouverts en permanence pour les inciter à se sentir bien dans leur établissement. Il propose aussi d'élaborer par section une stratégie d'achat et de renouvellement de matériel technique et de reconfigurer les salles de cours en recourant à des équipements modulaires et mobiles permettant de dispenser un enseignement favorisant à la fois le travail individuel et en groupe. Le chapitre met un accent particulier sur les outils numériques, informatiques, communicationnels et documentaires. Le basculement des établissements dans l'enseignement à distance en raison de la crise sanitaire devrait favoriser l'amélioration des équipements informatiques et l'équité de leur accès par tous les étudiants.

Constatant que certains établissements visités ne font pas systématiquement des ressources documentaires et des bibliothèques une priorité pédagogique en interne, le comité leur recommande de s'assurer chaque année que les étudiants ont bien connaissance des possibilités qui leur sont offertes en termes d'accès à ces bibliothèques. Au cours de ses visites d'évaluation, le comité a pu noter la motivation, le dévouement et la grande qualité des personnels tant enseignants et administratifs que techniques, au service du bien-être et de l'apprentissage des étudiants. Mais, le comité a constaté que la formation continue des enseignants n'est pas toujours une priorité.

Le chapitre se termine sur la nécessité de consolider les services transversaux s'adressant à l'ensemble des étudiants, toutes sections confondues. Ils ont un rôle de support auprès des étudiants et des enseignants et contribuent au bon fonctionnement de l'institution. Il s'agit, notamment, du service social; du service d'équité, de diversité et d'inclusion; du service de relations internationales; enfin, des services dédiés aux apprentissages de manière générale (SAR) et aux apprentissages en ligne (e-learning), qui ont été subséquentement fortement mis à contribution dans le contexte de la crise Covid-19.

Contenu de l'analyse transversale Information et Communication

rédigé par le comité d'évaluation



Présentation du comité des experts

M. Arnold MAGDELAINE

Expert de l'éducation et président de comité

D'influence notamment didactique professionnelle, apprentissage expérientiel, philosophie émancipatrice de l'éducation et diplômé en stratégies, systèmes et ingénieries en formation d'adulte, anthropologie des usages des TIC, Arnold Magdelaine intervient dans des contextes pluriels dédiés au développement continu et prospectif des activités et des compétences de l'ensemble des protagonistes (recherche, production d'expertises, formation) de multiples champs d'action notamment dans l'enseignement supérieur.

Il dirige le centre de développement pédagogique de Nantes Université (CDP), une structure qui potentialise le développement d'écosystèmes contributifs, proximaux et durables dans le secteur public de l'enseignement supérieur ligérien. Ses partenaires sont pluriels (scientifiques, pédagogiques, économiques, techniques), issus de plusieurs secteurs professionnels, et viennent d'horizons géographiques différents. Il est notamment membre du conseil d'administration de la section France de l'association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), du premier organisme de formation aux métiers de l'intervention sociale de France ASKORIA et il a été président du réseau national des structures d'appui au développement pédagogique de l'enseignement supérieur français (Réseau des SUP).

Dans le cadre de ses travaux de recherche avec le laboratoire breton de Psychologie : Cognition, Comportement, Communication (LP3C), il contribue à la création d'une méthode d'intervention dans le but de faciliter une mise en mouvement continue et inter-opérante des politiques, des organisations, des relations interprofessionnelles et des spécificités individuelles dans les secteurs sanitaires, sociaux et médico-sociaux. Une méthode d'intervention qu'il opérationnalise au quotidien dans l'enseignement supérieur.

M. Charles MOUMOUNI

Expert pair et président de comité

Charles Moumouni est titulaire d'un doctorat en droit (2001), d'une maîtrise en communication publique de l'Université Laval au Canada (1997),

et d'une maîtrise en anglais de l'Université nationale du Bénin (1993). Il a aussi été formé au Centre de formation et de perfectionnement des journalistes (CFPJ) à Paris (1992-1993) et à l'École de journalisme de l'Université de Maryland aux États-Unis en qualité de Hubert Humphrey Journalism Fellow (1994-1995).

Il est professeur au Département d'information et de communication de l'Université Laval depuis 2001 (titulaire depuis 2010) et avocat au Barreau du Québec depuis 2001. Il a été professeur associé à Andrews University (Michigan, États-Unis), avec des missions d'enseignement en Communication dans neuf pays différents au cours des sept dernières années. Ancien directeur de la revue *L'Année francophone internationale*, vice-président pendant dix ans du réseau Théophraste, regroupant une vingtaine d'écoles francophones de journalisme, il coordonne depuis quinze ans le programme de formation sur le journalisme et le patrimoine mondial, en partenariat avec l'Organisation des Villes du patrimoine mondial (OVPM), avec des sessions de formation de journalistes dans huit pays différents au cours des dix dernières années.

Membre du Conseil scientifique de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) pendant six ans, président de la Commission régionale des experts du Bureau des Amériques de l'AUF et membre de plusieurs comités d'évaluation, il a évalué de nombreux projets de recherche et programmes de formation universitaire à l'échelle de la Francophonie. Il est auteur de nombreuses publications en journalisme, en relations publiques, en communication et en droit.

M. Philippe VIALON

Expert pair et président de comité

Professeur à l'Université de Strasbourg, Philippe Vialon est auteur de douze ouvrages, d'une cinquantaine d'articles dans des revues académiques en français, anglais et allemand et de près de cent conférences dans le monde entier sur ses sujets d'expertise (Tourisme, Médias, Nouvelles technologies). Il est responsable de la chaire Unesco *Pratiques journalistiques et médiatiques*. Bilingue français-allemand, il a également travaillé dans la diplomatie française.

Philippe Viallon a également participé, en tant qu'expert pair, à l'évaluation AEQES des programmes en Management du tourisme et des loisirs – Gestion hôtelière (2018-2019).

M. Jean-Philippe ACCART

Expert de la profession

Jean-Philippe Accart est chef de projet Swiss Library Service Platform (SLSP) pour les Hautes Écoles suisses depuis septembre 2019. Titulaire d'un Master en Sciences de l'Information (Enssib), il est également formateur, enseignant et consultant. Depuis 1983, il travaille dans le secteur des Sciences de l'Information en France, puis en Suisse, à la tête de services d'information en vue de leur création et de leur développement.

Actif au niveau associatif (ADBS, IFLA, AIFBD, AGBD) et sur les réseaux sociaux, il est également conférencier et auteur de plus de 350 publications et articles à destination des professionnels de l'information et de la documentation ainsi que de seize ouvrages à visée professionnelle. Ses articles, cours et conférences sont consultables sur son site : <http://www.jpaccart.ch>

En tant qu'évaluateur, il a participé à la mise en place ou au renouvellement d'un certain nombre de programmes universitaires en Sciences de l'Information, niveaux bachelor ou master (Université de Grenoble, Poitiers, Berne et Lausanne en Suisse).

Ses domaines d'expertise sont : bibliothéconomie-sciences de l'information (accueil, compétences informationnelles, techniques documentaires, recherche d'information, traitement et diffusion de l'information), communication-marketing, *knowledge management*, entrepreneuriat.

Mme Delphine DUCARME

Experte de l'éducation

Titulaire d'un master en Sciences de l'éducation, d'un master complémentaire en Pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur, et d'une formation en Gestion du changement, Delphine Ducarme est conseillère pédagogique et coordinatrice qualité à l'École polytechnique de Louvain (UCLouvain). Ses activités professionnelles sont centrées sur l'innovation pédagogique et l'accompagnement des équipes enseignantes, notamment au travers du pilotage de l'approche programme

et du développement des méthodes actives. Elle porte également un intérêt particulier aux réflexions sur la cohérence des processus de changement dans un objectif d'amélioration continue.

Par ailleurs, au sein du secteur des sciences et technologies, elle est en charge d'unités d'enseignements relatives à la dynamique des groupes et aux rôles du tuteur, dans le cadre d'apprentissages par problèmes et par projets.

Elle est aussi formatrice au sein de FA2L (Formation à l'Apprentissage Actif de Louvain) *spin-off* de l'UCLouvain qui accompagne et forme des équipes et établissements désireux de faire évoluer leurs pratiques pédagogiques et d'améliorer la qualité de leurs formations.

Mme Elizabeth GARDÈRE

Experte paire

Elizabeth Gardère est Professeur des Universités (Université de Bordeaux – France) et chercheur au MICA (Université Bordeaux Montaigne – France). Ses recherches en communication publique et politique analysent les organisations face à la migration des modèles entrepreneuriaux vers le service public et l'action publique. L'expression démocratique, les logiques de travail collaboratif, l'acteur-réseau en mode projet, la normalisation et régulation, les relations institutionnelles et stratégies numériques avec les citoyens et la sphère économique sont les axes de ses publications.

Elle est Docteur et habilitée à diriger des recherches et des thèses en Sciences de l'Information et de la Communication. Membre de la Chaire UNESCO 769 (Strasbourg – France), elle travaille aussi sur les pratiques médiatiques de la diversité culturelle. Elle est auteur de nombreux ouvrages et articles scientifiques sur ces thématiques.

M. Marc HOOTÉLÉ

Expert de la profession

Titulaire d'un master en Communication Visuelle (ERG) et d'un master en Marketing Stratégique (ICHEC), Marc Hootelé est actif depuis 20 ans dans le secteur de la communication, du marketing et des médias. Il est actuellement *Head of Creative Solutions* à l'IP Belgium / RTL Group.

À l'origine de nombreux recrutements de collaborateurs durant cette période, il reste proche du monde académique afin de s'assurer que ce

dernier suivre l'évolution exponentielle de l'industrie. Convaincu que ces deux mondes doivent ensemble former aujourd'hui des profils dont le marché aura besoin demain, il participe régulièrement à la réflexion des métiers des communicants en étant maître de stage, lecteur TFE (ISFSC) et plus récemment professeur (cours de Content Marketing) à l'IHECS.

Principaux domaines de recherche : Content Marketing (TV, Radio, Digital).

Mme Chaymae KARMOUS

Experte étudiante

Titulaire d'un bachelier en Traduction-Interprétation (majeure anglais-néerlandais) et d'un master en Communication à finalité Communication Corporate & Marketing à l'ULB, Chaymae Karmous a actuellement entrepris un bachelier en Droit à horaire décalé à l'Université Saint-Louis.

Au cours de ses études de bachelier, elle a eu l'occasion de réaliser un échange Erasmus+ aux Pays-Bas, à la Zuyd-Hogeschool (Vertaalacademie); elle a réalisé au cours de son master un second échange à la Vrije Universiteit Brussel (VUB).

Elle a été membre de différentes associations étudiantes et participe couramment à différents mouvements.

M. Alain KIYINDOU

Expert de l'éducation

Docteur habilité à diriger les recherches en Sciences de l'Information et de la Communication, il est Professeur à l'Université Bordeaux Montaigne, titulaire de la Chaire UNESCO *Pratiques émergentes en technologies et communication pour le développement*, Directeur du laboratoire Médiation, information, communication et art, Président d'honneur de la Société française des sciences de l'information et de la communication.

Son parcours de formation couvre à la fois les domaines du journalisme, de la publicité, de la communication des organisations et du numérique. Ses travaux de recherche portent sur les technologies de l'information et de la communication en rapport avec les pays en développement. Il a également réalisé des études sur l'état de la Francophonie numérique en 2014 et en 2018 sous l'égide de l'Organisation internationale de la Francophonie. Ses domaines de compétences

sont la stratégie de communication, le développement socioéconomique, l'analyse des besoins et des usages des TIC, ainsi que les pratiques médiatiques.

M. David PALSTERMAN

Expert étudiant

Titulaire d'un bachelier en Langues et lettres françaises et romanes à l'Université Libre de Bruxelles, David Palsterman poursuit actuellement ses études dans la même Université où il suit un double master en Langues et lettres romanes ainsi qu'en Histoire de l'art, orientation musicologie. Il a été membre de la délégation étudiante depuis les premières années de son bachelier. Outre son travail d'intermédiaire entre les étudiants et les divers acteurs institutionnels de l'Université, il a pu participer à des réunions de filières, départementales et facultaires qui lui ont permis d'avoir un rôle actif dans la prise en charge des cursus et de développer un regard plus large sur l'organisation de l'enseignement supérieur.

M. Simon VALLOIRE

Expert étudiant

Titulaire d'un diplôme universitaire de technologie (DUT) en gestion d'entreprises et administrations, Simon Valloire est actuellement étudiant en licence de Droit. Au cours de son cursus, il a eu l'occasion de prendre part aux travaux liés aux différentes réformes de l'enseignement supérieur, ainsi que de participer à l'accréditation de l'Université de Lorraine.

Il est actuellement membre du conseil de la formation de l'Université de Lorraine depuis quatre ans. À ce titre, il a pris part à l'évaluation et à la validation des maquettes et des modalités de contrôle des connaissances de l'université.

Il est également membre du conseil d'administration de la Faculté de Droit et de Sciences économiques et de Gestion de Nancy.

Durant son parcours, il a occupé divers postes à responsabilité au sein des associations étudiantes, en particulier sur les volets de formation et de représentation.

Chapitre 1 : Évolution et contexte de l'Information et de la Communication

Note préliminaire : bien que cette analyse transversale aborde principalement les bacheliers professionnalisants précités, ce chapitre entend d'abord présenter des enjeux transversaux propres à l'ensemble du secteur de l'Information et de la Communication.

Enjeux et publics actuels

L'information et la communication sont bien plus que des disciplines enseignées dans les établissements d'enseignement supérieur, indépendamment des formations que ceux-ci dispensent (formation initiale et/ou formation continue). Ce sont des éléments constitutifs de nos relations personnelles, sociales et publiques. Ainsi, la communication est de l'ordre de la « relation », l'information de l'ordre du « contenu » d'un message¹². Elles sont tellement imbriquées dans nos vies que de nombreux individus s'estiment compétents dans ces domaines alors que personne ne se dira physicien s'il n'a étudié la physique. Pourtant la nécessité de former des spécialistes de la communication s'est imposée dès le début du XX^e siècle, d'abord dans le secteur privé où les entreprises avaient compris que les relations en interne et vers l'extérieur pouvaient être améliorées par des études dédiées, puis dans le secteur public où les structures ont vu l'avantage d'améliorer leurs relations en interne et celles avec leurs administrés ou usagers. Si, dans la première moitié du XX^e siècle, l'idée de la toute-puissance des médias sur les individus¹³ était répandue, dans un deuxième temps, les chercheurs ont commencé à se poser la question

de ce que les individus faisaient des médias et cette réflexion reste pertinente aujourd'hui.

Ces vingt dernières années, deux éléments ont durablement modifié les relations humaines et donc l'information et la communication (désormais abrégé Info-Com). Le premier est la globalisation des échanges. Les marchandises et les services se sont développés au niveau mondial, les individus peuvent, pour produire ou consommer, parcourir le monde dans la réalité ou de manière virtuelle. Gérer tous ces échanges représente un vrai défi pour l'Info-Com. Le deuxième élément est le développement du numérique. Comme les temporalités entre développement technique et évolution culturelle ne sont pas les mêmes, il faut du temps pour que les pratiques sociales intègrent des évolutions qui à la fois séduisent et dérangent, d'autant que la technique continue d'avancer à un rythme croissant. Nos sociétés et les systèmes de formation qu'elles mettent en place se trouvent donc dans une situation délicate : ils n'ont pas encore fini d'intégrer des nouveautés technologiques récentes que d'autres innovations apparaissent.

Cette situation rend la tâche des responsables et organisateurs de formations en Info-Com complexe : comment former des individus qui ont toutes les chances de ne pas exercer le même métier durant toute leur vie ? Comment gérer l'obsolescence rapide des savoirs et des technologies ? Quel rôle donner aux formateurs ? Quelle place doivent avoir les structures de formation publiques alors que des alternatives crédibles (secteur privé, MOOC¹⁴, autoformation sur internet) émergent ? L'information et la communication font partie de ces disciplines dont l'obsolescence et la mise à jour des connaissances sont une caractéristique majeure. C'est donc avec une grande modestie que ce comité d'experts a rédigé ce rapport transversal et va proposer des recommandations.

¹² WATZLAWICK, P., BEAVIN J. H. et JACKSON D. D., *Une logique de la communication*, Paris, Seuil, 1972 (1^{re} éd. 1967).

¹³ On pense à la *mass communication research* avec des chercheurs comme Walter Lippmann, Harold Lasswell, Robert Park, Kurt Lewin et bien d'autres. L'objectif principal de la recherche en communication de masse est d'apprendre comment le contenu de la communication de masse affecte les attitudes, les opinions, les émotions et finalement les comportements des personnes qui reçoivent le message.

¹⁴ Un MOOC (*Massive online open course*) est une formation à distance disponible en ligne et capable d'accueillir un grand nombre de participants.

Recommandation 1 :

Veiller à prendre connaissance de manière régulière des besoins du monde professionnel et mettre à jour le bagage technico-pratique en s'appuyant avant tout sur des compétences à atteindre.

Quatre axes de réflexion

Quatre idées directrices ont prévalu pour la rédaction de cette analyse transversale : le rapport des formations au numérique, leur rapport au métier, leur rapport au citoyen et leur rapport à la qualité.

Le numérique s'impose de plus en plus dans la vie quotidienne professionnelle. Avec le support de l'informatique, l'Info-Com est au cœur de ces changements. Les professionnels, qu'ils travaillent dans des bibliothèques, des médias, des agences ou des départements de communication ont une mission d'analyse et de prospective, voire de pro-activité. Ils utilisent des outils, inventent de nouvelles pratiques professionnelles et sont à l'écoute des usagers. Entre l'arrivée d'une technologie, son implantation dans la vie quotidienne et son intégration dans les cursus de formation, le temps peut être long à cause des freins administratifs, financiers, culturels et psychologiques. De manière générale, il n'est donc pas étonnant que le comité ait fait le constat que les programmes de nombreux cursus avaient besoin d'être actualisés.

Bonne pratique :

L'existence d'un groupe de travail inter-établissement pour la formation des bibliothécaires-documentalistes montre la prise de conscience de cette nécessité d'actualisation permanente. Les échanges avec les responsables de cursus lors des visites sur site ont mis en avant que la plupart attendaient les résultats de cette évaluation pour faire évoluer les documents-cadres (référentiel de compétences, contenus minimaux, dossier pédagogique) de leur cursus.

Cette actualisation peut se faire par différents moyens : de nouveaux programmes (avec de

nouveaux cours, d'autres repensés, d'autres abandonnés), la présence accrue ou importante de professionnels du métier dans l'organisation et le fonctionnement du programme, la formation continue des enseignants ou encore la prise en compte de la recherche, très active en Info-Com.

Dans le secteur privé ou public, les besoins en communication traditionnelle sont généralement bien couverts. Il n'est plus nécessaire d'augmenter la part des communicants spécialisés dans les médias traditionnels ; tous ceux qui sont en place savent les gérer. En revanche, les spécialistes des médias sociaux sont recherchés. Pour expliquer cela, on peut évoquer le cas des bibliothèques : les compétences en catalogage sont suffisamment présentes, mais peu d'institutions sont capables de gérer de manière efficace leurs réseaux sociaux et encore moins le futur qui tournera selon toute vraisemblance autour du *knowledge management*. Les prévisions sur la rapidité de changement des métiers évoquée plus haut obligent donc à repenser les formations. Tout cela sera détaillé dans les chapitres suivants.

Recommandation 2 :

Améliorer la formation au numérique, non pas par une vision techniciste idéalisée, mais par une adaptation de la formation qui corresponde à la réalité professionnelle.

Deuxième axe de réflexion, le rapport aux métiers visés par les formations est essentiel. À la différence des formations de bacheliers universitaires en Info-Com qui sont souvent généralistes et plus théoriques, les cursus des hautes écoles et des établissements d'enseignement de promotion sociale visent à permettre aux étudiants de s'insérer directement dans le monde du travail grâce à une immersion dans une organisation ou dans une entreprise lors des stages et du TFE. Les milieux des bibliothèques et de la documentation, des médias ou de la communication sont trop différents pour pouvoir émettre des constats communs. Il est cependant certain que le temps faste de la communication est passé ; les difficultés économiques restreignent les budgets des entreprises privées, organisations et institutions publi-

ques. C'est là que les responsables de formation doivent faire preuve d'une excellente connaissance du milieu, régulièrement actualisée, afin d'être le plus en adéquation possible avec les attentes du secteur professionnel.

Le troisième axe de ce rapport est celui du citoyen. Former et informer ses citoyens est une obligation pour tout pays. Lors de l'élaboration de cette analyse transversale, nous l'avons d'ailleurs constaté particulièrement en cette période de crise sanitaire (COVID-19). Mais le cas de l'Info-Com est encore plus essentiel, car l'information et la communication sont au cœur du fonctionnement de la démocratie. Si l'école forme les jeunes et les futurs citoyens, ce sont les spécialistes de l'information et de la communication qui informent les citoyens et contribuent à leur formation. Il est donc important d'inculquer aux étudiants la dimension éthique et citoyenne de leur travail. La montée en puissance de campagnes de désinformation, qu'elles proviennent de structures professionnelles cherchant à déstabiliser les démocraties ou de simples individus qui relaient des théories du complot, rend cet exercice de plus en plus nécessaire.

Le quatrième et dernier axe, la démarche qualité, dans laquelle s'inscrit cette analyse transversale, sera détaillé dans le prochain chapitre. Le comité se limitera ici à rappeler son principe. Il s'agit d'une démarche réflexive permanente de la part de l'institution et de ses acteurs, qu'ils soient administratifs ou techniques, enseignants à temps plein ou professionnels, ou étudiants. Elle se traduit par une structuration de l'organigramme de l'établissement, des emplois ou des compétences, des pratiques, une information circulante, une communication intégrée et surtout un état d'esprit. Tous les établissements visités n'ont pas encore intégré cette dimension. Le comité espère que cette analyse transversale y contribuera.

Par ailleurs, le comité a constaté que peu de formations ouvraient, au-delà des cours, les horizons de leurs étudiants à deux niveaux : d'une part, le comité constate un manque de dispositifs et d'activités qui visent l'insertion socio-professionnelle. Par exemple, il n'y a pas ou peu de conférences organisées pour faire intervenir des professionnels ou des chercheurs, ou de visites

d'infrastructures performantes, notamment dans l'enseignement de promotion sociale. Toujours dans cette forme d'enseignement, les stages ont lieu la plupart du temps dans la même ville ou dans un bassin d'emploi proche. D'autre part, il y a peu de mobilité et d'échanges d'étudiants ou d'enseignants au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles, de la Belgique ou à l'international. Ces constats peuvent s'expliquer par les profils des étudiants en cursus de promotion sociale (activité professionnelle, charge de famille) et les modalités d'organisation des cours (horaire décalé). Le comité comprend que cela est plus facile à gérer pour les étudiants comme pour l'administration dans un premier temps, mais voit le risque d'une fermeture possible des débouchés professionnels dans un second temps. Il n'est pas sûr que tous les établissements se trouvent dans un bassin d'emploi suffisamment porteur pour leurs formations et un stage est souvent le moyen pour une organisation de tester un salarié potentiel.

Recommandation 3 :

Multiplier les contacts avec le monde professionnel dans les établissements et à l'extérieur et inciter les étudiants à vivre des expériences nouvelles (sortir de leurs zones de confort) en proposant des ouvertures (stages à l'étranger, Erasmus, etc.).

L'offre de formation en Information et Communication en Fédération Wallonie-Bruxelles

Pour les étudiants qui veulent suivre des études d'Information et de Communication en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), quatre grandes voies existent : il s'agit des universités, des hautes écoles, des établissements de promotion sociale et de l'enseignement privé. Ce dernier ne sera pas traité ici, car il n'entre pas dans le champ d'évaluation de l'AEQES, mais constitue bien évidemment une concurrence pour les trois autres formes d'enseignement.

Pour l'enseignement subventionné¹⁵, chaque système a ses avantages et ses inconvénients, sachant que le choix entre universités et hautes écoles sera surtout lié à la personnalité, aux désirs et aux projets professionnels des étudiants. Les universités misent sur la théorie, la réflexion, la recherche et une grande autonomie pour les étudiants; les hautes écoles et l'enseignement de promotion sociale (EPS), sur la professionnalisation, la pratique et les aspects techniques des métiers, l'encadrement. Cela ne veut pas dire bien entendu qu'une université ne peut pas faire le choix de mettre l'accent sur les stages ou qu'une haute école ou un établissement d'EPS ne veulent pas développer une approche conceptuelle, mais les tendances sont là.

Dans les universités, les études d'Information et de Communication durent normalement cinq ans : un bachelier (de transition) donne les bases et il est suivi d'un master qui permet de se spécialiser. Dans les hautes écoles et l'EPS, il s'agit, sauf exception (par exemple la HENALLUX avec un bachelier de spécialisation de 60 ECTS, niveau 6 CEC, en Gestion des ressources documentaires multimédia¹⁶), uniquement d'un bachelier de 180 ECTS. L'IHECS au sein de la HEG (Département social organisant une offre de formation en communication de niveau universitaire) fait également exception en proposant également des masters et en alliant les avantages des deux systèmes. Cette entité n'étant pas traitée dans la présente analyse, nous renvoyons au rapport la concernant¹⁷.

¹⁵ Voir la Figure 1 sur le cadastre du *cluster*.

¹⁶ Pour plus d'information sur ce bachelier de spécialisation, voir le référentiel de compétences (consulté le 29 avril 2021).

¹⁷ Rapport d'évaluation de l'IHECS : <https://www.aeges.be/documents/REHEGInitial.pdf> (consulté le 31 août 2021).

Fig 1. Cadastre du cluster « Information et Communication » 2019-2020
(les établissements grisés sont dispensés d'évaluation).

	BACHELIER					MASTER											
	Communication	Bibliothécaire-documentaliste	Écriture multimédia	Information et communication	Communication appliquée	Communication multilingue	Communication	Information et communication	Journalisme	Presse et information spécialisées	Sciences et technologies de l'information et de la communication	Communication appliquée – animation socioculturelle et éducation permanente	Communication appliquée – éducation aux médias	Communication appliquée - management d'événement	Communication appliquée - publicité & communication commerciale	Communication appliquée - relations publiques	Stratégie et analyse de la communication interactive et collaborative
HEG (IHECS)																	
ICHEC – ECAM – ISFSC																	C.D USL-B
HE2B																	
HELHa																	
HENALLUX																	
HEPHC																	
HEPL																	
IRAM																	
Institut Lallemand																	
ULiège																	
UCLouvain										C.D HEG			C.D HEG				
ULB														C.D HEG	C.D HEG	C.D HEG	
UNamur																	
USL-B																	

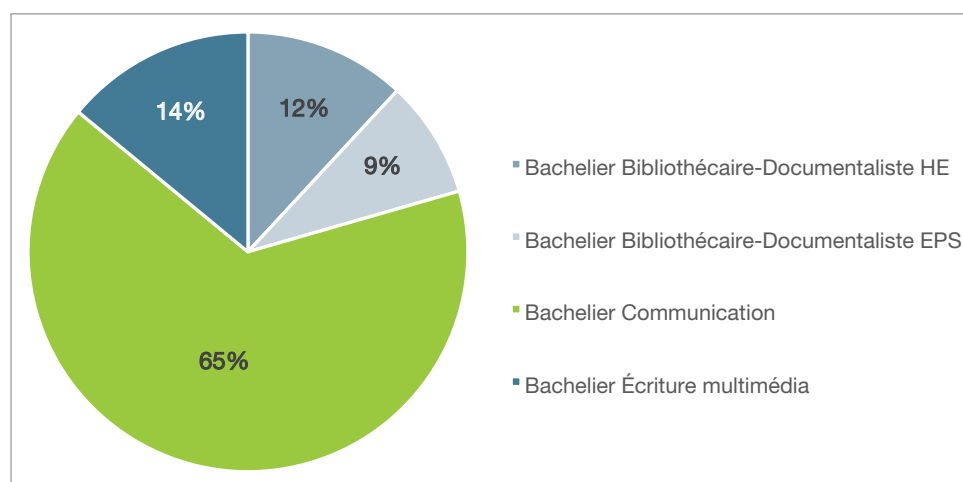
Dans la première catégorie d'établissements se trouvent l'Université de Namur (UNamur), l'Université de Liège (ULiège), l'Université Catholique de Louvain (UCLouvain) avec une implantation à Bruxelles (Université Saint-Louis) et une à Louvain-la-Neuve, et l'Université libre de Bruxelles (ULB). Ces établissements offrent 5 bacheliers, 19 masters en Info-Com. Comme mentionné dans l'introduction de cette analyse transversale, la campagne d'évaluation menée ne portait pas sur les formations en communication des universités, à l'exception du master en Communication multilingue de l'Université de Liège, car elles prenaient part à la phase pilote d'évaluation institutionnelle. Leur présentation rapide ne sert donc qu'à contextualiser les résultats de l'étude. Pour les universités, nous renvoyons à l'analyse transversale menée en 2010 pour ces établissements, analyse qui, malgré son âge, reste en grande partie valable¹⁸.

La deuxième catégorie, concernée par cette analyse transversale, est celle des hautes écoles et des établissements d'EPS. Les deux types d'établissements organisent treize bacheliers répartis sur le territoire, proposant quatre options en infor-

mation et communication : Bibliothécaire-Documentaliste, Écriture multimédia, Communication et Communication appliquée. Il s'agit de la Haute École provinciale Hainaut-Condorcet (HEPHC), de la Haute École Bruxelles-Brabant (HE2B), de la Haute École Namur-Liège-Luxembourg (Hénallux), de l'Institut Reine Astrid de Mons (IRAM) en EPS, de la Haute École Groupe «ICHEC – ECAM – ISFSC», de la Haute École Louvain en Hainaut (HELHa), de l'Institut Jean-Pierre Lallemand en EPS, de la Haute École de la Province de Liège (HEPL) et pour le bachelier en Communication appliquée de la Haute École Galilée (HEG) IHECS, qui pour rappel est un cas à part et ne fait partie du champ de cette analyse transversale.

Ce rapport s'appuie donc sur le travail d'analyse mené par les experts sur huit établissements. Les bacheliers analysés dans la présente étude sont tous du niveau 6 du cadre de certification européen. Ils poursuivent une « finalité professionnalisante de haute qualification ». Ils doivent former des « praticiens réflexifs » grâce un accompagnement de proximité et des « citoyens engagés et responsables¹⁹ ».

Fig. 2 : Répartition du nombre d'étudiants du cluster "Information et Communication" selon le cursus évalué en 2019-2020 pour l'année académique 2017-2018 (N=1733).



¹⁸ Analyse transversale Information et Communication, 2010 : <http://www.aeges.be/documents/ATINFOCOMMEP.pdf>.

¹⁹ Référentiels de compétences, Annexe 3, p. 112, Annexe 7, p. 125 et Annexe 9, p. 129.

Comme démontré par le graphique ci-dessus (Cf. Fig. 2), les trois bacheliers concernés par l'analyse transversale regroupent pour l'année académique 2017-2018, 1733 étudiants répartis de la façon suivante : 91 % en haute école (1583 étudiants) et 9 % en établissement EPS (150 étudiants)²⁰.

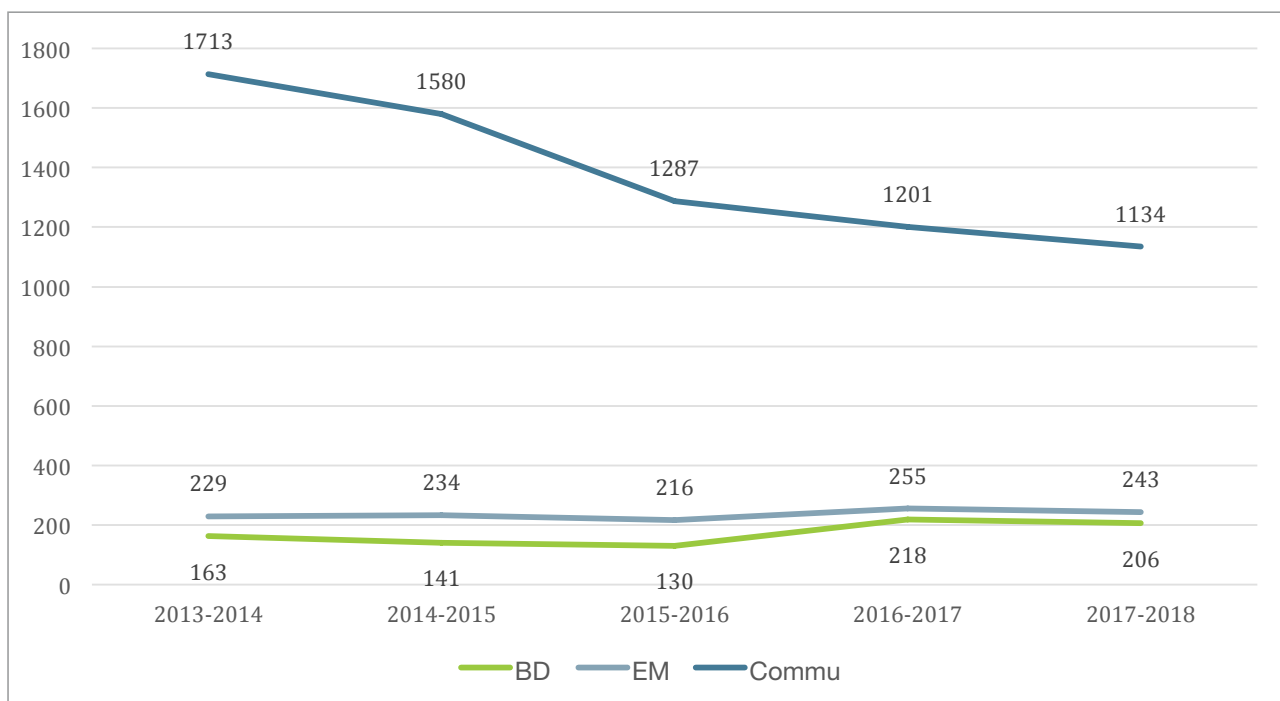
Au sein des hautes écoles, ce *cluster* représente 1,75 % du nombre total des étudiants inscrits (90.249 étudiants) pour cette même année dans cette forme d'enseignement²¹. Concernant l'EPS, ce *cluster* (ou plus précisément le BAC BD, seul concerné par l'EPS) représente 0,5 % du nombre

total d'inscrits en enseignement supérieur (31.703 étudiants) pour cette même année dans cette forme d'enseignement²².

La répartition par programme (Cf. Fig. 2) montre, en outre, le poids important du Bac COM au regard du nombre total d'étudiants inscrits dans les trois bacheliers analysés du *cluster* :

- Bac COM, 1.134 inscrits soit 65 %
- Bac EMU, 243 inscrits soit 14 %
- Bac BD, 356 inscrits soit 21 % dont 206 inscrits en HE et 150 inscrits en EPS.

Fig. 3 : Évolution du nombre d'inscrits dans les cursus évalués entre l'année académique 2013-2014 et l'année académique 2017-2018.



²⁰ Sources : base de données SATURN et Administration générale de l'Enseignement – Direction de l'Enseignement de Promotion sociale, année de référence 2017-2018.

²¹ Source : base de données SATURN, année de référence 2017-2018.

²² Source : Administration générale de l'Enseignement – Direction de l'Enseignement de Promotion sociale; voir notamment les chiffres clés (consulté le 30 avril 2021).

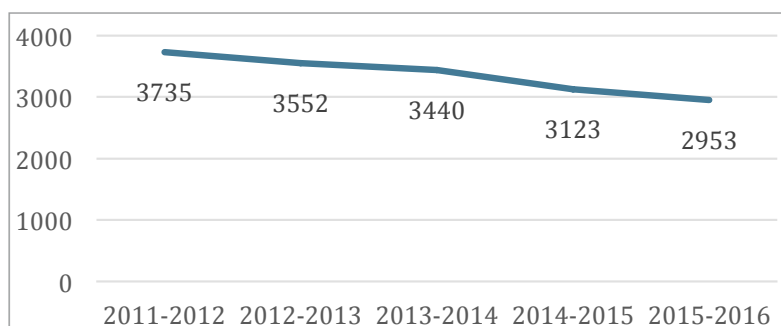
Si l'on s'intéresse maintenant à l'évolution du nombre d'inscrits pour les bacheliers évalués (Cf. Fig. 3), il est à noter la stabilité des inscriptions pour le Bac BD et le Bac EMU depuis 2013-2014. La situation est par contre différente pour le Bac COM qui voit une baisse progressive du nombre d'inscriptions.

Ce constat est cependant loin d'être isolé aux formations en Communication des hautes écoles.

En effet, les données statistiques du Conseil des Recteurs (CRef) indiquent une tendance similaire pour les formations en Information et en Communication dispensées dans les universités²³.

Le graphique suivant en illustre le propos :

Fig. 4. Évolution du nombre d'inscrits dans le domaine "Information et Communication" en universités entre l'année académique 2011-2012 et 2015-2016



Cette évolution, moins marquée dans d'autres pays francophones, peut s'expliquer par un phénomène naturel de régulation suite à une forte montée en puissance quelques années auparavant. En effet depuis plus de vingt ans, la communication s'est imposée dans de nombreux domaines et les besoins ont été progressivement couverts.

Outre ces considérations statistiques, un certain nombre de formations offrent des possibilités que le comité apprécie. La première est l'enseignement de promotion sociale. Elle permet à des étudiants qui n'ont pas suivi les parcours traditionnels de formation d'acquérir une formation et un diplôme, ou de se réorienter, tout en travaillant en journée, grâce à des dispositifs de cours en horaire décalé. Ces structures doivent être particulièrement soutenues, parce qu'elles s'inscrivent dans une logique de formation tout au long de la vie qui voit son sens renforcée par la volatilité des métiers

évoquée plus haut et qui s'impose de plus en plus (processus de Bologne et du communiqué de Paris en 2018). Une autre alternative réside dans la formation continue : elle permet de trouver un autre public, de répondre à une demande du monde professionnel et d'améliorer les ressources financières avec un complément de financement provenant des droits d'inscription.

Recommandation 4 :

Afin de maintenir l'attractivité, soutenir davantage les offres de formations alternatives et continues, en complément de l'offre déjà existante, par exemple les formations en horaires décalés ou adaptés.

²³ Source : annuaires statistiques du CRef.

Le bachelier Bibliothécaire-Documentaliste

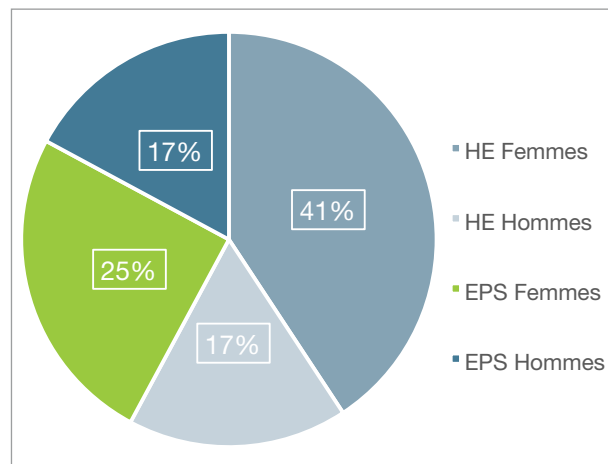
Si le métier de bibliothécaire-documentaliste est connu du grand public, la richesse et la complexité de cette profession sont moins connues. La partie visible de cette activité est l'ultime étape, celle qui consiste à assurer le prêt et le rangement d'ouvrages ou à mettre à disposition de la documentation. Toutes les étapes qui ont précédé cette activité – la recherche, l'identification, la sélection, le classement et la conservation – forment le cœur du métier et, comme elles sont bien souvent méconnues, la communication autour de ces activités gagnerait à être développée davantage. Il conviendrait aussi de souligner l'importance du travail de médiation et d'animation, la mise en relation des savoirs et des publics. Derrière sa dimension technique, c'est un métier d'accueil et de contact.

Selon le référentiel de compétences validé par l'ARES en 2018, «le bachelier Bibliothécaire-Documentaliste doit être capable d'organiser, de gérer, de diffuser tout type de document ou information en prenant en compte les aspects culturel, documentaire, technique, communicatif, juridique, financier et déontologique du métier en vue de satisfaire les besoins d'un public cible. Il exerce sa profession dans des organismes publics ou privés tels que bibliothèques, médiathèques, ludothèques, ministères, institutions communautaires, organisations internationales, enseignement, universités, musées, art et spectacle, secteurs bancaire, financier, juridique, industriel, pharmaceutique, médical, maisons d'édition, librairies, presse et audiovisuel.»²⁴ À ces structures pourraient s'ajouter les centres d'archives. Les huit compétences visées par la formation sont les capacités à mettre en place une communication professionnelle, à interagir avec le milieu professionnel, à inscrire les pratiques dans une réflexion critique citoyenne, et responsable, à gérer un projet à diffuser, organiser et rechercher l'information et à maîtriser les technologies de l'information et de la communication²⁵.

²⁴ Référentiel de compétence du bachelier BD, validé et publié par l'ARES, 2018, Annexe 3, p. 112.

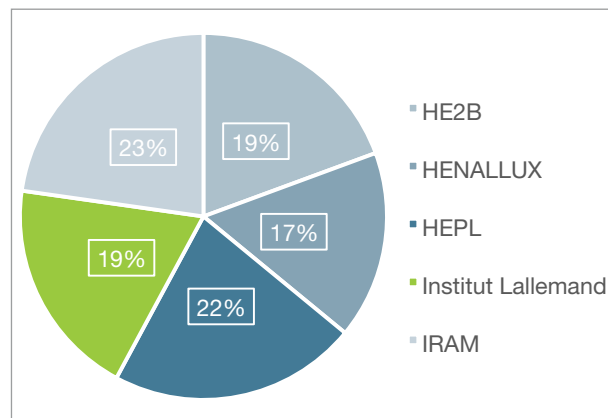
²⁵ Idem.

Fig. 5 : Répartition du nombre d'inscrits en bachelier Bibliothécaire-documentaliste selon le sexe et la forme d'enseignement supérieur, 2017-2018 (N = 356)



En 2017-2018 (année de référence pour les statistiques), ce cursus comptait 356 étudiants. Parmi ces derniers, 58 % des inscrits réalisent leur cursus en HE contre 42 % en EPS. Par ailleurs, 66 % des inscrits dans ce cursus sont des femmes. Cette majorité féminine se constate de surcroît dans chaque forme d'enseignement.

Fig. 6 : Répartition des étudiants inscrits en bachelier Bibliothécaire-Documentaliste en FWB en 2017-2018 (N=356)



Le programme de bachelier en Bibliothécaire-Documentaliste est offert dans cinq établissements d'enseignement supérieur – deux en EPS et trois en HE – à savoir l'IRAM, l'Institut Lallemand, la HEPL, la HE2B et la HENALLUX. La répartition

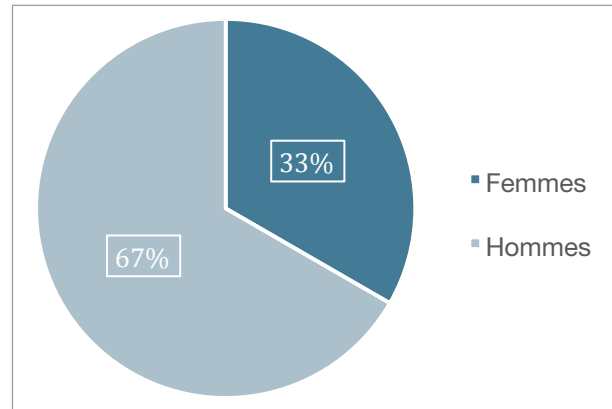
des étudiants entre ces cinq établissements se fait de manière homogène, s'agissant par ailleurs de zones géographiques distinctes²⁶.

Le bachelier en Écriture multimédia

Les outils numériques ont été développés initialement par des ingénieurs en informatique. Lorsqu'ils ont commencé à être diffusés et largement utilisés, les entreprises se sont rendu compte que, d'une part, il n'était pas nécessaire d'être ingénieur pour les utiliser et que, d'autre part, d'autres compétences que celles du codage ou de la technique des réseaux étaient requises pour optimiser leur utilisation : il s'agit principalement des dimensions esthétique et éthique et d'une réflexion sur une optimisation de leur utilisation. C'est pour remplir ce besoin que le bachelier en Écriture multimédia a été mis en place. Son référentiel de compétences précise que «le bachelier en Écriture multimédia conçoit et élabore des productions multimédias ou fait la liaison entre les fournisseurs de contenus, les informaticiens, les techniciens et les artistes qui participent à l'élaboration de ces produits. Il tient compte de la rapidité d'évolution du secteur concerné. Les articulations constantes entre création et réflexion, engagement et prise de distance, permettent au bachelier de participer à l'invention du multimédia de demain. Il fait partie de l'équipe de conception et maintenance de sites web et de produits multimédias en général. Les fréquentes accélérations et/ou mutations de l'environnement technologique lui imposent d'être constamment en veille tout en développant l'esprit critique nécessaire à l'appréhension de la nouveauté²⁷ ».

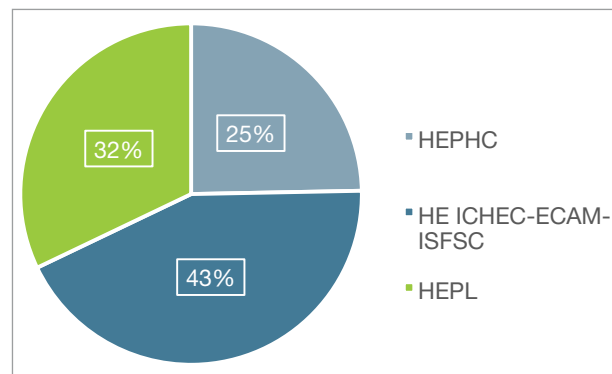
Ici également, les compétences visées sont la communication professionnelle, l'interaction avec le monde professionnel, l'inscription de la pratique dans une réflexion critique, citoyenne et responsable, la gestion d'un projet multimédia dans sa globalité, la conception de scénarios multimédias interactifs et l'appréhension du contexte technologique du multimédia.

Fig. 7 : Répartition du nombre d'inscrits en bachelier Écriture multimédia selon le sexe, 2017-2018 (N = 243)



En 2017-2018, ce cursus comptait 243 étudiants. Parmi ces derniers, 67 % des inscrits sont des hommes.

Fig. 8 : Répartition des étudiants inscrits en bachelier Écriture multimédia en FWB en 2017-2018 (N=243)



Le bachelier en Écriture multimédia est offert dans trois hautes écoles; la HEPHC, la HE ICHEC – ECAM – ISFSC et la HEPL sur des zones géographiques distinctes²⁸.

²⁶ Voir la carte de répartition des établissements et des formations évaluées, Annexe 1, p. 109.

²⁷ Référentiel de compétences du bachelier en Écriture multimédia, validé et publié par l'ARES, 2018, Annexe 7, p.125.

²⁸ Voir la carte de répartition des établissements et des formations évaluées, Annexe 1, p. 109.

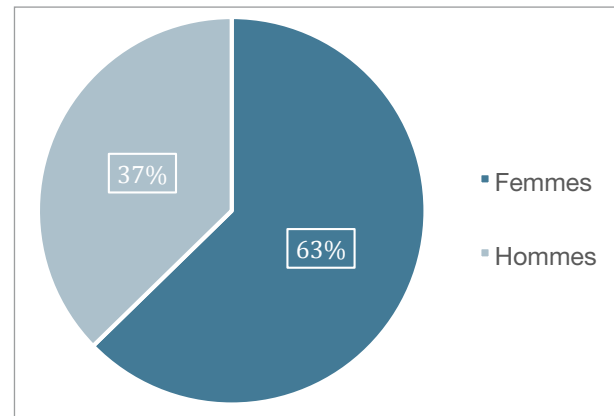
Le bachelier en Communication

Avec la professionnalisation de la communication évoquée plus haut, le besoin de disposer de professionnels compétents s'est fait ressentir. Que ce soit dans des agences de publicité ou de communication ou dans des services dédiés d'entreprises et de collectivités publiques, ils ont un rôle essentiel pour assurer la notoriété et l'image de leur structure ou de celle de leur client et pour inciter à l'action, car les trois objectifs de la communication relèvent de ces trois niveaux : cognitif, affectif, conatif. Ils développent, à partir de la stratégie générale donnée par la direction et les besoins exprimés par les différents services, les stratégies de communication et gèrent les différents contributeurs internes ou externes de la communication : photographes, vidéastes, graphistes, *webmasters*, *community managers*. Les professionnels de la communication doivent posséder des connaissances dans tous ces métiers pour pouvoir dialoguer avec les professionnels des techniques de la communication et surtout assurer le respect de la temporalité de la production. Pour le référentiel de compétences, «le bachelier en communication est un professionnel polyvalent de l'information et de la communication, susceptible de travailler dans divers secteurs comme le journalisme (presse écrite, radio, audiovisuelle et *online*), la promotion et la diffusion des cultures, des droits et des idées, l'éducation et la formation par les médias, la communication interne, les relations publiques et l'organisation d'évènements. Il est actif dans tous les domaines faisant appel à la gestion de l'information et de la communication. Il a une connaissance des phénomènes de société. Il conçoit et réalise des supports fondés sur diverses techniques de communication. Il est animé d'une double honnêteté : intellectuelle dans le traitement de l'information et relationnelle par le respect de ses interlocuteurs tout en observant les valeurs éthiques et déontologiques de la profession²⁹».

Les compétences visées sont proches de celles des autres bacheliers : concevoir et animer une

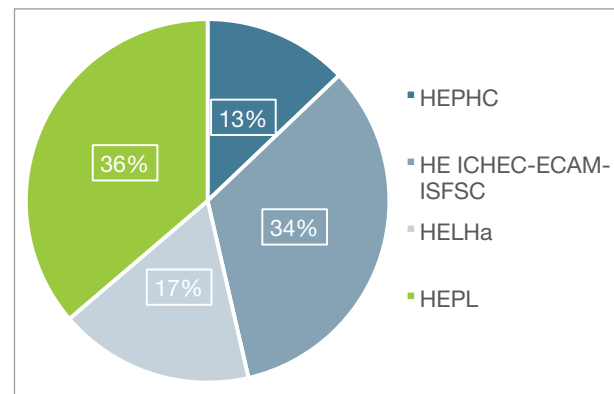
communication professionnelle, interagir avec le monde professionnel, inscrire sa pratique dans une réflexion critique, citoyenne et responsable, mobiliser les savoirs généraux et spécifiques aux domaines de l'information, de la communication, des médias et de la culture, informer, sensibiliser et divertir dans ces domaines, gérer des projets d'information et de communication dans leur globalité³⁰.

Fig. 9 : Répartition du nombre d'inscrits en bachelier Communication selon le sexe, 2017-2018 (N = 1134)



En 2017-2018, ce cursus comptait 1134 étudiants. Parmi ces derniers, 63 % des inscrits sont des femmes.

Fig. 10 : Répartition des étudiants inscrits en bachelier Communication en FWB en 2017-2018 (N=1134)



²⁹ Référentiel de compétences du bachelier en Communication, validé et publié par l'ARES, 2018, Annexe 9, p. 129.

³⁰ Idem.

Le bachelier en Communication est offert dans quatre hautes écoles ; la HEPHC, la HE ICHEC – ECAM – ISFSC ; la HELHa et la HEPL sur des zones géographiques distinctes³¹.

La dénomination des diplômes : Quand la communication s'interroge sur sa communication

La rapidité d'évolution, d'une part, des métiers et des usages professionnels, et, d'autre part, des représentations et des pratiques sociales, fait que la dénomination des trois diplômes examinés peut s'avérer problématique pour les parties prenantes ou du moins suscite de nombreuses réflexions. L'appellation « Bibliothécaire-Documentaliste » est la plus remise en question, car elle offre une image de la profession qui peut paraître ancienne et ne reflète plus les différentes facettes du métier, évoquées plus haut (notamment les activités de médiation et d'animation), celle « d'Écriture multimédia » est ressentie comme partielle et peu concrète (notamment le terme « écriture ») et celle de « Communication » comme trop vague ou « fourre-tout ». Ce problème est complexe, car il est le résultat d'un ensemble de questions qui vont être détaillées dans ce document.

Ces interrogations ne sont pas une spécificité belge.

Perspective internationale :

En France, l'Association des professionnels de l'information et de la documentation (ADBS) s'interroge depuis plusieurs années sur cette question. Elle avait notamment proposé l'appellation « Information, Documentation et Connaissance – IDC ». La Suisse avait proposé, pour sa part, « Spécialiste en Information documentaire ». Au Québec, des réflexions ont été menées sans que leur résultat s'impose dans la communauté francophone.

La dimension perçue par certains comme négative de l'appellation « Bibliothécaire-Documentaliste » est due à une méconnaissance des réalités du métier. Les étudiants interrogés de cette formation ont souvent reconnu avoir été positivement surpris par le contenu de leurs études et ont vu leur représentation du métier s'améliorer et s'étoffer au fil des années, notamment lors des mises en situation pratiques.

Dans certaines structures, pour désigner ces activités, on constate le développement de titres anglais (voire d'un « techno-langage »), avec des dénominations comme « *Information manager* » ou « *Knowledge manager* ». Le comité ne souhaite pas se prononcer sur cette piste, car cette inflation des titres anglais peut parfois être en décalage avec la réalité de certains métiers et l'espace culturel francophone. Cette question doit cependant être mise en perspective avec la réalité communautaire en Belgique (multilinguisme).

En résumé, le comité souligne que le secteur de la formation n'est qu'une petite partie de la question liée à l'image du métier et à son appellation consacrée par une habilitation : le monde professionnel est là dans sa diversité. Il construit sa représentation de lui-même et indique comment il veut être perçu vers l'extérieur. La question de la réflexion autour de l'appellation du titre « Bibliothécaire-Documentaliste », pour une éventuelle révision, devrait donc être traitée avec les instances professionnelles. L'appellation la plus adaptée serait « Bibliothèques, Documentation et Archives ». Malgré sa relative longueur, elle a l'avantage d'intégrer un aspect important qui est l'archivistique. Ce sont les trois piliers de la profession avec les trois métiers : bibliothécaire, documentaliste et archiviste. L'acronyme BDA est précis et renvoie aussi bien aux métiers qu'aux individus qui l'exercent.

Le problème de la dénomination du diplôme existe également, mais dans une moindre mesure pour les deux autres filières, « Écriture multimédia » et « Communication ». Pour la première, c'est sans doute le terme « écriture » qui pose le plus problème. Le quotidien amène à travailler au moins autant les images et la mise en page que les textes auxquels renvoie le terme « écriture ».

³¹ Voir la carte de répartition des établissements et des formations évaluées, Annexe 1, p. 109.

La France utilise une appellation, les « métiers du multimédia et de l'internet », abrégée en MMI. Elle a de nombreux avantages : elle rend compte de la diversité des métiers, est suffisamment vaste pour rester valide durant quelques années, son acronyme peut être facilement mémorisé, elle fait consensus en France.

Recommandation 5 :

Penser à une éventuelle évolution de l'appellation des diplômes (pour BD et EMU) avec les associations professionnelles.

Quant à l'appellation « bachelier en Communication », elle est généraliste et correspond à la formation de niveau bachelier, qui se veut généraliste et marquée d'une certaine polyvalence. Le comité soutient qu'il conviendrait mieux de garder des appellations plus précises pour les masters.

Communication externe et valorisation des formations

Ce n'est pas à des spécialistes de la communication qu'il faut expliquer l'importance de communiquer sur leurs formations, et pourtant la plupart des établissements visités ont une marge importante de progression.

Dans certaines sections rencontrées, la communication est assurée par un service ou une personne de la haute école ou de l'établissement de promotion sociale qui gère toutes les sections. Si le comité ne peut que soutenir un service centralisé et formalisé offrant des plans de communication sur plusieurs années, il s'avère toutefois parfois éloigné des sections, voire situé sur un autre campus. Ainsi certaines sections éloignées et que l'on pourrait qualifier de « petites » au regard d'autres, comme celles de Bibliothécaire-Documentaliste, ne sont pas toujours considérées comme une priorité.

Une autre difficulté apparaît quand la direction de la section assure aussi la communication externe de cette dernière. Certes, cela montre l'importance accordée à cette dimension de la vie d'un établissement, mais le ou la responsable n'a pas toujours le temps et les compétences pour le faire. Cela implique par ailleurs un modèle

descendant de circulation de l'information qui n'est plus de mise aujourd'hui.

Certaines sections ont fait des tentatives, par exemple celle de participer à des salons, et ont arrêté après une expérience non concluante. Il n'en demeure pas moins que les meilleurs communicants d'une section sont toutes ses parties prenantes : administration, personnel technique, enseignants, étudiants et diplômés. Un enseignant heureux de son travail, un étudiant content de sa formation le dit et le bouche-à-oreille, qu'il soit physique lors de discussions, ou virtuel sur les médias sociaux, peut alors très bien fonctionner, en complément d'une communication formalisée et structurée autour du cursus.

Concernant la dimension des réseaux sociaux, ces outils devraient être gérés en interne par une personne formée et dont l'activité de gestion des réseaux sociaux est valorisée sur son temps de travail³².

Les étudiants devraient être impliqués, par exemple dans le cadre d'un cours, pour alimenter les plateformes choisies : récit d'une sortie, conférence donnée, réaction à l'actualité, événement dans la section ; ce qui devrait permettre de faire une publication par semaine. Il s'agit d'un excellent apprentissage pour la vie professionnelle où il est demandé de plus en plus aux bibliothécaires-documentalistes ou aux communicants d'animer les réseaux sociaux de leur structure.

Par ailleurs, si l'existence d'un groupe Facebook créé par les étudiants doit être encouragée pour développer l'esprit de groupe, les établissements doivent rester vigilants quant à ces réseaux parallèles, qu'ils ne maîtrisent pas, et sensibiliser les acteurs de l'établissement à l'utilisation des canaux officiels pour la diffusion d'informations importantes.

³² VIALLOIN P. et GARDERE E., *Médias dits sociaux ou médias dissociants*, Éditions De Boeck, Bruxelles, 2020.

Recommandation 6 :

Réfléchir à la possibilité d'avoir des relais communication dans les implantations (en cas de plusieurs implantations), voire dans les sections, pour éviter l'impression de distance entre les cellules communication et les acteurs dans les sections.

Recommandation 7 :

De manière générale, diversifier, structurer et rendre la communication plus participative et en lien avec les sections visées par les cursus : d'abord en utilisant les médias adaptés au public visé, c'est-à-dire les médias sociaux (compte Facebook ou Instagram, jeux, concours, etc.); ensuite en jouant sur la carte « événementiel » (participation et visibilité des sections dans les salons spécialisés, organisation d'une journée portes ouvertes, visite de chaque étudiant dans son ancienne école secondaire pour faire une présentation de la formation); enfin un travail envers les médias généralistes et le grand public pour la réputation de la section.

Recommandation 8 :

Impliquer activement les étudiants dans toutes ces opérations, notamment en lien avec des EES professionnalisants, car ils sont d'excellents ambassadeurs de leur formation et connaissent bien le public visé.

Recommandation 9 :

Envisager une collaboration renforcée avec l'ARES qui a créé le site « mesetudes.be » et le Forem qui réalise des fiches métiers. Cette collaboration pourrait s'avérer très productive en termes de communication externe.

Recommandation 10 :

Pour renforcer la communication des établissements, envisager que certains TFE soient consacrés aux différents aspects de la communication des formations.

Recommandation 11 :

Renforcer la dimension numérique de la communication vers l'extérieur des établissements. Chaque formation devrait envisager quel outil social lui conviendrait le mieux pour assurer sa communication externe (LinkedIn, Instagram, YouTube, TikTok, Facebook, etc.)

Recommandation 12 :

Étant donné qu'il est parfois difficile pour une section de se faire une place et de se rendre visible dans un monde où toutes les structures d'enseignement communiquent, identifier des partenaires externes pour mener des opérations de communication communes³³.

³³ Par exemple un salon des stages avec des intervenants externes, des capsules vidéo réalisées avec des binômes étudiant-maitre de stage ou avec des anciens, etc. Les associations professionnelles constituent à ce titre des partenaires idéaux : elles ont la connaissance du terrain, l'attrait du professionnalisme.

Perspective internationale :

Pour encourager l'apprentissage de pratiques réelles et développer la motivation des étudiants, les IUT (Instituts universitaires de technologie) qui sont les structures françaises se rapprochant le plus des hautes écoles belges ont mis en place des projets tutorés, menés en groupe sous la responsabilité d'un enseignant durant toute l'année avec une finalité concrète. La première année, le travail se fait en interne : réaliser le *yearbook*, organiser la journée des portes ouvertes de la section, participer à un salon de l'étudiant, animer un média social, etc. La deuxième année, le travail est fait pour un « client » externe : une boulangerie qui veut actualiser son site internet, une bibliothèque qui souhaite créer une page Facebook, un responsable de communication d'un festival qui a besoin d'un appui, etc. Ce travail est noté par l'enseignant et le professionnel.

Chapitre 2 : Gouvernance et qualité

Malgré leur diversité, les établissements du *cluster* Information et Communication font face à des enjeux, des problèmes et des défis communs. C'est du moins le constat général que font les experts qui ont évalué les hautes écoles et les établissements d'enseignement de promotion sociale identifiés plus haut. Il est alors justifié d'englober dans la présente analyse transversale tous les bacheliers professionnalisants en Communication, en Écriture multimédia et en Bibliothécaire-Documentaliste.

La thématique de la gouvernance et de la qualité n'est pas spécifique aux départements et sections d'Information et de Communication. Elle porte plus largement sur l'organisation et la gestion institutionnelles de la qualité par les établissements et concerne tous les domaines d'enseignement placés sous leur juridiction. Les constats, analyses et recommandations faits dans ce chapitre peuvent donc s'appliquer, *mutatis mutandis*, à d'autres cursus.

En effet, l'analyse transversale du *cluster* visé fait appel au premier critère du Référentiel d'évaluation de l'AEQES, dans ses quatre dimensions de politique de gouvernance de l'établissement; de gestion de la qualité aux niveaux de l'établissement, de l'entité et du programme; d'élaboration, de pilotage et de révision périodique du programme; de même que de stratégies d'information et de communication interne de l'établissement. En d'autres termes, il y a lieu, premièrement, de voir comment les établissements s'organisent du point de vue de la gouvernance pour l'**institutionnalisation** de la démarche qualité qui accompagne le *cluster* (mode de prise de décision, document de référence, mode de participation des acteurs); deuxièmement, d'examiner les mesures qu'ils mettent en œuvre en vue de la **professionnalisation** de la démarche qualité (qualification des responsables qualité, formation du personnel qualité, plan de carrière); troisièmement, d'analyser les mécanismes par lesquels les établissements assurent l'**opérationnalisation** de leur démarche qualité dans les départements et sections (communication

interne, mobilisation des acteurs, appropriation des outils et évaluation de la qualité des programmes).

Gouvernance et institutionnalisation de la qualité

Les programmes d'Information et de Communication offerts dans les hautes écoles et les établissements d'EPS sont supposés s'inscrire dans le cadre de la nouvelle gouvernance de l'enseignement supérieur corrélée à l'assurance qualité interne. Dans quelles mesures les établissements visités par les experts en sont-ils conscients? Quelle politique de la qualité mettent-ils en œuvre au regard de ce nouveau paradigme?

Prise de conscience de la nouvelle gouvernance

Le concept de gouvernance, dans le contexte de l'enseignement supérieur, renvoie à la façon dont les systèmes d'enseignement supérieur et les établissements universitaires sont organisés et gérés, aux mécanismes par lesquels l'autorité y est distribuée et exercée, et à la nature de leurs relations avec les gouvernements³⁴. Cette gouvernance s'opère à trois niveaux : les départements qui délivrent les programmes (niveau micro); les établissements qui orchestrent l'ensemble des programmes (niveau méso); et les gouvernements et institutions intermédiaires qui régulent l'ensemble des programmes et établissements, par le moyen d'un système communautaire de l'enseignement supérieur (niveau macro)³⁵. La qualité de la gouvernance d'un établissement est donc un facteur déterminant de la qualité de ses programmes de formation.

³⁴ BEGIN-CAOQUETTE, O. et al., «Analyse de la gouvernance systémique des universités au Québec et comparaisons avec quatre autres provinces canadiennes», dans *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 2018, n° 48 (3), p. 5. <https://doi.org/10.7202/1057126ar> (consulté le 8 juin 2020).

³⁵ AUSTIN, I. et JONES, G., *Governance of higher education : Global perspectives, theories, and practices*. New York, NY : Routledge, 2016.

Perspective internationale sur la nouvelle gouvernance de l'enseignement supérieur

Depuis une vingtaine d'années, les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) en général et ceux de l'Union européenne en particulier ont amorcé une réforme de la gouvernance de leur système éducatif, inspirée de la Nouvelle gestion publique. Les établissements d'enseignement supérieur sont ainsi passés d'un modèle de gouvernance bureaucratique, obéissant à une rationalité légale et à une injonction administrative, à un modèle post-bureaucratique qui valorise plutôt l'autonomie, la participation et l'efficacité des procédures et les résultats mesurables³⁶. Ce mode de régulation par les résultats repose sur des objectifs et des standards de qualité prédéterminés³⁷ (Maroy, 2013).

En Amérique du Nord, les établissements bénéficient depuis les années 1970 d'une autonomie, à charge d'atteindre des résultats attestés par un mécanisme d'évaluation transparente et de reddition de compte (*accountability*). Aux États-Unis, *l'accountability*, apparue notamment en Floride, au Kentucky et au Texas, se justifie par la théorie économique des organisations dite de l'agence et se traduit par des procédures douces (publication des performances des établissements) ou dures (récompenses ou sanctions directes des établissements)³⁸.

Au Canada, la gouvernance des établissements est aussi marquée par l'autonomie institutionnelle et la responsabilisation. L'enseignement supérieur étant de la compétence des dix provinces et trois territoires du pays, chaque université canadienne demeure autonome et établit ses propres normes et pratiques d'assurance de la qualité, lesquelles sont soumises à un processus d'examen externe des autorités provinciales³⁹. Les rapports entre les gouvernements et les établissements d'enseignement supérieur varient donc d'une province à l'autre. Le Québec est la province canadienne dont le statut constitutionnel, institutionnel et politique est comparable à celui de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Pour analyser la gouvernance systémique des universités québécoises (qu'ils distinguent de la gouvernance interne des établissements) afin de la comparer avec celle de quatre autres provinces canadiennes, Bégin-Caouette *et al.* synthétisent d'abord ses trois grandes dimensions : le cadre législatif et réglementaire des établissements, leur statut comptable et les règles budgétaires qui leur sont applicables, ainsi que les interventions du gouvernement dans leur gestion interne. Ils en sont arrivés à situer la gouvernance des universités québécoises au centre d'un *continuum* canadien allant des universités les plus près du pôle « autonomie » (Nouvelle-Écosse et Ontario) à celles qui se trouveraient plus près du pôle « contrôle étatique » (Alberta et Colombie-Britannique)⁴⁰. Les auteurs ont toutefois mis en contexte ces résultats, en citant des comparaisons internationales qui ont suggéré que le niveau d'intervention des gouvernements au Canada était parmi les plus bas du monde.

En comparant **le Québec avec la France** – dont le régime de gouvernance universitaire est différent de celui de la Fédération Wallonie-Bruxelles –, Jamet soutient que, contrairement à leurs homologues françaises qui fonctionnent davantage comme des « opérateurs » d'un État stratège dominant le paysage de l'enseignement supérieur, les universités québécoises « disposent d'un haut

³⁶ MAROY, C., « D'un modèle communautaire à un modèle post-bureaucratique », dans *La Revue Nouvelle*, 2005, n°8, pp. 49-58 ; LOUIS, G., *De la Nouvelle gouvernance du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles : une adhésion collective par-delà des oppositions disruptives*, Liège, 2018 (Mémoire de master en sociologie, Université de Liège). En ligne : <https://matheo.uliege.be/bitstream/2268.2/5858/1/De%20la%20Gouvernance%20du%20Syst%C3%A8me%20%C3%A9ducatif%20en%20FWB.pdf>.

³⁷ MAROY, C., « Politiques et outils de "l'école de la performance" : accountability, régulation par les résultats et pilotage », dans ID, *L'école à l'épreuve de la performance*, De Boeck Supérieur, Bruxelles, 2018, Collection Perspectives éducation & formation, pp. 13-31).

³⁸ Voir MEURET, D., *Les effets de l'accountability sur les politiques d'éducation aux États-Unis. Version actualisée en décembre 2011 d'une intervention au colloque La sociologie de l'éducation et les recompositions de l'État à l'heure de la globalisation et de la construction européenne*, INRP, Lyon, novembre 2010, 2012. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00661610> (consulté le 31 août 2021).

³⁹ Voir Universités Canada, organisation porte-parole des universités canadiennes : Le système d'assurance de la qualité au Canada. En ligne : <https://www.univcan.ca/fr/universites/assurance-de-la-qualite/> (consulté le 8 juin 2020).

⁴⁰ BEGIN-CAOQUETTE, O. *et al.*, « Analyse de la gouvernance... ».

degré d'autonomie, qui se concrétise dans le recrutement et la gestion de leurs personnels, dans le recrutement de leurs étudiants, dans la définition des programmes de formation, dans l'accueil et l'accompagnement des étudiants, dans le mode de gestion des ressources financières et matérielles». Il trouve toutefois à l'œuvre au Canada un système de «pilotage à distance» par un État bicéphale (provincial et fédéral), tenté par une action plus directive⁴¹.

Au Québec comme dans les autres provinces canadiennes, le principe d'*accountability* (compris comme imputabilité, redevabilité, responsabilité ou reddition de compte) se traduit, dans une forme douce, par les résultats quantitatifs et qualitatifs attendus des établissements d'enseignement supérieur. Concrètement, ces résultats s'évaluent en termes d'efficacité (nombre d'inscriptions, de réussites, de diplômés) et d'efficience (rapport qualité-coût). Chaque université rend compte de la qualité de ses programmes et de l'utilisation des fonds publics, soit directement à l'Assemblée nationale (Québec), soit au gouvernement (les autres provinces).

L'autonomie en Europe et en Fédération Wallonie-Bruxelles

En Europe, l'Association européenne des universités (EUA) a défini quatre dimensions fondamentales de l'autonomie⁴², qui servent de base

au classement de 29 systèmes d'enseignement supérieur des pays et régions, dont ceux de la Fédération Wallonie-Bruxelles et de la Flandre. L'édition 2017 de ce classement examine la gouvernance de six universités francophones en Belgique⁴³ et détermine que la FWB occupe le quatrième rang selon le critère de l'autonomie organisationnelle, le 22^e au titre de l'autonomie financière, le 24^e pour l'autonomie en matière de ressources humaines et le 29^e du point de vue de l'autonomie académique⁴⁴. Les hautes écoles et les établissements d'enseignement de promotion sociale ne sont pas pris en compte dans ce classement.

De manière générale, en Fédération Wallonie-Bruxelles, le gouvernement est l'autorité publique de régulation de l'enseignement supérieur. Selon la Déclaration de politique communautaire (DPC), c'est lui qui définit les missions, les objectifs précis, les socles de compétences, les compétences terminales et les profils de certification communs à toutes les écoles⁴⁵. Dans cette optique, la DPC vise à renforcer l'autonomie des établissements en l'accompagnant de la responsabilisation des acteurs, «en fonction d'objectifs à atteindre, et dans une logique de pilotage⁴⁶». Le *décret du 7 novembre 2013 définissant le Paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études* (décret Paysage) confère aussi à chaque établissement d'enseignement supérieur «la liberté de mener et d'organiser ses activités d'enseignement, de recherche et de service à la collectivité, en vue de remplir au mieux ses différentes missions⁴⁷». Cette autonomie académique s'exerce notamment

⁴¹ JAMET, M. «Autonomie et gouvernance des universités au Québec et en France : deux conceptions opposées et quelques convergences», dans *Revue Gouvernance*, 2010, n° 7 (2), p. 17. En ligne : <https://doi.org/10.7202/1038921ar> (consulté le 8 juin 2020).

⁴² Dans sa Déclaration de Lisbonne (2007), l'Association européenne des universités (EUA) expose les quatre dimensions fondamentales de l'autonomie : «1. l'autonomie académique (décider des formations, des programmes et méthodes d'enseignement, ainsi que des domaines de recherche, de la portée de ces recherches et de leurs buts et méthodes); 2. l'autonomie financière (acquisition et attribution de financements, fixation des droits d'inscription, création de réserves budgétaires); 3. l'autonomie organisationnelle (fixation des structures et statuts de l'université, conclusion de contrats, élection des instances décisionnelles et des dirigeants); 4. l'autonomie en matière de ressources humaines (responsabilité quant au recrutement, aux rémunérations et aux avancements)» : voir ESTERMANN, T., NOKKALA, T. et STEINEL, M., *L'autonomie universitaire en Europe II : tableau de bord*, Association européenne de l'université (AEU) et Agence universitaire de la Francophonie (AUF), 2011, p. 9. En ligne : <https://eua.eu/resources/publications/402:fr-l%E2%80%99autonomie-universitaire-en-europe-ii-tableau-de-bord.html> (consulté le 8 juin 2020).

⁴³ Il s'agit des universités suivantes : Université de Liège, Université de Mons, Université de Namur, Université Catholique de Louvain, Université Libre de Bruxelles et Université Saint-Louis – Bruxelles.

⁴⁴ BENNETOT PRUVOT, E. et ESTERMANN, T., *University Autonomy in Europe III. The Scorecard 2017*, European University Association (EUA), 2017. En ligne : <https://www.university-autonomy.eu/about/> (consulté le 31 août 2021).

⁴⁵ Fédération Wallonie-Bruxelles, *Déclaration de politique communautaire 2014-2019. Fédérer pour réussir* (désormais cité : DPC 2014-2019), p. 23. En ligne : <http://www.federation-wallonie-bruxelles.be/index.php?id=dpc2014-2019> (consulté le 5 juillet 2020).

⁴⁶ DPC 2014-2019, p. 16.

⁴⁷ *Décret Paysage*, article 8.

à l'égard des Pôles académiques et de l'ARES : «Les établissements d'enseignement supérieur sont autonomes par rapport aux autres établissements, aux Pôles académiques et à l'ARES. Les subventions et financements alloués par la Communauté française leur sont attribués directement pour l'exercice de leurs missions. Leur unicité est garantie nonobstant leur présence au sein de plusieurs Pôles académiques⁴⁸».

Cette autonomie des établissements, octroyée dans l'esprit de la Déclaration de Lisbonne⁴⁹, est soumise à la mise en place et au contrôle d'un système d'assurance qualité interne. Étant donné que «l'enseignement supérieur est de qualité en Fédération Wallonie-Bruxelles⁵⁰», le décret Paysage précise que «les établissements sont tenus d'assurer le suivi et la gestion de la qualité de toutes leurs activités et de prendre toutes les mesures en vue d'une auto-évaluation interne effective et de son suivi⁵¹».

La démarche qualité est alors au cœur de la nouvelle gouvernance des établissements d'enseignement supérieur caractérisée par l'autonomie et la responsabilisation. La DPC va plus loin en affirmant qu'à l'évidence, l'avenir de la Wallonie et de Bruxelles repose sur la qualité de l'enseignement⁵²; elle propose même aux établissements un Pacte pour un enseignement d'excellence. Même si ce pacte est valable à ce stade-ci seulement pour le préscolaire, le primaire et le secondaire et implique par ricochet les formations pédagogiques de type Instituteur préscolaire, primaire et agrégation (AESI et AESS), au travers de la réforme de la formation initiale des enseignants, il peut être entendu dans le sens

de l'instauration d'une culture de la qualité qui concerne l'enseignement supérieur⁵³.

Le système d'assurance qualité interne des établissements d'enseignement supérieur, quoique fondé sur l'autonomie, est déterminé notamment par trois facteurs externes qui structurent leurs interactions avec la FWB :

- Le cadre légal de direction et de contrôle de la qualité (notamment, les Références et lignes directrices européennes ou ESG, la Déclaration de politique communautaire belge 2014-2019 et le Décret Paysage);
- Les instances externes qui soutiennent et garantissent le contrôle de la qualité, à savoir, l'AEQES et l'ARES, avec sa Commission permanente pour la qualité de l'enseignement et de la recherche (CoQER) et son mécanisme de proposition d'habilitations;
- Les ressources allouées aux établissements (financement et ressources humaines et matérielles), qui assurent la régularité de la qualité.

Dans les hautes écoles et les établissements d'enseignement de promotion sociale évalués, les experts ont noté une prise de conscience de la nouvelle gouvernance axée sur l'autonomie, assumée au moyen de plans stratégiques, de projets pédagogiques et de chartes des valeurs communes. Mais, le cadre légal de la formation est vécu comme une contrainte. Les établissements éprouvent des difficultés à mettre en adéquation l'organisation concrète de leur formation avec les exigences du décret Paysage. La quadrimestrialisation et le parcours personnalisé des étudiants leur posent donc un

⁴⁸ Décret Paysage, article 19.

⁴⁹ Voir European University Association, Déclaration de Lisbonne. Les universités européennes après 2010 : la diversité dans la poursuite d'un objectif commun, précisément le point 4 à la page 8 sur l'importance fondamentale de l'autonomie des universités. En ligne : <https://eua.eu/downloads/publications/lisbon%20declaration%20%20europes%20universities%20beyond%202010%20diversity%20with%20a%20common%20purpose%20en%20fr%20de%20es%20it.pdf>

⁵⁰ DPC 2014-2019, p. 16.

⁵¹ Décret Paysage, article 9.

⁵² DPC 2014-2019, p. 3.

⁵³ RENARD, F. et DEMEUSE, M., *Du contrat stratégique pour l'école au Pacte pour un Enseignement d'excellence. Les nouveaux modes de gouvernance préconisés par le Pacte à travers les plans de pilotage*, Working papers de l'INAS WP 12/2017. En ligne : https://www.researchgate.net/publication/322569575_Du_contrat_strategique_pour_l'ecole_au_Pacte_pour_un_Enseignement_d'excellence_Les_nouveaux_modes_de_gouvernance_preconises_par_le_Pacte_a_travers_les_plans_de_pilotage Working papers de l'INAS WP1220 (consulté le 31 août 2021).

défi en termes de gouvernance institutionnelle et programmatique⁵⁴.

Les regroupements et fusions d'établissements, qui devraient entraîner des effets de mutualisation et de synergie, posent aussi des difficultés de gouvernance et de mobilisation en raison de la dispersion et de l'éloignement géographiques ou structurels des entités et du manque de coordination globale des acteurs. La formation de ces grands ensembles regroupant divers domaines, dont certains sont dominants (sciences de l'ingénieur et technologie, sciences économiques et de gestion, sciences juridiques, etc.), suscite une crainte de phagocytose ou de dilution identitaire des départements et sections d'Information et de Communication.

Par ailleurs, les instances de gouvernance des établissements favorisent la représentativité des acteurs internes (les enseignants, les étudiants et autres parties prenantes). Mais, à quelques exceptions près, elle ne se traduit pas en leur participation effective dans les prises de décision touchant à la qualité de l'enseignement. Les experts n'ont pu constater l'effectivité et l'impact de l'autonomie des établissements au niveau des départements et sections d'Information et de Communication. Ils n'ont pas non plus noté dans tous les établissements une prise de conscience de la corrélation entre autonomie, responsabilisation et qualité.

Bonne pratique :

La Henallux est le fruit d'une fusion de plusieurs établissements comportant 11 implantations, qui s'inscrivent dans une dynamique positive et volontaire dans le but de créer une identité territoriale forte dans l'offre de formation et dans le respect des spécificités locales. Il existe une organisation qui tend à faciliter les relations entre les services centraux et les relais au niveau local. Des espaces de co-construction participent à l'opérationnalisation d'une stratégie institutionnelle. Les équipes sont fortement engagées et impliquées tant au niveau institutionnel que dans la section.

La HE2B démontre aussi une forte implication de la direction et des équipes enseignantes au niveau institutionnel.

Prise de conscience de la qualité

Les établissements témoignent d'une disparité de prise de conscience de l'importance de la qualité en lien avec l'autonomie qui leur est accordée. Certains ont intégré très tôt la démarche qualité dans leur système de gouvernance. D'autres ont mis en place la démarche qualité par une organisation stratégique concrète de la contribution des personnels et même une implication forte de la direction et des équipes enseignantes, comme souligné précédemment dans le cas de HE2B.

Mais, le cadre légal de la qualité n'est pas perçu, compris et vécu de la même manière par tous les responsables dans les établissements. Même si l'assurance qualité est l'une des réformes majeures du cadre européen et belge francophone (FWB) de l'enseignement supérieur des quinze dernières années, et plus particulièrement depuis la réforme de l'AEQES en 2008 et la réforme des Références et lignes directrices européennes (ESG) en 2015⁵⁵, elle se heurte encore à une certaine résistance ou indifférence. Certains responsables rencontrés dans les établissements donnent à penser que la qualité est une démarche optionnelle ou relative, qui

⁵⁴ Précisons qu'au moment de finaliser cette analyse transversale (été 2021), le Titre III (De l'organisation des études et du statut de l'étudiant) du décret Paysage est en cours de révision pour répondre en partie à ces difficultés.

⁵⁵ Voir AEQES, Rapport intérimaire du Groupe de travail Perspectives, 2016.

dépend des circonstances. D'autres la considèrent comme une injonction extérieure à laquelle ils ont du mal à s'ajuster. Mais d'autres, au contraire, la perçoivent comme une plus-value à la formation qu'ils offrent.

La culture qualité est alors loin d'être partagée par tous les acteurs. Même si un établissement se prête à l'évaluation de la qualité, cela ne veut pas dire pour autant qu'il a pris conscience de son importance, de ses enjeux et de sa corrélation avec l'autonomie et la responsabilisation. Pour les étudiants, le concept de qualité est très vague, voire inexistant. Ils semblent avoir conscience de la qualité principalement au moment où ils sont requis pour les évaluations AEQES et sollicités pour les évaluations des enseignements par les étudiants (EEE). Le niveau d'implication des directions est aussi variable; il ne dépend pas de la présence ou non d'un coordinateur qualité ou coordonnateur d'autoévaluation, mais plutôt de la prise de conscience des enjeux de la démarche qualité. Dans plusieurs établissements, le processus est perçu davantage comme une évaluation externe que comme de l'amélioration continue.

L'obligation de la démarche qualité n'a pas de sens si les établissements ne sont pas persuadés de son bienfait et préparés à mettre en place un plan de travail structuré et collégial où tous sont contributeurs. À défaut de quoi, la démarche ne mènerait qu'à un exercice théorique qui ne serait pas pérenne, qualitatif ou efficace. Or, la démarche qualité peut avoir un impact positif tel qu'il serait possible, avec une présentation claire de ses résultats, par exemple, de pousser les établissements à chercher d'eux-mêmes sa mise en place. Lors des visites, les experts ont pu voir que les coordinateurs qualité espéraient une implication plus poussée de la part des collègues qui manquaient parfois à l'appel.

Le discours sur les raisons de la démarche qualité est alors à renforcer. L'approche pédagogique de la qualité pourrait être rapportée à l'harmonisation de l'offre territoriale de formation, pour mitiger les disparités entre établissements et les ressentis sur la valeur des diplômes, dans le respect des tailles et des spécificités des établissements. Si la culture qualité parvenait ainsi à être généralisée,

elle permettrait que les processus d'évaluation ne soient pas perçus comme des audits, mais plutôt comme des missions consistant à dresser l'état des lieux et à proposer une démarche collective d'amélioration continue pour avoir une meilleure correspondance entre formation, emploi et citoyenneté. Une meilleure approche pédagogique de la qualité conduirait les établissements à ne pas considérer la qualité comme une obligation légale ou une injonction administrative, mais comme un corollaire de leur autonomie, une pratique désirée et une plus-value qui distinguent et positionnent leurs programmes de formation dans le paysage national et international de l'enseignement supérieur.

Bonne pratique :

L'idée d'assurance qualité chemine dans la HE ICHEC-ECAM-ISFSC depuis une vingtaine d'années. Elle s'est traduite, notamment, par la mise en place d'un Groupe de pilotage de la qualité de la Haute École, dirigé par un coordinateur qualité institutionnel et comprenant deux membres de la direction de chaque département et les coordinateurs qualité de département.

À la HEPHC, le comité des experts a noté la ferme volonté du collège de direction de mener à bien une politique et une stratégie qualité suivant le modèle EFQM (*European Foundation for Quality Management*), avec une émancipation sociale opérationnalisée par une contribution collective, organisée et étayée des conseils des instances de gouvernance.

La HE2B est en processus d'intégration institutionnelle, mais a déjà une vision globale de l'assurance qualité qui est intégrée au fonctionnement de l'établissement. La HE2B fait preuve d'une culture qualité maîtrisée et professionnalisée qui met en évidence une réflexion sur l'amélioration continue des programmes, notamment pour la section Bibliothèque-Documentaliste. Toutes les parties prenantes y sont impliquées.

Recommandation 13 :

Sensibiliser davantage les établissements sur la gouvernance en faisant plus clairement le lien entre autonomie, responsabilisation et qualité.

Recommandation 14 :

Mener une enquête sur la vision que les différents groupes des établissements ont du processus qualité tel que légalement exigé.

Recommandation 15 :

Réaffirmer et mettre davantage en évidence, dans l'actualisation des politiques et dans les nouvelles dispositions décrétales, la priorité et l'urgence de la démarche qualité, en tenant compte des points de vue exprimés par les parties prenantes des établissements.

Recommandation 16 :

Exprimer plus clairement les résultats attendus de l'assurance qualité dans les établissements. Par exemple, attendre explicitement les résultats suivants des établissements :

- a. une culture de la qualité co-construite, établie et bien diffusée;
- b. une formation conforme à des référentiels de compétences et à des acquis d'apprentissage;
- c. un taux de diplomation élevé;
- d. un taux d'insertion professionnelle élevé;
- e. des employeurs satisfaits;
- f. des anciens étudiants satisfaits de leur formation;
- g. un réseau *Alumni* créé et fonctionnel;
- h. un fort sentiment d'appartenance à l'*Alma mater*.

Recommandation 17 :

Améliorer la communication avec les établissements sur les attendus légaux de la démarche qualité, en menant une campagne d'information et de sensibilisation des établissements sur le bien-fondé du cadre légal de direction et de contrôle de la qualité (notamment, les Références et lignes directrices européennes ou ESG, la Déclaration de politique communautaire belge et le décret Paysage).

Politique de qualité des établissements

L'ancrage institutionnel de la qualité dépend non seulement de la prise de conscience par les établissements de la bonne gouvernance et de la qualité qui lui est inhérente, mais aussi de la politique qu'ils mettent en place pour prendre en charge la qualité. L'AEQES demande aux établissements de développer et de mettre en œuvre «une politique et des procédures associées pour la gestion de la qualité aux niveaux institutionnel, de l'entité et du programme⁵⁶».

Mais, certains établissements laissent entendre que la qualité est partout et n'a pas besoin d'être formalisée; il en résulte que les processus et procédures d'amélioration de leur formation ne sont pas définis de manière systématique, continue et pérenne. D'autres mettent en place des outils précis pour l'instaurer, la conduire et la mettre en œuvre, sans les inscrire dans une politique systémique de la qualité. Or, la qualité relève d'une formalisation normée, avec des indicateurs objectivables et une procédure d'évaluation, et non d'une perception sur la base de données éparpillées de fin de session d'enseignement recueillies informellement par quelques enseignants.

Il en résulte que la place de la qualité dans la hiérarchie institutionnelle n'est pas garantie partout. Dans l'ensemble, le dispositif qualité est fragile

⁵⁶ Dimension 1.2 du Critère 1 du Référentiel de l'AEQES, s'appuyant sur l'article 9 du décret Paysage.

en raison de la faiblesse de son cadre normatif de référence et de son ancrage institutionnel. Diverses structures sont créées avec plus ou moins de pouvoir : cellule qualité, coordinateur qualité institutionnel, responsable qualité. Certaines nominations sont politiques, sans lien réel avec la fonction. Des responsables qualité sont encore considérés comme des invités dans les instances de gouvernance des établissements. La qualité dans bien des cas est administrée de façon informelle ou à travers divers outils de pilotage en dispersion (projet pédagogique, plan stratégique, déclaration de valeurs, charte).

Dans certains cas, cette absence de politique formalisée de la qualité donne lieu à des flous qui ont des répercussions aux différents niveaux de la structure de l'établissement. Soit la fonction qualité n'est pas bien définie, soit ses représentants ne sont pas bien identifiés ou portent des casquettes multiples les empêchant de mener à bien leur tâche. Le document de politique structure l'ingénierie qualité en ce qu'il définit le processus d'implémentation de la démarche. Il permet d'en stabiliser l'infrastructure à travers, d'une part, l'identification, la coordination et la systématisation des différentes instances, outils et référents de la qualité (connexion entre conseils des études, rencontres de réflexion, applications logicielles de pilotage, centres de recherche, programmes de formation continue, mesures de reconnaissance de l'excellence); et, d'autre part, la clarification du rôle des acteurs dans la mise en évidence, la valorisation et la promotion de la qualité, au moyen d'un organigramme qualité.

Perspective internationale :

Une étude menée par l'Institut international pour la planification de l'éducation (IIPE) de l'UNESCO et l'Association internationale des universités (AIU)⁵⁷ montre comment l'Université de Duisburg-Essen (UDE) en Allemagne est passée de simples outils d'assurance qualité à un véritable système d'assurance qualité, en cartographiant et en mettant en évidence ses différentes activités internes, tout en menant une réflexion permanente sur la pertinence et l'efficacité du système mis en place⁵⁸.

L'Université Laval (Québec, Canada) a mis en place un Bureau de la qualité des programmes dont la mission consiste à s'assurer que les programmes soient à la fine pointe du savoir et de la pédagogie, adaptés aux besoins actuels de la société et à la diversité des étudiants et des étudiantes. Le Bureau de la qualité des programmes accompagne les gestionnaires d'études dans leurs activités d'élaboration et d'amélioration continue des programmes et supervise l'évaluation périodique des programmes⁵⁹.

⁵⁷ Cette étude menée sous la direction de Michaela Martin (2018), porte sur l'assurance qualité interne des établissements d'enseignement supérieur. Il s'agit d'une enquête internationale quantitative et qualitative, conduite en ligne entre 2015 et 2016, impliquant 311 institutions d'enseignement supérieur de 94 pays du monde, dont plus des trois quarts (241 ou 77,5 %) étaient anglophones, 11 % (34) francophones et 11,5 % (36) hispaniques : MARTIN, M. (dir.), *Assurance qualité interne : améliorer la qualité et l'employabilité des diplômés du supérieur*, Éditions UNESCO, 2018. En ligne : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367775/PDF/367775fre.pdf.multi> (consulté le 8 juin 2020).

⁵⁸ GANSEUER, C. et Pistor, P., « Université de Duisburg-Essen : des outils au système », dans *Ibid.*, pp. 103-119.

⁵⁹ Le Bureau de la qualité des programmes de l'Université Laval dispose d'un calendrier annuel de rencontres avec les différents acteurs de la qualité : les agents et agentes de gestion des études, les conseillers et conseillères à la gestion des études et les directeurs et directrices de programmes de premier, deuxième et troisième cycles : voir le site du Bureau : <https://www.bqp.ulaval.ca/> (consulté le 31 août 2021).

C'est dans cette optique que le programme de Baccalauréat en communication publique (premier cycle) a été évalué en novembre 2017 par des experts venus d'Ottawa (Canada) et de Rennes (France). Les experts ont formulé une dizaine de recommandations qui ont donné lieu à un Plan d'action triennal conduit dans une approche participative par le doyen de la Faculté des lettres et sciences humaines dont relève le programme évalué.

Le document de politique de la qualité définit aussi les modalités de pilotage de la qualité, soit en prévoyant une démarche qualité structurée, avec des indicateurs temporels, soit en mettant en place une démarche contributive et permanente suivant la méthode de la roue de Deming⁶⁰. Dans un cas comme dans l'autre, la qualité ne devrait pas être vécue par ses parties prenantes comme une charge ou une exigence externe qui s'ajoute aux missions traditionnelles d'enseignement et de recherche des établissements. La politique de la qualité devrait prévoir en outre les leviers de gouvernance qui favoriseraient l'adhésion des acteurs sur le terrain et indiquer en quoi la qualité est une donnée transversale et comment elle se décline dans tous les politiques, programmes, projets et actions de formation, de recherche et de service à la société.

Perspective internationale :

Le développement et la mise en œuvre d'une politique d'assurance qualité sont une exigence des Références et lignes directrices européennes (ESG 1.1). Une majorité d'établissements européens ont mis en place une politique et/ou des processus d'assurance qualité interne⁶¹. Par exemple, l'Université d'économie et d'affaires de Vienne (WU) a adopté son système d'assurance qualité interne depuis 2004, conformément au Processus de Bologne et à la loi autrichienne de 2002 sur les universités.

Dans l'étude menée par l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) de l'UNESCO et l'Association internationale des universités (AIU), les établissements interrogés ont répondu à 82 % qu'ils disposent d'une politique d'assurance qualité, clairement décrite dans leur plan stratégique (76 %) ⁶².

Au Canada, les établissements d'enseignement supérieur qui souhaitent devenir membres d'Universités Canada (organisation porte-parole des universités canadiennes) doivent adopter et mettre en œuvre une politique officielle d'assurance de la qualité. Depuis 2005, les membres réaffirment, tous les cinq ans, leur conformité à des principes communs, garantissant la qualité et l'intégrité de leurs programmes d'études⁶³.

⁶⁰ La roue de Deming se résume à l'acronyme PDCA : *Plan* (planifier), *Do* (faire), *Check* (vérifier), *Act* (réagir). Établi par William Edwards Deming dans les années 1950, le concept de PDCA reste aujourd'hui une des bases du management par les processus : voir BONTEMPS, T., *Management par les processus – De la théorie à la pratique*, Neuvième École Inter-organismes «Qualité en Recherche et en Enseignement Supérieur», Montpellier, QUARES, 2011.

⁶¹ Voir AEQES, *Rapport intérimaire du groupe de travail Perspectives*, version validée par le Comité de gestion AEQES le 3 mai 2016. En ligne : http://aeqes.be/documents/Rapport%20interm%C3%A9diaire%20Perspectives_20160707.pdf (consulté le 31 août 2021).

⁶² MARTIN, M., *Assurance qualité interne...*, pp. 43-44.

⁶³ Voir Universités Canada, *Principes d'assurance de la qualité*. En ligne : <https://www.univcan.ca/fr/universites/assurance-de-la-qualite/principes-dassurance-de-la-qualite/> (consulté le 8 juin 2020).

Dans l'Union européenne, la sélection des alliances stratégiques d'universités européennes est en large partie fonction de la politique de gouvernance et de qualité qui structure les projets soumis. Les 41 alliances d'universités sélectionnées par la Commission européenne au terme des deux premières phases de son appel à projets, devront mettre la priorité sur les mécanismes de leur évaluation et de leur accréditation⁶⁴.

Recommandation 18 :

Donner un meilleur ancrage institutionnel à la démarche qualité en adoptant une politique qualité institutionnelle, qui explicite le rôle de la démarche qualité et oriente le plan stratégique et les autres outils de pilotage des programmes de l'établissement, sur la base d'indicateurs de mesure qui permettent d'en observer l'évolution.

Recommandation 19 :

Rendre la qualité plus visible et plus lisible en concevant un organigramme ou une carte conceptuelle qui mette le groupe de pilotage de la qualité et la commission qualité des départements et des sections en relation entre eux et avec les différentes instances de gouvernance de l'établissement.

Recommandation 20 :

Faire prendre conscience aux parties prenantes des établissements que la qualité est transversale et inséparable de leurs missions d'enseignement, de recherche et de service à la collectivité.

Financement et professionnalisation de la qualité

En dépit de son ancrage institutionnel dans un document de politique, la qualité ne peut être effective et atteindre des résultats attendus que si des ressources financières et humaines conséquentes lui sont consacrées en vue de sa professionnalisation et de sa pérennisation.

Financement de la qualité

L'assurance qualité génère des coûts de fonctionnement. La mise en œuvre du décret Paysage et du parcours personnalisé des étudiants entraîne des coûts et met à mal la durée de trois ans prévue pour la formation. Un établissement qui est tenu par l'exigence de la qualité doit alors être doté de ressources financières et de moyens conséquents. Si le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles veille à ce que le coût des études ne puisse pas être un frein à l'accès aux études supérieures, il veille également à ce que cette accessibilité ne se réalise pas aux dépens de la qualité de l'enseignement. Ainsi, dans son Document de politique communautaire, il s'est engagé à initier « progressivement un refinancement de l'enseignement supérieur indispensable afin que celui-ci puisse former davantage d'étudiants tout en conservant sa haute qualité⁶⁵ ».

Or, le mécanisme général de financement des études supérieures repose sur des critères complexes relatifs aux effectifs étudiants. Même si les subventions et les financements sont attribués directement aux établissements pour l'exercice de leurs missions, dans le respect de leur autonomie⁶⁶, ce mécanisme leur pose deux types de problèmes. D'une part, il ne s'ajuste aux effectifs étudiants qu'avec des années de retard. Pour maintenir leur fonctionnement, certains établissements trainent des budgets déficitaires et sont obligés de puiser dans leurs réserves et même de couper dans les programmes et services. D'autre part, la haute qualité de l'enseignement exigée des établissements ne fait l'objet

⁶⁴ Voir HCÉRES (Haut conseil de l'évaluation, de la recherche et de l'enseignement supérieur en France), *Les universités européennes : quels enjeux en matière d'assurance qualité ?* En ligne : <https://www.hceres.fr/fr/decoder/les-universites-europeennes-quels-enjeux-en-matiere-d-assurance-qualite> (consulté le 18 mars 2021).

⁶⁵ DPC 2014-2019, p. 5.

⁶⁶ Décret Paysage, article 19.

d'aucune dotation budgétaire spécifique. Il en résulte que la mise en œuvre de la politique de qualité de chaque établissement, le cas échéant, est imputée à son budget habituel préétabli, donc soumise aux aléas de son sous-financement dans des enveloppes fermées. Les règles d'allocation budgétaire actuelles, notamment en ce qui concerne l'enseignement de type court, limitent le développement des programmes des établissements visités et l'atteinte de leurs objectifs en matière de qualité.

Professionnalisation de la qualité

Le sous-financement des établissements et le manque de dotation budgétaire spécifique ont des répercussions sur la professionnalisation de la qualité. Les experts ont noté des pratiques variées qui dépendent des moyens de bord mobilisés par les acteurs sur le terrain. Ainsi, certains établissements ont des référents qualité, des personnes missionnées statutairement pour assurer la qualité, faire une veille permanente et coordonner les dossiers y relatifs. D'autres établissements, malgré la normalisation apportée par l'AEQES et l'ARES, considèrent la qualité comme une contrainte administrative et financière qui génère une mise en tension des équipes. L'absence de coordonnateur qualité propre aux départements et/ou sections, amène une surcharge ou des doublons de tâches pour des membres du personnel, qui peuvent assumer plusieurs responsabilités sur plusieurs missions annexes distinctes (pédagogiques, institutionnelles, qualité, etc.) Cette situation peut aussi donner lieu à une prise en charge descendante de la démarche par le directeur d'établissement lui-même, notamment dans les établissements de taille modeste.

Qu'ils soient titulaires ou vacataires, coordonnateurs de droit ou de fait, en redéploiement à l'interne ou en mobilité polyvalente inter-sites, les responsables qualité ont un statut précaire dans presque tous les établissements visités. Il n'existe encore aucune possibilité de faire carrière dans le management de la qualité en enseignement supérieur dans les hautes écoles et les établissements de promotion sociale. Le manque de pérennité de l'emploi et de possibilité d'avancement dans la fonction est un frein à la professionnalisation de la qualité. Les experts

ont noté des difficultés de recrutement liées aux problèmes de budget soulignés précédemment.

Par ailleurs, les offres de formation interne proposée par les établissements ne connaissent pas un taux élevé de participation par les parties prenantes, qui peuvent les juger non prioritaires. Très souvent, les contenus offerts sont de type pédagogique et technique (par exemple, l'application pédagogique des technologies de l'information et de la communication) et non axés sur les outils qualité. Le manque de formation à la qualité est donc un frein à son développement et un autre facteur explicatif des problèmes de gouvernance de la qualité.

Si la démarche qualité relève de l'informel, du relativisme, du dilettante ou de la « débrouille », il est à craindre qu'elle ne soit ni populaire, ni perçue et vécue comme une nécessité. Dans les établissements, le responsable qualité est, selon le cas, plus ou moins formé; le reste des membres de la coordination peut ne pas l'être du tout. À de rares exceptions, la qualité n'est pas inscrite dans une démarche de professionnalisation, alors qu'elle fait l'objet d'une fonction d'ingénierie, de management et de gestion du changement. Elle suppose une formation spécialisée et des compétences à acquérir dans un délai raisonnable, de même qu'un processus de certification des managers. La démarche qualité, bien que collective, doit être centralisée par des personnes ayant les acquis, outils et compétences des normes qualité. La professionnalisation de la qualité garantirait la pérennité des politiques, faciliterait les interactions des responsables qualité avec les parties prenantes internes et renforcerait leur légitimité institutionnelle.

Bonne pratique :

La HEPL dispose d'une cellule de management de la qualité institutionnel avec la mise en place progressive de relais qualité dans les sections par l'intermédiaire des coordinateurs. Ces derniers ont été formés et bénéficient d'espaces d'échanges de bonnes pratiques et d'expériences.

La HENALLUX s'est aussi engagée dans la professionnalisation des « acteurs qualité ».

Recommandation 21 :

Reconnaître dans les nouvelles orientations de politique que la qualité a un coût et inviter les établissements à l'objectiver et à la chiffrer.

Recommandation 22 :

Allouer à la qualité un budget spécifique et des ressources humaines conséquentes, en tenant compte non seulement de l'évolution du nombre d'étudiants, mais aussi de l'évaluation de l'impact financier du décret Paysage et des ressources qu'exige la démarche qualité, à l'instar du financement complémentaire pour les missions spécifiques confiées aux établissements (aide à la réussite, étudiants ayant des besoins particuliers).

Recommandation 23 :

Positionner la qualité dans les lignes stratégiques des établissements, tout en l'inscrivant dans une approche *bottom-up* qui favorise la co-construction et la participation de toutes les parties prenantes.

Recommandation 24 :

Nommer un coordinateur qualité faisant partie des instances de décision et l'accompagner d'une équipe de pilotage (responsables qualité institutionnels), composée de personnes de l'établissement (autorités) et des personnes de terrain (enseignants et étudiants), mandatées pour une période déterminée.

Recommandation 25 :

Favoriser la professionnalisation des coordinateurs et autres responsables qualité par le moyen de formations certifiantes ou qualifiantes et des échanges de pratiques qui pourraient être offerts par des institutions en partenariat.

Recommandation 26 :

Renforcer les compétences des coordinateurs qualité en gestion du changement pour faciliter l'implantation des outils dans l'établissement.

Recommandation 27 :

Initier la formation permanente des parties prenantes au management de la qualité et sensibiliser le public plus large via des séminaires ou des journées thématiques ouverts à tous dans les établissements.

Recommandation 28 :

Recruter un personnel dédié à la qualité avec une lettre de mission, un cahier des charges, une description de tâche quotidienne, des conditions de travail et un plan de carrière en assurance qualité dans l'enseignement supérieur.

Opérationnalisation de la qualité : appropriation des outils, évaluation et communication interne

La politique qualité devrait se traduire, à travers sa communication interne et l'appropriation de ses outils et manuel de procédures à la base, par la qualité des programmes et leur évaluation continue. Dans les faits, le comité des experts a noté, dans bien des cas, une disjonction entre ces deux dimensions de la qualité interne des établissements.

Qualité institutionnelle et appropriation de la qualité programmatique

Dans les établissements d'enseignement supérieur, la qualité de la gouvernance institutionnelle devrait s'articuler avec la qualité de la gouvernance programmatique. Ainsi, globalement, l'assurance qualité interne (AQI) des établissements consisterait, d'une part, en des outils, procédés, procédures et canaux de communications institutionnels et,

d'autre part, en la formation d'une culture qualité reposant sur le changement d'attitude et de comportement des parties prenantes internes et se traduisant par la qualité des programmes.

Or, les experts ont constaté sur le terrain que si une culture qualité est bel et bien en cours d'élaboration, elle n'est pas encore effective, partagée et diffusée. Ils ont remarqué beaucoup de dispositifs institutionnels de la qualité dispersés dans les établissements, mais peu d'acteurs qui en perçoivent les raisons, les enjeux et la corrélation avec les programmes. Dans l'ensemble, ils ont noté peu d'implication des étudiants et des enseignants dans la démarche qualité et, dans la plupart des cas, une absence de «relais qualité» pérennes à l'échelle des sections. Les établissements ne disposent pas de manuels de procédures d'opérationnalisation de la qualité, laquelle n'est pas décentralisée au niveau des départements, des sections et des programmes.

Bonne pratique :

La HE2B réfléchit actuellement à la valorisation de l'implication des étudiants au sein de l'établissement. Une volonté de formalisation de cette implication a été affirmée dans le Projet pédagogique, social et culturel de la HE2B en 2018. L'initiative consiste à permettre aux étudiants de pouvoir choisir de réaliser durant leur cursus une unité d'enseignement (UE) qui soit une activité citoyenne. Cette UE visera à développer les compétences et les capacités de l'étudiant en matière d'autonomie et d'esprit d'initiative, d'entreprendre et de coopération.

Perspective internationale :

L'Université du Bahreïn donne un exemple intéressant de l'équilibre à réaliser entre centralisation et décentralisation du système d'assurance qualité interne (AQI). L'organigramme du système de l'université donne à voir que les outils de l'AQI sont mis en œuvre aux niveaux facultaire et départemental, tandis que la préparation des politiques et sa structure globale sont supervisées au

niveau de l'université centrale par le centre d'assurance qualité et d'accréditation (QAAC) et le comité exécutif de l'assurance qualité de l'université. Les sous-unités ont ainsi l'autonomie nécessaire pour créer leur propre compréhension de la qualité dans le cadre d'une systématisation globale convenue⁶⁷.

Par ailleurs, 26 systèmes d'assurance qualité externes européens opèrent selon une combinaison et une complémentarité d'approches programmatique et institutionnelle.

Recommandation 29 :

Mettre davantage en évidence la corrélation et la complémentarité entre la qualité institutionnelle et la qualité programmatique.

Recommandation 30 :

Mettre en place des relais qualité permanents au niveau de chaque programme, qui seraient accompagnés par les responsables qualité institutionnels.

Recommandation 31 :

Co-construire les outils de gestion qualité avec les parties prenantes des programmes afin qu'ils se les approprient.

Lien entre évaluation des enseignements et qualité

Le manque d'appropriation de la qualité au niveau des programmes se note dans le défaut de participation collective à la démarche, notamment à l'occasion des évaluations des enseignements par les étudiants (EEE). Il faut noter qu'il n'y a pas d'obligation décrétable claire, pour l'ensemble

⁶⁷ ALHAMAD, B. et ALADWAN, R., «Université de Bahreïn : équilibre entre centralisation et décentralisation de l'AQI», dans MARTIN, M., *Assurance qualité interne...*, pp. 123 et 126.

des formes d'enseignement, de tenue des EEE dans le décret Paysage⁶⁸, ce qui explique que leur organisation varie d'un département à l'autre et d'un établissement à l'autre. Cette diversité d'organisation n'est pas pour autant préjudiciable à l'objectif fixé, pour peu que cet objectif soit clair et communiqué. L'ambiguïté décrétable sur l'obligation de pratiquer les EEE explique aussi la variation des processus de feedback, de communication et d'utilisation des EEE, de même que le manque d'adhésion et de participation des enseignants et des étudiants. Ces derniers ne font pas toujours le lien entre cette opération périodique et le système de qualité de l'établissement. Certains enseignants nourrissent une certaine méfiance à l'égard des EEE, qu'ils confondent avec une évaluation des enseignants. La temporalité des EEE contribue à cette confusion : dans certains cas les EEE sont données avant l'évaluation du cours, mais lorsque l'EEE est faite après la réception des notes d'examen, elle induit dans le chef de l'étudiant une confusion entre enseignant et enseignement ; s'il obtient une mauvaise note, il est possible qu'il exprime un ressentiment vis-à-vis de la note négative et de l'enseignant.

Certains enseignants pratiquent des évaluations *ad hoc* de leur cours (questionnaire papier conçu par eux et donné au dernier cours), ce qui montre leur souci d'amélioration continue, mais entretient des systèmes parallèles n'encourageant pas les étudiants à remplir les EEE. Les modalités actuelles d'administration des EEE ne favorisent donc pas la mise en place d'une culture qualité généralisée et motivante.

Les autres mécanismes d'évaluation de la qualité des enseignements (réunions de conseils, séminaires, focus-groupes, entretiens) ne connaissent pas non plus une participation satisfaisante des acteurs. Dans certains cas, il existe de bons outils au service de l'assurance, mais ils restent peu connus, peu valorisés et administrés en marge des programmes.

Bonne pratique :

Le système d'assurance qualité de la HELHa comprend une Cellule qualité composée de deux personnes à temps plein, qui soutiennent les évaluations de l'enseignement par les étudiants (EEE), les processus d'autoévaluation des programmes et la stratégie de la HE en matière de qualité. La cellule a mis en place un outil informatique intégrateur de la qualité appelé LOIQ (L'Outil Intégrateur de la Qualité), dont les acteurs internes peuvent s'approprier pour optimiser leur démarche qualité.

La présentation des référentiels de compétences, des profils d'enseignement et des acquis d'apprentissage dans les différents programmes d'Information et de Communication n'est pas, en général, faite en rapport avec le système de qualité des établissements. Les acteurs perçoivent peu ou pas le caractère transversal de la qualité et le fait que celle-ci est inséparable des missions d'enseignement et de recherche. La qualité ne se fait parler d'elle qu'à l'occasion des EEE et des évaluations AEQES. La perte de vue de l'objectif qualité explique le manque d'analyse réflexive des expériences pédagogiques du *cluster* Information et Communication.

Bonne pratique :

L'IRAM communique sur ces évaluations et leur intérêt auprès des étudiants et varie les pratiques, par exemple en alternant les EEE et les enquêtes thématiques.

Recommandation 32 :

Clarifier par décret les modalités de l'obligation des évaluations des enseignements par les étudiants (EEE) et souligner le caractère inhérent des EEE à la qualité.

⁶⁸ En revanche, les hautes écoles sont tenues par décret, d'organiser les évaluations des enseignements par les étudiants. Article 5 du *Décret démocratisant l'enseignement supérieur, œuvrant à la promotion de la réussite des étudiants et créant l'Observatoire de l'enseignement supérieur*.

Recommandation 33 :

Mettre en place une politique d'évaluation systématique des enseignements, avec des résultats communiqués à la fois individuellement et globalement aux enseignants et aux étudiants.

Recommandation 34 :

Examiner la possibilité pour les instances d'évaluation externe de contribuer à un schéma standardisé des EEE, en en proposant les finalités, la temporalité et les modalités d'implication des enseignants et des étudiants.

Recommandation 35 :

Responsabiliser les étudiants ou les délégués en les impliquant dans la construction des EEE et valoriser leur participation, notamment en leur donnant un feedback sur les évaluations positives ou négatives et en créditant leur contribution.

Recommandation 36 :

Professionnaliser la démarche qualité en récoltant des traces et preuves de manière systématique auprès de toutes les parties prenantes (internes et externes), les analyser et en tirer des conclusions pour élaborer les points à renforcer.

Recommandation 37 :

Impliquer systématiquement les parties prenantes externes compétentes (professionnels et anciens diplômés) dans la révision et l'évaluation des programmes, outre l'enseignement et l'évaluation des travaux de fin d'études.

Recommandation 38 :

Utiliser collectivement les résultats issus des indicateurs clés de performance pour développer les programmes de formation en Information et Communication, au regard des plans stratégiques des établissements et de leurs objectifs opérationnels.

Recommandation 39 :

Encourager les recherches et réflexions (académiques ou non) permettant la valorisation de la démarche qualité.

La communication interne sur la qualité

L'appropriation de la qualité dépend des stratégies de mobilisation et de formation des acteurs. La communication interne est d'une importance primordiale, notamment dans les établissements de grande taille qui posent un problème de coordination et un défi en termes de sentiment d'appartenance et d'autonomie.

Perspective internationale :

Dans l'étude menée conjointement par l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO et l'Association internationale des universités (Martin, 2018), 90 % des 311 établissements interrogés ont identifié le leadership comme le facteur interne le plus important, suivi de la participation (88 %). Les parties prenantes internes doivent être sensibilisées, conscientisées et mobilisées, car elles peuvent participer à l'assurance qualité sans le savoir ou sans avoir conscience d'y contribuer, comme c'est le cas à l'Université de l'État-Libre (University of the Free State) en Afrique du Sud⁶⁹.

⁶⁹ LANGE, L. et KRIEL, L., « Université de l'État-Libre : intégration de l'AQI aux processus académiques », dans Martin, M., *Assurance qualité interne...*, p. 150.

Pour éviter que la qualité soit perçue comme une injonction externe liée à un moment d'évaluation AEQES, elle doit être corrélée avec les enjeux et missions des établissements et relever d'une vision partagée. C'est pourquoi l'AEQES demande aux établissements et aux entités de définir et de mettre en œuvre «une politique de communication et des procédures efficaces de diffusion de l'information relative aux programmes évalués auprès des parties prenantes internes⁷⁰».

Dans les faits, les experts ont constaté que les problèmes de communication interne sur la qualité se posent avec la même acuité dans les départements d'Information et de Communication que dans les autres départements des établissements dont ils relèvent. La plupart ne disposent pas d'une politique de communication ni d'un plan stratégique de communication interne sur la qualité, qui en définirait l'écosystème, les finalités, les enjeux, les objectifs, les publics, les activités, les approches et les canaux. Dans certains établissements, les experts ont constaté une multiplicité de canaux de communication qui dispersent les messages institutionnels et organisationnels. La communication interne et le fonctionnement général sont peu formalisés et structurés pour favoriser de façon stratégique l'implication collective des parties prenantes internes et externes. L'accompagnement de l'AEQES sous forme de séminaires ou d'ateliers sur la communication stratégique en matière d'assurance qualité favoriserait la sensibilisation des acteurs et la formulation d'une démarche cohérente de la qualité.

Même si les formations dispensées dans le *cluster* Information et Communication doivent être distinguées des modalités de transmission et de partage de l'information dans la gouvernance de l'établissement, elles peuvent être mises au profit des instances de pilotage institutionnel, y compris celles de la qualité programmatique. Les étudiants peuvent même avoir l'occasion de mettre en œuvre, dans leur propre département ou établissement, les compétences qu'ils ont acquises au cours de leur formation.

En somme, il n'y a pas de système d'assurance qualité interne sans une culture de la qualité, et il n'y a pas de culture qualité sans information et communication sur la qualité. Le *cluster* Information et Communication devrait être alors à l'avant-garde des mécanismes d'institutionnalisation, de professionnalisation et d'opérationnalisation de l'assurance qualité des établissements d'enseignement supérieur. Les experts n'ont pas noté sur le terrain cette prise de conscience du rôle central de l'information et de la communication. Ils ont toutefois constaté la bonne volonté de beaucoup d'acteurs (étudiants, enseignants, anciens diplômés) qui s'impliqueraient davantage s'ils étaient sensibilisés, mobilisés et formés à la qualité.

Perspectives internationales :

L'Université d'économie et de commerce de Vienne (WU) en Autriche, démontre à quel point la communication est cruciale pour jeter les bases d'une assurance qualité interne, même si la fiabilité et la transparence des données de pilotage de la qualité sont tout aussi importantes. Selon les auteurs de cette étude de cas, la culture de la qualité est avant tout une culture de la communication. La communication est la pierre angulaire du système de WU qui fonctionne selon cinq dimensions différentes : efficacité de l'apprentissage, efficacité de l'enseignement, efficience et adéquation des ressources, réactivité aux besoins des universités et des entreprises, et alignement sur les exigences externes. Une stratégie de communication efficace sur la qualité transforme les données en information et l'information en connaissance. Elle facilite le dialogue, la rétroaction et les paramètres de gestion des relations entre les différents niveaux de l'université⁷¹.

⁷⁰ Dimension 1.4 du Référentiel de l'AEQES.

⁷¹ VETTORI, O. *et al.*, «Developing a quality culture through internal dialogue at Vienna University of Economics and Business: 'The medium is still the message'», dans Martin M. (dir.), *Assurance qualité interne...*, p. 171.

Dans le même sens, l'étude de cas sur l'Université de Xiamen en Chine a attesté l'idée que le dialogue et la participation des parties prenantes sont essentiels à l'amélioration de la qualité. L'étude de cas a confirmé deux réalités importantes : sans une compréhension et une reconnaissance généralisées du système d'assurance qualité interne (AQI) parmi un éventail de parties prenantes (étudiants, diplômés, professeurs actuels et retraités, dirigeants, administrateurs, employeurs), il n'y aurait pas de participation. De plus, le niveau d'implication est corrélé à la capacité globale du système AQI à tirer parti de la qualité et à déclencher la réforme au sein de l'université⁷². L'étude chinoise conclut que le système d'AQI doit être redevable vis-à-vis de ses multiples parties prenantes, qu'il doit être fortement soutenu par les dirigeants de tous les niveaux, que les étudiants doivent être considérés comme des contributeurs importants à l'AQI, que les anciens étudiants et les pairs doivent être impliqués dans l'AQI pour soutenir les efforts visant à améliorer l'emploi des diplômés et que l'AQI doit également être lié aux opportunités de développement du personnel⁷³.

Les six autres études de cas relevées dans l'enquête de l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO et de l'Association internationale des universités reconnaissent, à des degrés divers, l'importance de l'information, de la communication et de la participation dans l'effectivité et l'efficacité de l'assurance qualité interne (Martin, 2018).

Recommandation 40 :

Adopter une politique et un plan de communication et d'appropriation de la qualité qui répondent aux préoccupations des parties prenantes, en impulsant par le bas une culture de la qualité de manière participative.

Recommandation 41 :

Développer des modules de formation sur l'information et la communication à l'appui de l'assurance qualité interne et inciter les étudiants à mettre en œuvre, dans leur propre département ou établissement, les compétences qu'ils ont acquises au cours de leur formation.

Recommandation 42 :

Conjuguer, à l'occasion de séminaires ou d'ateliers sur l'assurance qualité, l'expertise des trois composantes du *cluster* Information et Communication, le cas échéant, et la mettre à contribution pour la démarche qualité : la documentation (pour la collecte et le traitement de l'information sur la qualité); la communication (pour la planification de la stratégie et de la mise en relation des acteurs de la qualité); et l'écriture multimédia (pour la conception et l'appropriation des outils de vulgarisation de la qualité).

⁷² INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL PLANNING (IIEP), *Communication key to creating a culture of quality in higher education*, UNESCO, 2016.

⁷³ Voir l'étude complète du cas de l'Université de Xiamen en Chine présentée par DAGUANG, W. et YANJIE, Q., « Integrating stakeholders' perspectives for improving quality at Xiamen University », dans Martin, M. (dir.), *Assurance qualité interne...*, pp. 185-199.

Chapitre 3 : Compétences, développement pédagogique et professionnalisation au service de la réussite

La reconnaissance et le développement des compétences des citoyens européens sont considérés comme essentiels, notamment avec le cadre communautaire unique pour la transparence des qualifications et des compétences depuis la fin du XX^e siècle (1998). Apparue tout d'abord dans les formations professionnalisantes, l'approche par compétence (APC) a pour vocation de répondre efficacement aux exigences de qualité de la formation (voir le chapitre précédent), aux demandes et attentes des milieux professionnels, et aux besoins territoriaux d'employabilité et de mobilité. En 2008, les institutions européennes renforcent le potentiel de l'APC en formation en publiant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie⁷⁴. Il fait concrètement référence aux compétences en termes de prise de responsabilités et d'autonomie à tous les niveaux de formations. Le décret Paysage y fait écho de manière explicite⁷⁵.

Dans les environnements académiques,⁷⁶ l'APC s'est donc immiscée depuis les années 90. Dans le contexte belge francophone, les programmes d'établissements d'EPS utilisent le concept depuis la fin des années 1990 sous l'appellation « capacités terminales » visées par un programme de formation basé sur une politique APC. Les HE, elles aussi, étaient en phase avec l'approche, notamment via la pratique des référentiels de compétences. Le décret Paysage a donné un

cadre légal pour l'APC pour tout l'enseignement supérieur en FWB et désormais, depuis 2013, tous les établissements rencontrés sont tenus de s'inscrire dans cette approche d'un point de vue stratégique, organisationnel et pédagogique de formation. Aussi, de par son injonction dans les organisations de formation existantes au sein des HE et des établissements d'EPS, l'APC suscite en leur sein des débats conceptuels, des initiatives pédagogiques différenciantes, des dispositifs professionnalisants avec et entre les acteurs concernés : les structures politiques, les équipes dirigeantes d'EES, les équipes pédagogiques, les équipes administratives et techniques, les étudiants et les partenaires socio-économiques.

Ce chapitre s'inscrit donc dans cette logique de donner à voir, à lire et à comprendre tant les constats que les pratiques inspirantes observés dans les EES évalués sur :

- l'appropriation politique des logiques compétences telles qu'attendues dans le décret Paysage ;
- la traduction organisationnelle, technique, sociale de l'APC dans les dispositifs pédagogiques (formation, accompagnement, évaluation et gestion de parcours individualisé) et la coordination interne de l'environnement d'apprentissage ;
- les réponses réalisées en matière de services de développement pédagogique tant en intra qu'à l'externe pour l'ensemble des acteurs concernés explicités ci-dessus afin qu'ils s'approprient concepts, outils et méthodes pour déployer collectivement l'APC dans toutes ses dimensions (formation, accompagnement et évaluation).

Appropriation et développement organisationnel de l'approche par compétences en formation

Les équipes du *cluster* « Information Communication » rencontrées dans les EES ont principalement adopté une APC dans le but que « leurs dispositifs de formation, d'accompagnement et d'évaluation contribuent davantage à la profes-

⁷⁴ Consultable ici : <https://europa.eu/europass/fr/description-eight-efq-levels> (consulté le 31 août 2021).

⁷⁵ Décret Paysage, TITRE I^{er}. - Dispositions communes, CHAPITRE I^{er}. - Missions de l'enseignement supérieur, CHAPITRE II. - Objectifs et finalités.

⁷⁶ CHAUVIGNE C. et COULET J.-C., « L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? », dans *Revue française de pédagogie*, 2010, n° 172, pp. 15-28.

sionnalisation de leurs étudiants⁷⁷». En effet, comme cela est rappelé dans le Chapitre 1 de cette analyse, eu égard aux référentiels de compétences visées par les trois bacheliers, en écho à la rapidité d'évolution des métiers et des usages professionnels ciblés, elles considèrent nécessaire l'optimisation des dispositifs de formation en APC. Tout d'abord, il a été observé que l'APC, voire le terme de «compétences» faisaient l'objet de définitions plurielles au sein d'une même équipe, d'une section ou d'un même établissement et non d'une vision partagée en interne de leurs usages. Parfois, il s'agissait pour les uns de «mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente dans une situation donnée⁷⁸»; pour d'autres, d'«un savoir-agir complexe prenant appui sur la combinaison efficace de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations⁷⁹»; et enfin pour certains, «d'une organisation dynamique de l'activité, mobilisée et régulée par un sujet pour faire face à une tâche donnée, dans une situation déterminée⁸⁰».

Recommandation 43 :

Rédiger un document de référence propre à l'établissement pour cadrer tant la définition que la méthode choisie (voire co-construite) en matière d'APC, de par la polysémie de la notion de compétence et son utilisation dans différents contextes en son sein. Ce document de référence doit être évalué au regard de sa transcription opérationnelle afin de l'adapter systématiquement aux contextes et aux enjeux rappelés précédemment.

Perspective internationale :

L'école des hautes études en santé publique (EHESP) située à Rennes – France, assure notamment la formation en APC des fonctionnaires ayant à exercer des fonctions de direction, de gestion, d'inspection ou de contrôle dans les domaines sanitaires, sociaux ou médicosociaux. Ainsi, chaque formation fonction publique de l'EHESP est dotée d'un référentiel de compétences avec une définition et une méthode APC partagée, co-construite pour coordonner avec cohérence le cadre juridique, le programme pédagogique et le suivi des acteurs des formations.

En déployant l'APC au sein des HE et des établissements d'EPS, il apparaît également que les équipes doivent passer traditionnellement d'une approche fractionnée par objectifs et contenus disciplinaires à une approche plus intégrée qui favorise les mises en situation et les mises en contexte professionnalisantes. Elles s'organisent collectivement pour développer les parcours, et consolider les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE).

Recommandation 44 :

Consolider les programmes existants de formation dans des logiques compétences afin qu'ils s'inscrivent systématiquement et collectivement au niveau macro (stratégique, politique sectorielle), meso (organisationnel, système de formation) et micro (gestion de parcours individualisés) permettant un alignement méthodique et méthodologique de l'approche-programme avec une APC sur l'ensemble des trois blocs.

⁷⁷ POUMAY, M., TARDIF, J. et GEORGES, F., *Organiser la formation à partir des compétences : Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2017.

⁷⁸ LE BOTERF, G., *De la compétence : essai sur un attracteur étranges*, Paris Les Editions d'Organisation, 1994.

⁷⁹ TARDIF J., *L'évaluation des compétences – documenter le parcours de développement*. Chenelière Education, 2006.

⁸⁰ CHAUVIGNE, C. et COULET J-C., «L'approche par compétences...», pp. 16-28.

En effet, l'approche-programme est un modèle d'organisation de l'enseignement dans les programmes d'études qui repose sur deux piliers⁸¹ participant au déploiement de l'APC :

- «un projet de formation discuté et partagé par l'équipe enseignante. Ce projet est basé sur le profil de sortie des étudiants au terme de leur formation. Il constitue un but commun à atteindre pour l'équipe.
- un état d'esprit collégial parmi les personnes qui contribuent au programme. Elles communiquent entre elles, se concertent et collaborent pour atteindre leur but commun »⁸².

Perspective internationale :

Le pôle de soutien à l'enseignement et l'apprentissage de l'Université de Genève participe à la bonification de la qualité des programmes d'études de l'UNIGE en accompagnant à la généralisation de l'approche-programme auprès des équipes pédagogiques. Il propose plusieurs ressources et repères d'actions afin qu'elles puissent s'approprier ce modèle d'organisation et de gestion spécifique puis agir avec.

Recommandation 45 :

Capitaliser avec les cellules/missions qualité et les missions/structures d'appui pédagogique existantes, l'expérience du travail réflexif réalisé par les sections. Il s'agit d'aligner tant sur le fond que sur la forme la logique compétence avec l'approche-programme, les situations d'apprentissage et d'évaluation pour l'ensemble des bacheliers concernés par l'analyse transversale.

Recommandation 46 :

Profiter du travail réflexif sur l'approche-programme et les logiques compétences des programmes d'études pour explorer la mise en place d'un dispositif de gestion de parcours individualisé durant tout le bachelier co-animé en *intra* ainsi qu'avec les professionnels associés (exemple : portfolio, voire e-portfolio de compétences, test d'autopositionnement sur les compétences visées, suivi d'entretiens individualisés, etc.)

Certaines équipes rencontrées ont ainsi explicité un réel engagement dans l'agencement global en APC sous couvert d'un modèle organisationnel de formation de type approche-programme pour développer des enseignements, des apprentissages, des évaluations communes entre plusieurs UE et un suivi individualisé de la progression des étudiants. À terme, il sera opportun d'observer en quoi l'APC alignée à une approche-programme au sein des formations Info-Com des HE et des établissements d'EPS pourra créer efficacement des situations d'apprentissage et d'évaluation entre différents programmes du *cluster* Info-Com (ou d'autres programmes d'un autre secteur) au sein d'un même établissement, voire entre plusieurs institutions à l'échelle du territoire comme un indicateur de l'implantation géographique efficace de l'offre de formation professionnalisante en Info-Com.

Recommandation 47 :

Encourager les HE et établissements d'EPS à organiser le partage d'expériences pédagogiques inter-UE, inter-section, inter-programme, inter-établissement réussies ou non afin de créer des repères d'actions collectifs entre enseignants d'un programme, d'un établissement, d'un territoire. L'APC et l'approche-programme devraient faciliter la création et la gestion de dispositifs d'évaluation collectifs pouvant « libérer » du temps au sein de l'équipe pédagogique. Ce « temps » pourrait ainsi être ventilé dans les dispositifs d'accompagnement, dans les expérimentations pédagogiques inter-UE, inter-section, inter-programme, inter-établissement, dans la recherche, ou au service du développement du programme d'études.)

⁸¹ PREGENT, R., BERNARD, H. et KOZANITIS, A., *Enseigner à l'université dans une approche-programme : un défi à relever*, Montréal, Presses internationales Polytechnique, 2009.

⁸² *Ibid.*

Bonne pratique :

L'IRAM met en place des interactions entre les sections (exemple : réunions entre enseignants de langue de différentes sections, implication de maîtres-assistants, etc.)

La HE2B organise la fusion d'unités d'enseignement en multipliant les interactions : cours communs, situations d'apprentissage et d'évaluation commune, TFE d'une section qui vient renforcer les activités d'apprentissage des autres sections, apprentissage par projet interdisciplinaire.

L'alignement pédagogique⁸³ au service de l'organisation en compétences

Rappelée ci-dessus, l'APC en HE et EPS du *cluster* Info-Com privilégie la contextualisation de l'utilisation des concepts, outils et méthodes en Information et Communication afin de favoriser entre autres l'employabilité dans le secteur. Cependant, lors des visites, les personnes rencontrées dans les EES perçoivent une certaine forme d'obsolescence et d'inadaptation aux réalités du marché de l'emploi, des référentiels de compétences et des acquis d'apprentissage (AA) des programmes.

Aussi, le comité a pu constater la mise en œuvre de mécanismes d'ajustement et de réagencement des formations par les systèmes d'évaluations et d'anticipation par des dispositifs de veille. Ils ont pour but d'assurer l'alignement entre les profils métier, les AA, l'organisation et la structuration en unités d'enseignements (UE) de la formation, les

choix des modalités pédagogiques d'intervention et les attendus des milieux professionnels. Les équipes tendent donc systématiquement à installer « un environnement d'apprentissage qui soutient et facilite les activités permettant d'aboutir aux résultats souhaités, mais avec la nécessité d'assurer la cohérence entre les objectifs visés, les activités d'apprentissage mises en place et les modalités d'évaluations choisies »⁸⁴.

Bonne pratique :

La HEPHC met à profit des rencontres pédagogiques (événements de rentrée, séminaire, déjeuner pédagogique), incluant notamment les professionnels externes et les nouveaux enseignants, pour actualiser et mettre à disposition l'information sur le cadre légal de la formation et les outils pédagogiques à utiliser comme fil conducteur (le référentiel de compétences, le profil d'enseignement et leur déclinaison en AA, UE et activités d'enseignement), tout en les coordonnant et en les adaptant aux réalités du monde professionnel. L'HEPHC organise également des ateliers dédiés aux enseignants pour s'approprier les référentiels de compétences en vue de les approfondir.

La HE ICHEC – ECAM – ISFSC (section EMU) a créé un tableau dynamique pour vérifier si toutes les compétences et capacités sont ventilées dans les trois blocs du cursus pour une adéquation entre les contenus de cours et les principales compétences relatives aux débouchés du programme en évitant les redondances.

Malgré toutes ces initiatives proposant des dispositifs d'apprentissage variés, des scénarios pédagogiques enrichis et la mise en cohérence *a priori* avec les résultats d'apprentissage visés, il apparaît nécessaire de consolider l'alignement pédagogique attendu.

⁸³ BIGGS, J., « Enhancing teaching through constructive alignment », dans *Higher education*, 1996, n° 32, pp 347-364. En ligne : <http://www.jstor.org/stable/3448076> (consulté le 31 août 2021).
BIGGS, J., *Aligning teaching and assessing to course objectives. Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*. University of Aveiro, 2003. En ligne : https://www.researchgate.net/publication/241251310_Aligning_teaching_and_assessing_to_course_objectives (consulté le 31 août 2021).
Biggs, J., « Constructive alignment in university teaching », in *HERDSA Review of Higher Education*, 2014, Vol. 1, pp. 5-22. En ligne : https://tru.ca/_shared/assets/herdsa33493.pdf (consulté le 31 août 2021).

⁸⁴ S'inspirant de Biggs (1996) et Bruillard (2016).

Recommandation 48 :

Mettre en évidence, dès l'entrée dans le programme, le « projet de formation » en permettant aux étudiants et aux enseignants de visualiser la cohérence des cours en fonction des acquis d'apprentissage et des compétences visées. Cela peut se formaliser via une matrice croisant les UE par les compétences visées.

Recommandation 49 :

Instituer ou renforcer les rencontres pédagogiques *intra*, en impliquant notamment les professionnels externes et les nouveaux enseignants, pour actualiser l'information sur le cadre légal de la formation et les attentes et besoins du marché de l'emploi : le référentiel de compétences, les profils de sortie et leur déclinaison en UE et activités d'apprentissage.

Recommandation 50 :

Expliciter les dispositifs d'apprentissage pour les cours dans les fiches d'activité. Ce travail est une manière d'analyser si les dispositifs permettent de développer les compétences visées et d'évaluer les acquis d'apprentissage ciblés. Ceci aurait également comme impact une meilleure visibilité des dispositifs pédagogiques innovants et efficaces, à partager entre collègues.

Recommandation 51 :

Poursuivre collectivement le travail de développement continu initié sur l'alignement et la cohérence des objectifs, des AA et des évaluations avec une logique « compétence » tant sur la coordination, l'organisation et les modalités pédagogiques en s'appuyant systématiquement sur l'offre de multiples missions/services d'appui transversaux.

Recommandation 52 :

Faire du référentiel de compétences et du dossier pédagogique, un outil transversal et collectif d'autoévaluation et de régulation des programmes, d'ajustement de leur alignement pédagogique⁸⁵.

Un soutien nécessaire au développement continu des compétences pédagogiques pour répondre aux enjeux de l'ES

Il apparaît durant les visites que tant les espaces de partage des acquis pédagogiques, les dispositifs d'incitation à de nouvelles pratiques pédagogiques et de nouvelles activités d'enseignement, que les leviers au développement professionnel pédagogique, méritent d'être consolidés. En effet, le développement pédagogique des enseignants du supérieur est plus que jamais au cœur des préoccupations tant au niveau national qu'international⁸⁶. Au-delà d'une attention à la gestion des carrières⁸⁷, il semble utile et opportun que se développent des organisations, des activités et des pratiques favorisant le développement professionnel pédagogique des enseignants⁸⁸.

Partage des acquis pédagogiques

À la lumière des visites, il existe des temps individuels et collectifs, au sein des établissements et à l'extérieur, qui permettent volontairement l'échange sur les pratiques pédagogiques et de croiser les expériences pédagogiques contribuant à une vie sociale positive. Il s'avère que ces temps

⁸⁵ POUMAY, M., TARDIF, J. et GEORGES, F., *Organiser la formation...*

⁸⁶ EUA - Forum européen sur l'apprentissage et l'enseignement 2020, organisé par l'Université d'Utrecht aux Pays-Bas les 13 et 14 février 2020. En ligne : <https://eua.eu/events/93-2020-european-learning-teaching-forum.html> (consulté le 31 août 2021).

⁸⁷ WOUTERS, P., FRENAY, M. et PARMENTIER, P. « Valoriser l'engagement pédagogique des enseignants-chercheurs », dans *Recherche & formation*, 2011, n° 67(2), pp. 73-90.

⁸⁸ LISON, C., LAMEUL, G. et DEMOUGEOT-LEBEL, J., *Le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur : questionner les postures des acteurs*, 2020 (congrès international AIPU2020, validé, mais événement annulé).

étaient organisés principalement à l'initiative des personnes concernées et plus juxtaposés à l'organisation existante qu'institutionnalisés.

Recommandation 53 :

Encourager le partage d'expériences pédagogiques réussies et créer des moments collectifs de manière systématique et récurrente (en concertation avec les centres d'appui pédagogique) dans un but d'amélioration et de cohérence des pratiques et de développement professionnel des enseignants. Cela pourrait participer également à l'analyse effective des modalités pédagogiques choisies.

Recommandation 54 :

Recenser et mettre en réseau des « bonnes » pratiques pédagogiques territoriales entre formations pour anticiper collectivement les évolutions de terrain.

Perspective internationale :

L'université d'Ottawa a créé des chaires en enseignement universitaire⁸⁹ dans le but de :

- promouvoir des pratiques d'enseignement et d'apprentissage innovatrices qui bénéficieront à l'ensemble de la communauté universitaire ;
- reconnaître la valeur du leadership et de l'excellence en enseignement universitaire ;
- soutenir les professeurs qui se sont engagés à faire progresser la recherche en enseignement et en apprentissage afin d'avoir un impact sur les pratiques au sein de l'Université.

Il apparaît également qu'au cours des différentes rencontres dans les HE et établissements d'EPS, le comité a noté un ensemble de pratiques

individuelles (organisationnelles, pédagogiques, didactiques et scientifiques) des enseignants du *cluster* Info-Com liées aux initiatives pédagogiques entreprises. Ces pratiques mériteraient d'être partagées, questionnées, capitalisées collectivement, voire de contribuer à une mise en réseau sur un territoire.

Perspective internationale :

L'Université de Nantes (UN) a lancé OPeN⁹⁰ en janvier 2020 ; une plateforme contributive numérique de partage pour permettre aux enseignants d'entrer dans une dynamique d'échanges de pratiques et de savoirs. Ainsi, les chargés de développement pédagogique de l'UN animent des collectifs d'enseignants pour :

- donner à lire la genèse d'un projet, les différents stades de son développement et de sa mise en œuvre pour donner envie à d'autres personnes d'initier un projet ;
- repérer des auteurs d'initiatives proches de celles qui les animent ;
- s'appuyer sur les expériences partagées par d'autres pour faire émerger une idée, pour être stimulé dans une phase d'élaboration d'un projet, pour être conforté sur le chemin dessiné ou emprunté, pour avancer en ayant anticipé des difficultés potentielles et/ou repéré des pistes de solution.

Recommandation 55 :

Inciter et consolider le développement pédagogique des enseignants des sections par l'intermédiaire d'expérimentations pédagogiques, de formations et d'appui à la valorisation dans des événements. Mobiliser les missions/structures d'appui pédagogiques pour faciliter la mise en œuvre.

⁸⁹ En ligne : <https://saea-tlss.uottawa.ca/en/innovation-research/chaire-in-university-teaching> (consulté le 31 août 2021).

⁹⁰ En ligne : <https://open.univ-nantes.fr> (consulté le 31 août 2021).

Perspective internationale :

L'Université de Nantes met en place un Forum des initiatives⁹¹ depuis 2017 qui mêle à la fois des dispositifs interdisciplinaires, internationaux, technologiques, situationnels, voire ludiques. Cet événement est l'occasion pour les collègues « intra-preneurs » ou pour les étudiants de présenter leurs expériences et pour les participants de découvrir les activités pédagogiques mises en œuvre à l'Université de Nantes. Le but est notamment de permettre aux participants de discuter et d'échanger sur les projets, qu'ils soient à l'ébauche, en cours ou terminés, qu'ils soient des « échecs » ou des « réussites ».

Recommandation 56 :

Réaliser une analyse institutionnelle des effets des dispositifs d'incitation existants (formations pédagogiques, obtention de master en sciences de l'éducation ou du CAPAES pour les enseignants, etc.), des expérimentations pédagogiques, du développement pédagogique des enseignements (activités, pratiques) et du développement professionnel continu des personnels académiques.

Bonne pratique :

La HEPL a formé des personnes ressources à la qualité, au service du développement des formations et de la mise en œuvre d'espaces d'échanges de bonnes pratiques pédagogiques et d'expériences (exemple : partage et retours d'expériences sur les logiques compétences en formation et l'approche-programme déclinées dans les deux sections en lien avec les services d'appui).

La HEPL (section Bac Com) organise une réflexion globale, collégiale et contributive sur les pratiques pédagogiques qui génèrent des nouvelles activités professionnalisantes et la création d'UE intégrées.

La HEPL réalise un recensement de différentes initiatives (dispositifs et modalités pédagogiques, pratiques d'évaluation, ingénieries de formation, etc.) réalisées en équipe par les sections du département qui serviront de socle à l'analyse puis à la priorisation des futures actions d'appui au développement pédagogique en leurs seins.

La HEPHC (section EMU) met en place le tutorat entre pairs pour diffuser et adapter des expérimentations pédagogiques.

Une formation tout au long de la vie des personnels à institutionnaliser

Les groupes thématiques de pairs sur l'apprentissage et l'enseignement de l'Association européenne des universités (EUA) ont présenté leurs conclusions préliminaires au Forum européen sur l'apprentissage et l'enseignement 2020, organisé par l'Université d'Utrecht aux Pays-Bas les 13 et 14 février 2020. *Conception des programmes d'études, Internationalisation de l'apprentissage et de l'enseignement, évaluation des étudiants, et approches factuelles de l'apprentissage et de l'enseignement* sont des thématiques et enjeux forts, locaux et internationaux, dans l'enseignement supérieur et la formation professionnelle. Afin d'y répondre qualitativement, il est nécessaire de mettre en œuvre des dispositifs institutionnalisés d'approfondissement continu des compétences académiques à destination, des acteurs (scientifiques, pédagogiques, techniques, administratifs, socioprofessionnel) composant les équipes pédagogiques des HE et des établissements d'EPS.

Certes, dans de nombreux établissements, le comité constate que l'ensemble des personnels associé à la vie des formations peut bénéficier d'une formation continuée tant en *intra* qu'en externe sur la base du volontariat ou de l'adaptation à l'emploi.

⁹¹ En ligne : <https://cdp.univ-nantes.fr/developpement-pedagogique/forum-des-initiatives-pedagogiques-2141299.kjsp?RH=1514280448514> (consulté le 31 août 2021).

Cette dernière est riche et peut prendre des formes plurielles :

- participation à des colloques ou à des journées de recherche ;
- catalogue de formation ;
- espaces d'échanges sur les pratiques (de type SoTL⁹²).

Perspective internationale :

L'Université Laval (Québec) a adopté le dispositif SoTL⁹³ dédié au développement professionnel pédagogique au service de l'amélioration continue de la qualité des enseignements. Ce dernier propose aux enseignants de se questionner sur l'efficacité de leur enseignement ou sur les retombées de certaines expérimentations ou innovations pédagogiques sur l'apprentissage des étudiants. Il offre également la possibilité d'échanger avec leurs pairs sur leurs pratiques d'enseignement, soit dans le but de valider certaines pistes, de dénouer une impasse, ou pour trouver de l'inspiration.

Cependant, le comité constate, malgré tout, que l'engagement en formation continuée se fait souvent à la discrétion des personnels et que les actions associées ne bénéficient pas de l'impulsion d'une véritable politique RH d'incitation au développement professionnel pédagogique. Cela est d'autant plus questionnant que, spécifiquement, le secteur de l'information et de la communication fait usage pédagogique et didactique de nombreux outils technologiques à visée professionnalisante qui évoluent très rapidement.

Recommandation 57 :

Consolider les politiques de formation continue portée par les équipes de direction, en lien avec les missions/structures d'appui (techno) pédagogique, les représentants enseignants et les services RH des établissements, dans le but d'approfondir les compétences pédagogiques des équipes (enseignantes et administratives). Évaluées et ajustées en contexte, elles seraient un levier au développement qualitatif attendu en matière de stratégies et d'ingénieries de formation dans les programmes.

Recommandation 58 :

D'un point de vue gestion des RH, faciliter l'organisation du recensement des besoins individuels et collectifs de formation. Il serait utile d'y adosser un plan de formation annuel avisé et validé en instances représentatives. La révision annuelle du plan de développement professionnel pédagogique ferait suite à une production et un traitement de données (budget, origine du public, thématiques, accessibilité aux formations, nombre de formations, nombre de personnes formées, nombre d'heures de formation, prestataires *intra* ou externes).

Recommandation 59 :

Organiser la formation continue du personnel par les échanges avec d'autres professionnels enseignants (francophones, en France ou en Suisse), en assistant à des conférences professionnelles afin que les divers regards externes puissent tendre vers une actualisation concrète de la formation.

⁹² *Scholarship of teaching and learning.*

⁹³ Le SoTL est déjà bien implanté dans les universités anglophones du Canada : voir en ligne : <https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/scholarship-teaching-and-learning-sotl> (consulté le 31 août 2021).

Recommandation 60 :

Spécifiquement sur le champ techno-pédagogique et technico-pédagogique, mettre en place systématiquement des formations aux usages des plateformes de type *Learning management system (LMS)* ou bien *Content Management System (CMS)*, des technologies de l'information et de la communication (voire des logiciels professionnels) utilisées dans les établissements afin que le manque de connaissances et d'expériences sur les fonctionnalités de ces derniers ne soient plus un frein à leur utilisation. Ces formations pourraient mobiliser des ressources internes ou solliciter des externes si les ressources internes manquent. L'analyse des effets de ces dernières permettra un ajustement systématique aux besoins « terrain ».

Bonne pratique :

À la HENALLUX, un plan de formation du personnel est ouvert, proposé et accessible à tous. Le service d'accompagnement/d'aide pédagogique est force de proposition pour les personnels enseignants (forum pédagogique, partage d'expériences, ateliers de formation, etc.) Des rencontres pour les personnels administratifs notamment sont organisées pour être en adéquation avec les performances attendues du décret Paysage.

À la HEPL, un système d'accueil des nouveaux enseignants est mis en place afin de faciliter l'appropriation du quotidien de la formation (besoins, demandes, attentes des différentes parties prenantes). Facilitant l'accès administratif et informationnel à une formation et son contenu, les plateformes numériques permettent d'introduire une demande de formation au regard du plan stratégique d'établissement et d'avoir accès à un calendrier de formation annuel réalisé par la mission/structure d'appui pédagogique.

Perspective internationale :

La stratégie européenne de Ressources humaines pour les chercheurs également appelée « HRS4R » (« *Human Resources Strategy for Researchers* ») adossée aux articles de la charte européenne des chercheurs pourrait être inspirante en matière de critères quant à la définition d'une politique de formation continuée co-responsabilisante (enseignants, employeur) et à l'approfondissement des compétences pédagogiques des équipes des HE et EPS pour développer les pratiques dans leurs cadres d'exercice. En effet, cette stratégie propose comme outils un document d'analyse de l'état des lieux et d'évolution des pratiques RH de l'entité. Il s'agit ainsi d'une démarche de développement continu des compétences qui vise à soutenir et promouvoir la mobilité, l'échange de bonnes pratiques, la transparence des processus de recrutement et de promouvoir un environnement de travail attrayant.

Les services transversaux à vocation pédagogique en soutien au développement des formations

Parmi les parties prenantes, les services transversaux à vocation pédagogique (STVP) ont été identifiés comme contribuant aux transformations des institutions d'enseignement supérieur en mutation. Ils existent en Belgique francophone depuis très longtemps et sont consolidés par un cadre légal. Le décret Paysage invite ainsi tous les EES à s'inscrire dans cette perspective, notamment via la mutualisation avec les six universités (au sein des Pôles académiques respectifs). Ainsi, par exemple, une HE sur le territoire d'un Pôle donné a accès à l'offre d'un STVP de l'université située sur ledit territoire. Aujourd'hui, la typologie de ces services est plurielle (mission, structure, fonction) quant à leurs :

- types d'activités (expertise, conseil, accompagnement, formation, valorisation) ;
- champs d'intervention (évaluation, développement, recherche, usages du numérique, ressources humaines) ;

- périmètres d'actions (macro, meso, micro) ;
- compositions (métiers, compétences) ;
- positionnements organisationnels.

Chaque format et ancrage de ces STVP trouve sens au regard de l'héritage de l'établissement et un format ne prévaut pas sur un autre.

Perspective internationale :

Actuellement en France, une enquête nationale⁹⁴ est en cours qui permettra d'identifier les modèles existants de services universitaires en pédagogie (SUP). A priori, les quatre modèles principaux seraient les suivants (en cours de traitement) :

- SUP seul, sans personnel ;
- SUP seul avec personnel, dans ce cas les missions peuvent être en pédagogie et l'EEE (rare) ;
- SUP avec service TICe (Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) ;
- SUP rattaché à une direction qui peut être variée (DRH ou autres).

Pour inspiration, les structures d'appui au développement pédagogique français ont constitué un réseau⁹⁵ qui donne à voir une cartographie des structures adhérentes et leurs typologies. Le but du réseau est, entre autres, de soutenir la création de services de soutien dans les établissements, de partager les expériences, les connaissances, les outils, des diverses structures et de contribuer à la professionnalisation de ces services. Il est également un relais et un partenaire dans les discussions et les groupes de travail organisés par le ministère chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche français.

Malgré la grande variété typologique de ces STVP au sein des HE et des établissements d'EPS, il est désormais commun de constater le rôle prégnant

de ces entités dans le soutien à la qualité des enseignements et des apprentissages⁹⁶, voire dans l'appui à la conception des processus d'amélioration continue de la qualité des environnements de formation proposés dans leurs établissements respectifs. Elles se responsabilisent ainsi dans l'accompagnement aux transformations pédagogiques au niveau macro (politique et stratégique), meso (organisationnelle et systémique), micro (interindividuelle et personnelle).

Bonne pratique :

À la HEPHC, l'équipe de la section COM a bénéficié d'un accompagnement de la cellule d'appui pédagogique (CAP) pour aligner tant sur le fond que sur la forme l'APC, l'organisation de type approche-programme et les situations d'apprentissage et d'évaluation, en interaction avec d'autres services transversaux.

La Cellule pédagogique et numérique (CPN) de la HEPL anime une offre de service qui s'articule, entre autres, autour de trois catégories d'intervention : le conseil, l'accompagnement et la formation. Elle s'empare de plusieurs thématiques (usages d'outils numériques en formation, ingénierie de formation, ingénierie pédagogique, etc.) et agit selon des modalités plurielles (présence en réunion pédagogique de section, suivi individualisé d'un enseignant ou d'une équipe, organisation d'événement, création de groupe de travail, etc.). Plusieurs partenaires intra sont impliqués dans la vie de la CPN (directions, démarche qualité, service d'aide à la réussite, cellule recherche, conseillers académiques, etc.) afin de contribuer tant à la consolidation qu'à l'évaluation de son offre de service.

⁹⁴ Cette initiative est actuellement conduite par Christelle Lison (Université Sherbrooke) et Joëlle Demougeot-Lebel (Université Bourgogne-Franche Comté).

⁹⁵ En ligne : www.reseaudessup.fr (rubrique *Qui sommes-nous ?*) (consulté le 31 août 2021).

⁹⁶ ISAAC S., ARTUS, F., KOZLOWSKI, D. *et al.*, « Adaptation d'une grille critériée américaine pour l'évaluation d'un centre d'appui à l'enseignement en contextes francophones » in GREMION, C., SYLVESTRE, E. et YOUNES, N. (dir.), *Actes du 31^e Colloque scientifique international de l'ADMEE-Europe : Entre normalisation, contrôle et développement formatif. Évaluations sources de synergies ?*, Lausanne, IFFP et CSE de l'Université de Lausanne, 2019, pp. 259-272).

Le comité a donc bien constaté la présence de ces structures/missions/fonctions au niveau institutionnel d'appui au développement pédagogique. Elles facilitent la mise en mouvement des équipes des HE et des établissements d'EPS quant à la poursuite collective du travail de développement continu initié dans une logique «compétence» tant sur la coordination, l'organisation que sur les contenus et les modalités pédagogiques. Il a été ainsi observé que ces STVP dispensent des formations sur catalogue, animent des espaces d'échanges sur les pratiques, créent des ressources de type «fiches outils» afin que les personnels approfondissent leurs compétences (techno)pédagogiques, voire soient accompagnés dans leurs initiatives pédagogiques. Cependant, le comité constate que les contacts sont encore succincts (tant par le public bénéficiaire qu'entre services) et les moyens humains faibles pour répondre à un appui tant global à l'échelle «établissement» que local (département, section) et de proximité (géographique).

Recommandation 61 :

S'appuyer sur les STVP à destination des enseignants pour impulser de nouvelles initiatives (techno)pédagogiques et explorer des espaces de création de repères (techno) pédagogiques communs alignés au projet stratégique de l'établissement. Le comité invite les STVP à contribuer au recensement de différentes initiatives (dispositifs et modalités pédagogiques, pratiques d'évaluation, ingénierie de formation, etc.) réalisées en équipe par les sections qui peuvent servir de socle à l'analyse puis à la priorisation des futures actions d'appui au développement pédagogique en leur sein.

Recommandation 62 :

Consolider la relation avec les STVP pour que l'individualisation des parcours, la personnalisation de la relation pédagogique et la modularisation de la formation soient effectives, au service de l'adéquation des acquis d'apprentissage visés, des besoins sociétaux et de l'épanouissement de chacun des acteurs impliqués dans les programmes de formation.

Recommandation 63 :

Impliquer les STVP dans l'intégration efficace de la recherche appliquée dans les contenus pédagogiques, les modalités d'animations et d'intervention et dans les productions académiques attendues chez les étudiants, dans le but de professionnaliser également par la méthode scientifique.

Recommandation 64 :

Impliquer les STVP pour diagnostiquer et planifier les compétences pédagogiques (faisant usages du numérique ou non) attendues au regard de l'évolution des contenus, des modalités pédagogiques et des programmes de formation afin d'anticiper au niveau des instances et services RH les futurs profils de recrutement, les attributions et le plan de formation continue pour les personnels déjà en poste. La création d'une typologie des profils d'appui pédagogique pourrait être une valeur ajoutée afin de différencier ingénieur pédagogique, conseiller pédagogique, ingénieur formation, etc. et faciliter de «justes» recrutements au regard des demandes, attentes, besoins des personnels d'enseignement et administratifs impliqués dans la vie des formations.

Recommandation 65 :

Créer des espaces (régulation, décision) qui prendront différentes formes au regard des contextes, impliquant les STVP, les services d'aide à la réussite, l'orientation, la mobilité internationale, etc. afin d'inscrire l'ensemble de l'offre de services proposés au service de la réussite dans l'enseignement supérieur.

Afin de renforcer l'animation globale et locale de l'offre d'appui pédagogique au service des équipes des HE et des établissements d'EPS, l'optimisation de réseaux existants de collaborateurs pédagogiques⁹⁷ à plusieurs échelles d'un territoire (local, provincial, régional) répondrait à plusieurs objectifs :

1. Diffuser les informations contribuant au développement continu de la pédagogie en HE et EPS (événements, productions documentaires, etc.);
2. Créer des espaces d'analyse réflexive des expériences et des pratiques d'appui pédagogiques afin de créer des repères d'action entre collaborateurs pédagogiques des EES à partager puis adapter dans les contextes spécifiques d'intervention (HE et EPS);
3. Identifier les ressources (concepts, instruments, méthodes, expériences, etc.) mobilisées dans le cadre d'initiatives pédagogiques accompagnées (expérimentation, recherche, production d'expertise, etc.) accompagnées, animées, impulsées, évaluées;
4. Optimiser la coordination des projets, l'évaluation de leurs effets et l'utilisabilité des résultats afin d'enrichir les projets concomitants existants ou à venir sur plusieurs échelles du territoire FWB.

Tout comme la communauté francophone des *moodlers*⁹⁸, il s'agit ici de rassembler des acteurs de l'appui pédagogique qui pourraient être isolés, de proposer un développement continu des compétences entre pairs dans le but notamment d'une réponse locale et globale en matière de service d'appui pédagogique plus efficace.

Perspective internationale :

Le GRAPPE⁹⁹, PENSERA¹⁰⁰, le ResUN¹⁰¹ pour la France ou encore le GRIIP¹⁰² du réseau de l'Université du Québec sont des exemples de créations de communautés de pratiques et d'apprentissage, de réseau d'échanges réciproques de savoirs pour une réponse territoriale à l'accompagnement des enseignants et des équipes pédagogiques pour le développement qualitatif de la pédagogie dans l'enseignement supérieur.

⁹⁷ Ingénieurs pédagogiques, ingénieurs formation, conseillers pédagogiques, ingénieurs techno-pédagogiques, etc.

⁹⁸ Réseau professionnel d'utilisateurs francophones de la plateforme *Moodle* qui partagent des expériences, des conseils et des connaissances sur ses usages.

⁹⁹ « Groupe d'Appui à la Pédagogie » des conseillers pédagogiques de Midi-Pyrénées. En Ligne : <https://grappeblog.wordpress.com/> (consulté le 31 août 2021).

¹⁰⁰ Pédagogie de l'Enseignement Supérieur En Rhône Alpes. En ligne : <https://pensera2.fr/> (consulté le 31 août 2021).

¹⁰¹ Réseau des collaborateurs pédagogiques de l'Université de Nantes. En ligne : <https://open.univ-nantes.fr/initiative/afficher?id=ck74nycbe0cup0709rpy346hi> (consulté le 31 août 2021).

¹⁰² Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique. En ligne : <https://enseignerluniversite.com/a-propos/> (consulté le 31 août 2021).

Chapitre 4 : Polyvalence ou spécialisation

Le développement exponentiel des technologies numériques depuis le début du XXI^e siècle crée un paradoxe. D'une part, ce développement donne lieu à une explosion et à une démocratisation de l'information et de la communication, au point de susciter des interrogations sur la pertinence d'une formation supérieure dans ce secteur. D'autre part, l'inflation communicationnelle au moyen des nouveaux médias est une bulle qui se dégonfle sous la pression des fausses nouvelles, de la désinformation et de la mésinformation qui dominent l'espace public. La société elle-même se fragmente et se fragilise, tant à l'échelle nationale que globale, en raison de l'incommunication¹⁰³, voire de l'acomunication¹⁰⁴. En réalité, la société moderne n'a jamais eu tant besoin d'une professionnalisation de l'information et de la

communication¹⁰⁵, comme le constatent les trois chapitres précédents.

De grands enjeux nationaux (Belgique), régionaux (Union européenne) et internationaux confèrent à la formation supérieure dans le secteur de l'Information et de la Communication beaucoup plus de pertinence et d'importance qu'auparavant. Les programmes de bachelier du *cluster* Info-Com peuvent développer, par exemple, des expertises qui répondent à des besoins cruciaux de partage du sens face aux changements climatiques, aux *fake news*, à la sécurité nationale et internationale, à l'urgence sanitaire nationale et mondiale, aux défis de la mondialisation de l'économie et de la culture, ainsi qu'à toutes sortes de fractures qui remettent en cause le rapport à l'autre, le vivre-ensemble et le faire-ensemble. Ces besoins proviennent de tous les acteurs du système macro-sociétal : les acteurs publics (nationaux et intergouvernementaux), les acteurs économiques privés et les acteurs associatifs. Mais, pour répondre à ces différents besoins exprimés ou non, qui élargissent leur marché de l'emploi, les programmes d'Information et de Communication sont pris dans une tension entre la spécialisation et la polyvalence.

La spécialisation est la concentration des activités de formation sur un champ spécifique de connaissance et de pratiques professionnelles en Info-Com afin de développer des compétences approfondies. La polyvalence est l'élargissement et la distribution de ces activités, de manière telle que les compétences acquises puissent servir à un ou plusieurs champs de pratique professionnelle.

Au sujet de ces deux modes de formation, le comité des experts a noté un triple discours sur le terrain. D'une part, les étudiants font remonter leur souhait d'être plus spécialisés pour avoir plus de compétences spécifiques et utiles. D'autre part, le monde professionnel soutient que la spécialisation n'est pas forcément la clé du

¹⁰³ Selon Dacheux, l'incommunication est « une communication qui débouche sur le sentiment partagé de ne pas arriver à se comprendre (insatisfaction) ou sur la croyance que l'on est parvenu à se comprendre alors qu'il n'en est rien (malentendu) » : DACHEUX, É., « L'incommunication, sel de la communication », dans Hermès, La Revue, 2015/1 (n° 71), pp. 266-271. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2015-1-page-266.htm>, paragraphe 4 (consulté le 13 juin 2020). Les incommunications se traduisent par d'autres énigmes ou pathologies des relations humaines que sont les « quiproquo, équivoque, sous-entendu, ambiguïté, désaccord, embarras, mécontentement, dispute, dissension, heurt, confusion, méprise, erreur, divergence, différend, brouille, bouderie, bisbille, dissentiment, friction, imbroglio, mécompte, désordre, mensonge, etc. » : RENUCCI, F. et PAQUOT, T., « Introduction générale : incommunications et autres acomunications », dans Hermès, La Revue, 2019/2 (n° 84), pp. 9-12.

¹⁰⁴ L'acomunication est l'absence de communication, c'est-à-dire du processus volontaire d'échange et de partage de sens. Selon Wolton, « dans l'acomunication, c'est soit le silence, soit la guerre. L'acomunication constitue la radicalisation de l'incommunication, on n'arrive plus à trouver les mots qui peuvent faire des ponts. Il n'y a plus que des murs. Dans l'incommunication, il y a du désaccord, mais du désaccord assumé qui permet un minimum de négociation. Dans l'acomunication, il n'y a plus ce désaccord assumé, seulement des rapports de force et le poids de l'altérité. Le refus de l'autre, avec une volonté soit de le dominer soit de le nier » : WOLTON, D., « Communication, incommunication et acomunication », dans Hermès, La Revue, 2019/2 (n° 84), pp. 200-205. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2019-2-page-200.htm>, paragraphe 10 (consulté le 13 juin 2020).

¹⁰⁵ Voir à ce sujet : QS Quacquarelli Simonds (2021), Media and Communication Studies: Global Relevance. En ligne : <https://www.topuniversities.com/courses/communication-media-studies/media-communication-studies-global-relevance> (consulté le 18 mars 2021).

succès – vu l'évolution rapide des métiers et les professions en profondes mutations – et prône plutôt la polyvalence. Pris entre ces deux tendances, les établissements auraient avantage à offrir une formation qui conjugue le meilleur des deux mondes, dans laquelle l'une n'exclurait pas l'autre. Le décret Paysage les appelle d'ailleurs à poursuivre «simultanément et sans hiérarchie», notamment les objectifs généraux suivants (gras ajouté) :

[...]

4° garantir une formation au plus haut niveau, **tant générale que spécialisée, tant fondamentale et conceptuelle que pratique**, en vue de permettre aux étudiants de jouer un rôle actif dans la vie professionnelle, sociale, économique et culturelle, et de leur ouvrir des chances égales d'émancipation sociale;

5° développer des **compétences pointues** dans la durée, assurant aux étudiants les aptitudes à en maintenir la pertinence, en autonomie ou dans le contexte de formation continue tout au long de la vie;

[...] ¹⁰⁶

Perspectives internationales :

En journalisme, les enjeux liés à la spécialisation et à la polyvalence se cristallisent à l'ère du numérique. De la gestion des médias sociaux aux utilisations de l'intelligence artificielle, en passant par les enjeux de la proximité, le numérique offre de nombreux champs d'hyperspécialisation technique, tout en restant l'objet de polyvalence fonctionnelle ¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Décret Paysage, article 3.

¹⁰⁷ Sur ces enjeux liés aux spécialisations en journalisme à l'ère du numérique, voir cet ouvrage collectif issu d'un colloque international du Réseau Théophraste tenu à l'Université Laval (Québec) à l'automne 2018 et réunissant les chercheurs de douze pays : ASSOGBA, H. (dir.), *Journalismes spécialisés à l'ère du numérique*, Québec : Presses de l'Université Laval, 2020; voir plus précisément les chapitres de GOBEIL, A-S., «La gestion des médias sociaux comme spécialisation?», dans ASSOGBA, H., *Ibid.*, pp. 73-88; GRAMACCIA, J. et WATINE, T., «Les entreprises de presse et les journalistes face aux défis de l'intelligence artificielle : les premiers résultats du projet Med-IA», dans *Ibid.*, pp. 89-108; VAN DIEVOET, L. et al., «La proximité comme spécialisation : médias locaux et transition numérique en Belgique francophone», dans *Ibid.*, pp. 205-220.

Recommandation 66 :

Offrir à la fois une formation polyvalente et des cours à option de spécialisation, afin de répondre adéquatement et en toute flexibilité aux besoins d'une génération d'étudiants promue à un marché de l'emploi de plus en plus exigeant.

Outre cette recommandation générale, les six points de constats et d'analyses suivants mériteraient d'être pris en compte pour aller au-delà de la bipolarisation du mode de formation en Information et Communication.

La plus-value de la formation en Info-Com

Dans le contexte technologique généralisé où nombre de gens s'improvisent professionnels de la communication et se donnent les moyens de communiquer sur tout, quels devraient être la plus-value et les éléments de distinction de la formation en Info-Com? Cette question mérite d'être posée suite aux craintes exprimées par les acteurs eux-mêmes relativement à la dégradation de l'image de cette formation et à l'idée qu'il n'y a pas de débouché en Info-Com ou qu'il n'y a pas une offre suffisante de débouchés en regard du nombre de diplômés ¹⁰⁸.

De manière générale, la formation en Info-Com ne devrait plus être considérée comme définitivement acquise. Il revient aux HE et aux établissements d'EPS de démontrer en permanence la valeur ajoutée et le caractère indispensable des programmes qu'ils offrent dans ce *cluster*. Ils doivent dire en quoi leurs apprentissages sont différents de ce que les étudiants peuvent apprendre par eux-mêmes. Les clés de la revalorisation du *cluster* passent donc par une meilleure justification de ses compétences terminales.

¹⁰⁸ Il serait intéressant de valider empiriquement le lien probable entre la dégradation de l'image des cursus Info-Com et la baisse des effectifs consécutive à un succès initial des formations, comme exposé au chapitre 1.

Recommandation 67 :

Démontrer la plus-value et les éléments de démarcation de la formation supérieure en Information et Communication, en mettant davantage en évidence ses compétences terminales en termes scientifique, stratégique, technique, éthique et professionnel. Plus précisément, actualiser les référentiels de compétences des formations évaluées qui viseraient à :

- a) développer une intelligence critique à l'égard des différents types de médias et y déceler les particularités et les bonnes sources d'informations, sans tomber dans les arguments d'autorité ;
- b) comprendre la valeur d'une formulation de discours, les enjeux et les modalités d'une transmission d'information et pouvoir les décrypter ;
- c) maîtriser les stratégies et les techniques de communication et participer aux échanges de savoirs, en utilisant de façon optimale les nouvelles technologies ;
- d) former des « experts en Info-Com » qui ont une connaissance approfondie (et non amateur) des stratégies et techniques de gestion de l'information et de la communication.

Formation interne ou externe de l'expert en Info-Com

Le *cluster* doit-il former initialement des experts en Info-Com en trois ans (bachelier) ou en cinq ans (master) ou plutôt instiller des bases de communication chez des experts de différents champs disciplinaires ou professionnels ? Cette question découle du constat de la diversité des profils à l'entrée de la formation, y compris ceux qui ont déjà un diplôme dans un autre domaine. Dans un cas comme dans l'autre se pose la nécessité d'une clôture identitaire de la formation en Info-Com.

S'il est facile de délimiter le champ des amateurs de l'Info-Com, il n'en est pas de même des formations données en Information et Communication en

dehors du *cluster*. De plus en plus, ces formations sont offertes dans des cursus d'ingénieur, de santé, d'agriculture, de gestion, de science politique, etc. Par exemple, l'ICHEC Brussels Management School a un département de formation continue, qui dispense des formations complémentaires en Marketing et Communication d'entreprise¹⁰⁹.

Le *cluster* Info-Com ne doit pas être fermé à ces formations externes, car si elles fleurissent dans d'autres cursus, c'est qu'ils en reconnaissent la forte utilité. Instiller des bases d'information et de communication à des personnes de différents autres champs n'en fait pas pour autant des professionnels de l'information et de la communication. La formation d'experts ou de spécialistes doit rester spécifique au *cluster* Info-Com, avec ses trois niveaux de bachelier, master et doctorat. Ainsi, la spécialisation en Info-Com dans les différents domaines ne peut se faire qu'à l'intérieur du cursus Info-Com. Elle impose l'élargissement de la base de la formation dans un autre domaine aux étudiants qui suivent une formation initiale complète en Info-Com et l'élargissement de la base de la formation en Information et Communication aux étudiants venant d'autres domaines techniques. Le débat sur la polyvalence et la spécialisation devrait alors permettre au *cluster* Info-Com de se donner une identité de formation qui le distingue des autres. Sans aller jusqu'à l'exclusivité de formation et de pratique que se font octroyer les champs disciplinaires et professionnels du droit, de la médecine ou de l'ingénierie, le *cluster* Info-Com aurait avantage à distinguer ses offres, tout en collaborant à la formation en information et communication distillée dans les autres champs disciplinaires. Si ces derniers sont laissés à eux-mêmes, ils continueront de semer la confusion sur la nature de la formation qu'ils donnent.

¹⁰⁹ Autre exemple, le Centre d'enseignement et de recherche pour l'environnement de l'Université de Liège a offert une « Formation en Éducation et Communication pour la Santé », qui se déroulait du 19 septembre 2016 au 22 février 2017. Cette formation, soutenue par le Fonds social européen et la FWB, était destinée aux demandeurs d'emploi.

Voir l'annonce sur le site du journal *Le Soir*, [En ligne] : <https://references.lesoir.be/article/formation-en-education-et-communication-pour-la-sante/> (consulté le 18 mars 2021).

Recommandation 68 :

Distinguer clairement la formation spécifique en Information et Communication offerte dans le *cluster* Info-Com de la formation en information et communication instillée à l'externe dans différents champs disciplinaires ou professionnels pour renforcer la capacité des experts de ces autres disciplines.

Recommandation 69 :

Collaborer aux formations en Information et Communication offertes dans d'autres domaines de compétence afin d'élargir le champ d'action identitaire et d'assurance qualité du *cluster* Info-Com.

Concurrence ou complémentarité des formations en Info-Com

Le choix ou l'équilibre entre la polyvalence et la spécialisation devrait se penser d'abord à l'intérieur des bacheliers en Info-Com. La première recommandation faite dans le présent chapitre est valable dès le premier cycle, à savoir offrir une formation polyvalente, mais avec des options de spécialisation pour répondre aux besoins d'une génération un peu inquiète et pressée d'acquérir des compétences. Il est toutefois possible d'envisager un bachelier de spécialisation, défini par le décret Paysage comme des « études menant à un grade académique de bachelier particulier (de niveau 6) sanctionnant des études spécifiques de premier cycle de 60 crédits au moins, complétant une formation préalable de bachelier¹¹⁰ ». Toute autre formation de premier cycle que le bachelier de spécialisation est une formation initiale¹¹¹.

Bonne pratique :

La HENALLUX a créé une spécialisation d'un an en Gestion des ressources documentaires multimédia.

Perspective internationale :

L'Université de Bordeaux a créé une licence spécialisée en Sciences de l'information et de la communication, mais face à la demande du monde professionnel, elle a dû orienter le contenu de la formation en passant de la polyvalence à une spécialisation progressive sous forme de quatre parcours types :

1. Sciences de l'Information et de la Communication ;
2. Information-Communication – Allemand ;
3. Information-Communication – Anglais ;
4. Information-Communication – Espagnol¹¹².

La formation répond ainsi à la fois aux demandes des étudiants et des professionnels.

Le rapport entre la polyvalence et la spécialisation peut se penser aussi en termes d'alignement entre le premier cycle (bachelier) et le deuxième cycle (master). Dans le cas d'une articulation bachelier/master concernant les bacheliers de transition organisés en université et à l'IHECS, les cours plus spécifiques seraient ainsi offerts dans les années supérieures (master 1 notamment) pour mener à une spécialisation plus pointue et à la formation des meilleurs spécialistes sur le marché. Les experts ont d'ailleurs constaté qu'après leur bachelier professionnalisant, certains étudiants des hautes écoles croient devoir poursuivre leurs études pour se donner de meilleures chances d'emploi avec un master. Dans le cadre des bacheliers professionnalisants concernés par cette analyse, la visée de spécialisation, qu'elle se concrétise par un emploi spécifique ou une poursuite en master,

¹¹⁰ Décret Paysage, article 15 (11°).

¹¹¹ Décret Paysage, article 15 (38°).

¹¹² Voir Université Bordeaux-Montaigne, Licence en Sciences de l'Information et de la Communication. En ligne : <https://formations.u-bordeaux-montaigne.fr/fr/index.html> (consulté le 18 mars 2021).

peut être amorcée dès le bloc 2 ou 3 par des cours à option évoqués dans la recommandation 65 ou des orientations spécifiques en bloc 3 (de type : Journalisme/ Relations publiques/ communication culturelle), comme certains établissements le font déjà.

Le rapport entre la polyvalence et la spécialisation peut s'harmoniser aussi dans l'alignement territorial des offres de formation, incluant les programmes des universités. Le comité des experts a constaté que les établissements répondent individuellement et dans un esprit de concurrence aux besoins exprimés par les étudiants. Les offres de formation concurrentielles se multiplient et font l'objet de politique de valorisation, d'attractivité et de fidélisation.

Or, la politique de l'enseignement en FWB soutient «une offre adéquate, complète et complémentaire entre établissements» et «ne tolère pas de concurrences stériles entre établissements¹¹³». C'est d'ailleurs dans cet esprit qu'est créé le Pôle académique, qui est défini comme «un lieu de concertation et de dialogue entre établissements d'enseignement supérieur. Il a pour mission principale de promouvoir et soutenir toutes les formes de collaborations entre ses membres et d'inciter ceux-ci à travailler ensemble en vue d'offrir des services de qualité aux étudiants¹¹⁴».

Bonnes pratiques :

Le projet de Campus urbain porté par la commune de Schaerbeek et réunissant l'ISFSC et trois autres institutions bruxelloises d'enseignement supérieur (la Haute école Galilée, la *Luca School of Arts* et la *Faculteit Architectuur Campus Sint-Luca KU-Leuven*) est un cadre d'alignement et de développement synergique des programmes, ainsi que de renforcement des partenariats locaux pour répondre aux besoins de spécialisation et de polyvalence.

À la HEPL, les «bonnes» pratiques territoriales entre formations sont mises en réseau pour lever les freins au changement dans les formations et habitudes pédagogiques de chacune des implantations concernées.

À la HENALLUX, la complémentarité est mise en œuvre dans le cadre de la fusion d'anciens établissements; elle a permis une offre complémentaire avec une répartition territoriale qui met les entités à l'abri de la concurrence. Il y a eu aussi une mise en commun des bonnes pratiques de formations Bibliothécaire-Documentaliste (BD) avec les autres établissements dispensant la formation.

Recommandation 70 :

Procéder à un alignement territorial et à une gouvernance régionale harmonisée des offres de formation, dans la logique des Pôles académiques, pour favoriser les rapprochements, la concertation, la coordination, la complémentarité et la mutualisation des ressources entre établissements.

Recommandation 71 :

Mettre à profit l'expérience du groupe de travail inter-établissements du programme BD et la dynamique existant entre les programmes professionnalisants du *cluster*, pour une optimisation systémique (ajustement et complémentarité des programmes) du *cluster* Info-Com.

Formation à des métiers ou à des compétences transversales ?

Le comité des experts a constaté un cloisonnement de la formation, des compétences et des métiers du *cluster* Info-Com. Compte tenu de la grande diversité, de l'interconnexion et de l'interopérabilité des fonctions et des tâches entre les sections Communication, Bibliothécaire-Documentaliste et Écriture multimédia, la question se pose de savoir s'il faut encore former à des métiers de

¹¹³ DPC 2014-2019, p. 3.

¹¹⁴ Décret Paysage, article 53.

la communication ou plutôt à des compétences transversales.

Cette question rejoint le point précédent. Ainsi, la spécialisation se conjugue avec le métier; la polyvalence, quant à elle, fait appel aux compétences transversales. Les deux options ne doivent pas être exclusives. Il suffit de déterminer pour chacune la temporalité, le contenu et la proportion les plus adéquats. Dans le respect du cadre légal de la formation, il faut mettre en évidence dans le cursus la portion des compétences transversales et celle axée sur le métier.

Par exemple, il convient de déterminer dans quelles mesures les compétences technologiques sont transversales ou axées sur le métier et la spécialisation. La question se pose spécifiquement en ce qui concerne les technologies matures, c'est-à-dire celles qui, au bout d'un certain temps, font la preuve de leur validité, de leur usage et de leur potentiel de développement et d'application. Dans une perspective de *cluster* Info-Com, il y a lieu de s'intéresser à toute la dynamique de compréhension, de partage, de confiance, d'acceptation sociale, d'usages sociaux, d'appropriation et de changement social liée à ces technologies matures et à la transformation numérique. Plus précisément, il s'agit d'intégrer dans la formation, de manière transversale, par exemple les dimensions informationnelle, communicationnelle et sociale de la technologie 5G et des technologies de l'intelligence artificielle (IA) : génération automatique de texte; IA conversationnelle et reconnaissance automatique de la parole; reconnaissance biométrique; automatisation et processus robotisés; apprentissage machine, apprentissage profond et interactions humain-machine; fouille et analyse de données massives; ville intelligente; Blockchain et confiance au-delà de la crypto-monnaie, etc. Le *cluster* Info-Com devrait aborder ces technologies, non pas dans leur dimension technique et d'ingénierie, mais plutôt comme des enjeux de société qui nécessitent un partage de sens à l'échelle locale, régionale et mondiale.

La formation de bachelier BD est aussi au cœur du questionnement entre les métiers et les compétences transversales. Si la formation BD se veut concrète et pratique, proche des réalités

professionnelles, elle peut tout autant viser des compétences utilisables de manière optimale en dehors du champ restreint de la bibliothèque-documentation. L'objectif ultime est l'acquisition de compétences transversales et d'outils pour assurer l'employabilité du professionnel de l'Info-Com, quel qu'il soit, et lui permettre d'envisager plus sereinement son avenir.

Bonnes pratiques :

L'Institut Lallemand transforme sa bibliothèque en laboratoire de formation qui peut profiter à toutes les sections Info-Com de la FWB. L'interdisciplinarité de ces sections peut se travailler via des workshops COM-BD-EMU et même des TFE en binôme ou en trinôme, comme à la HEPL.

Dans l'objectif de former à la fois à des métiers et à des compétences transversales, l'ISFSC fait un bon agencement des contenus des programmes COM et EMU, de manière à avoir des cours théoriques, des cours pratiques et des pratiques sur le terrain.

Le Bac COM de la HELHa forme à trois types de métier (le journalisme, les relations publiques et l'animation socioculturelle), tout en développant des profils généralistes et polyvalents appréciés autant par les étudiants que par les employeurs.

La HEPHC offre aussi des options en fin de cycle : Journalisme; Communication des entreprises et Relations publiques; Communication culturelle.

À la HENALLUX, la section BD s'est lancée dans des initiatives inter-sections avec la section Instituteur primaire (classe lecture, mise au vert etc.) et projette de mener des initiatives inter-sections avec la section Marketing à des fins de visibilité.

Recommandation 72 :

Former spécialement aux métiers de l'Info-Com, tout en décroissant la formation afin de viser des compétences transversales liées au savoir, au savoir-faire et au savoir-être, qui peuvent être acquis en milieux professionnels ou semi-professionnels.

Recommandation 73 :

Tendre systématiquement vers un équilibre entre l'acquisition de concepts, d'outils, de méthodes et leurs usages par des mises en situation et des stages, en lien avec l'actualité, les pratiques des professions visées et une veille technologique assurée par une sentinelle de l'établissement ou un partenaire professionnel externe.

Contenu minimal commun à la polyvalence et à la spécialisation

Le décret Paysage donne une indication des objectifs communs d'une formation tant générale que spécialisée, tant fondamentale et conceptuelle que pratique : elle devrait, dans tous les cas, « permettre aux étudiants de jouer un rôle actif dans la vie professionnelle, sociale, économique et culturelle, et de leur ouvrir des chances égales d'émancipation sociale¹¹⁵ », dans l'esprit d'une formation continue tout au long de la vie. Tous les établissements visités disposent d'un plan stratégique ou d'un projet pédagogique énonçant des valeurs dans ce sens.

Bonnes pratiques :

Le Projet pédagogique de la HENALLUX souligne les valeurs d'agilité, de solidarité et de bienveillance.

Le Plan stratégique 2020 de la HELHa est empreint des valeurs humanistes et professionnelles de confiance, de solidarité, d'empathie, de créativité, d'épanouissement, de respect et d'éthique.

La Charte des valeurs de l'ISFSC met l'accent sur la laïcité, la tolérance, le pluralisme, la liberté pédagogique, la créativité, la citoyenneté, la solidarité, l'égalité, l'inclusion, la dignité et l'honneur.

Mais, ces valeurs ne sont pas portées par des activités spécifiques de formation – à part les cours d'éthique professionnelle – et leur traduction concrète dans la formation des étudiants est évanescence. Il conviendrait alors de les intégrer, par exemple, dans un contenu commun à la polyvalence et à la spécialisation, qui pourrait porter sur les quatre points de formation suivants :

- a) **Les *soft-skills*** : il s'agit du développement des capacités d'adaptation et des compétences comportementales des étudiants. Dans le contexte de la polyvalence, ils sont souvent sollicités pour compenser le manque de spécialisation. Pour les employeurs, ils permettent de différencier les diplômés. Les principes des *soft-skills* peuvent être enseignés en classe ou faire l'objet de mises en pratique à travers des ateliers, des mises en situation ou des activités citoyennes au sein de l'établissement, mais leurs réflexes doivent s'acquérir sur le terrain, dans la communauté et en stage. L'intérêt pour les *soft-skills* apparaît surtout en troisième année où l'étudiant prend son autonomie et se met dans l'esprit de l'autoformation. Le comité des experts a enregistré des retours positifs des milieux professionnels et de stages, témoignant de l'adaptabilité des étudiants sortant des sections Info-Com.
- b) **La culture générale** : elle est parfois en tension avec le point de vue des étudiants et de certains professionnels qui ne valorisent que la formation pratique et pointue. D'aucuns laissent entendre que la culture générale n'a plus lieu d'être dans un cursus spécialisé, que les étudiants peuvent l'acquérir ailleurs et par eux-mêmes. Pourtant, la culture générale est le lieu où les différences se marquent : avoir de la

¹¹⁵ Décret Paysage, article 3.

culture générale – incluant le multilinguisme qui constitue souvent le point faible des étudiants –, c’est être en capacité de mettre en perspective le sens, de comprendre son environnement socio-économique et politique, avoir à la fois la distance critique et l’empathie pour comprendre l’autre et développer une approche analytique de la culture et de la société. Si la culture générale est propre à chacun, l’intérêt et l’aspiration à apprendre peuvent créer des lieux communs qui favorisent la reconstruction du lien social et le vivre-ensemble. L’établissement supérieur (université, haute école ou établissement d’enseignement de promotion sociale) est justement un des lieux fondamentaux pour éveiller un intérêt pour les éléments culturels – il n’est certainement pas le seul (l’enseignement secondaire, la vie personnelle, l’apprentissage tout au long de la vie en sont d’autres). Un établissement aux idées humanistes, cherchant l’émancipation et la libération de l’individu, a tout à gagner à développer l’intérêt de l’individu pour les objets y participant. Il ne s’agit pas d’inonder les étudiants de connaissances encyclopédiques ni de les soumettre à une accumulation stérile de savoirs qui les écartent de leur objet d’étude. Il s’agit plutôt, via des modalités pédagogiques actives et variées (conférences, visites culturelles, éclairages ponctuels, etc.), de les situer dans le projet de formation et de leur apprendre à apprendre de tout ce qui touche aux relations humaines (par exemple, les visées civilisatrices et l’histoire des relations entre les peuples) et aux rapports entre les humains et la nature (par exemple, l’écosystème et l’idée de l’ère anthropocène). La vision de la culture générale est donc orientée vers le renforcement des capacités de compréhension, d’analyse et de critique de la société par les étudiants. La culture générale devrait aussi permettre aux étudiants de tirer profit de la démocratisation du savoir pour réaliser leur épanouissement personnel, en toute autonomie et de manière autodidacte. À travers son intérêt social et personnel, la culture générale sert après tout à l’employabilité des étudiants et à la valorisation des métiers de l’Info-Com qui s’imposeraient ainsi par leur programmation de haut niveau et de haute qualité.

c) **La formation à la citoyenneté** : liée à la culture générale, elle est une question complexe à aborder pour des établissements susceptibles d’accueillir des adultes qui sont déjà ancrés dans la « chose publique ». Cette question se pose avant tout à l’enseignement secondaire, dont la mission de formation et de préparation à la vie en société est également cruciale. L’enseignement supérieur doit trouver le moyen pédagogique de prolonger, par la pratique et la réflexion éthique et critique, la mission de formation à la citoyenneté de l’enseignement secondaire, en valorisant l’engagement et le bénévolat étudiant. La Fédération Wallonie-Bruxelles a fait comme choix de politique éducative de cultiver et de soutenir toute action allant dans le sens du respect, de la tolérance, de la solidarité, du lien entre individus et de la cohésion sociale, « [à] l’heure où, en Europe, certains choisissent, comme projet de société, le repli sur soi, la haine de l’autre, le populisme ou l’antipolitique¹¹⁶ ». Même si l’éducation à la citoyenneté est instaurée progressivement dès la première primaire et s’intensifie au secondaire, elle devrait se consolider à l’enseignement supérieur. Il est aussi dans la mission des établissements d’enseignement supérieur d’« accompagner les étudiants dans leur rôle de citoyens responsables, capables de contribuer au développement d’une société démocratique, pluraliste et solidaire¹¹⁷ ».

d) **La formation à la recherche et à la pensée critique** : la capacité de faire des recherches et de les exploiter dans une approche critique et pratique est l’une des caractéristiques de l’expert en Info-Com, qu’il soit spécialiste ou polyvalent. Chaque formation offerte dans le cursus a ses spécificités, qui tiennent compte de la liberté pédagogique des enseignants. Mais, quel que soit le programme en Info-Com, les étudiants ont besoin d’être outillés en méthodologie de recherche, y compris le traitement des données massives. Le comité des experts n’a pas noté dans tous les

¹¹⁶ DPC 2014-2019, p. 6.

¹¹⁷ Décret Paysage, article 3.

établissements visités une dynamique de recherche et des moyens pour impulser la professionnalisation via la recherche appliquée. Les enseignants font tout de même des efforts personnels de recherche et de publication qui nourrissent la qualité de leur enseignement en matière de méthodologie.

Bonnes pratiques :

L'ISFSC (sections COM et EMU) forme ses étudiants au respect des exigences du Règlement général sur la protection des données (RGPD) de l'Union européenne. Les étudiants (COM) sont aussi sensibilisés aux aspects juridiques des notions de *Copyright* et *Creative Commons*. La Haute école a par ailleurs désigné un *Data privacy officer*.

Recommandation 74 :

Déterminer un contenu minimal commun à la polyvalence et à la spécialisation en Info-Com, qui comprenne :

- le développement des *soft-skills* alimenté par des relations stimulantes entre les professeurs et le milieu socio-professionnel, afin d'enrichir en continu les contenus et les modalités pédagogiques des programmes de formation des sections ;
- le renforcement de la culture générale pertinente au cursus Info-Com par des stratégies d'auto-apprentissage efficaces (apprendre à apprendre) ;
- la formation aux principes et pratiques élémentaires des métiers de l'Info-Com (COM, EMU, BD), en éveillant la curiosité des étudiants et en suscitant leur intérêt de manière transversale ;
- la consolidation de la formation à la citoyenneté afin d'aiguiser le sens de l'engagement et du service des étudiants ;
- la valorisation des cours de méthodologie et de recherche documentaire – y compris le forage des données –, ainsi que le développement des outils conceptuels qui permettent aux étudiants de porter un regard critique sur la société.

Recommandation 75 :

Mettre en évidence, dès l'entrée dans le programme, la place des *soft-skills*, de la culture générale, de la citoyenneté et de la recherche dans la cartographie du projet de formation, afin que les étudiants et les enseignants puissent visualiser leur cohérence avec le référentiel des compétences, les acquis d'apprentissage et l'apprentissage tout au long de la vie.

Formation de contenu local ou global

Comment organiser les formations locales pour ne pas restreindre le champ des possibilités professionnelles et de mobilité des étudiants et des diplômés ? Les établissements sont confrontés à la double contrainte d'une formation qui doit être ancrée dans le milieu, tout en visant des compétences applicables partout. Le lien avec le local a beaucoup d'avantages : offres de stages ; implication des parties prenantes externes dans la formation (conception, mise en œuvre et évaluation des programmes) ; implication de la communauté de l'enseignement supérieur (étudiants, enseignants et membres du personnel) dans la collectivité locale ; développement du sentiment d'appartenance de cette collectivité à l'établissement d'enseignement supérieur, etc. Les étudiants ont plus de facilité à aller dans les établissements locaux, à proximité du domicile, qui leur permettraient d'avoir un diplôme et un emploi, car le bassin d'emploi se trouve dans la proximité (avec un enjeu de survie économique de la région qui a besoin de sa jeunesse).

Inversement, se pose la problématique des établissements se situant en zones plus défavorisées. La situation géographique de la formation peut déteindre sur son image lorsque la région, la ville ou la commune dont elle relève est réputée défavorisée ou économiquement fragilisée. Dans bien des cas, le milieu bénéficie de beaucoup d'atouts qui ne sont pas suffisamment mis en valeur. Les cursus d'Info-Com qui y sont situés ont alors le beau défi d'en faire des études de cas qui pourraient contribuer à les révéler à l'attention d'un public national et international. Par exemple, l'emplacement d'un établissement d'enseignement au centre de Bruxelles peut offrir à la for-

mation des opportunités spécifiques au niveau de la dimension multiculturelle des structures : ceci s'applique à l'Institut Lallemand, mais également à l'ISFSC, situé à proximité du centre-ville. Le contexte de la province du Hainaut offre au Bac COM de la HELHa l'occasion de se rendre utile en renforçant son partenariat avec les autorités régionales et en contribuant à relever leurs défis communicationnels. Les liens communicationnels du programme avec la ville de Tournai sont pour les étudiants des sources de dynamisme et de motivation. De même, l'existence de liens de la HEPHC avec le tissu culturel-associatif, en renouveau, de la ville de Charleroi est un atout pour sa formation.

Par ailleurs, les programmes d'Info-Com ne peuvent être entièrement bâtis sur des réalités locales¹¹⁸. Les métiers auxquels ils forment sont par excellence des métiers de mobilité, où les possibilités d'évolution et d'adaptation sont nombreuses. Ils devraient alors faciliter la mobilité des étudiants et des enseignants dans d'autres régions ou à l'étranger et faire intervenir des experts nationaux ou internationaux pour ouvrir le champ des options professionnelles. Le meilleur programme serait alors celui qui formerait à des compétences génériques qui ont des applications spécifiques.

Mais, dans les faits, le comité des experts a constaté par exemple le manque de possibilité pour les diplômés de certains établissements évalués, notamment ceux ayant un fort ancrage local, de trouver de l'emploi hors de Wallonie, voire hors de leur province respective, pour des raisons de mobilité des étudiants, de bassin d'emploi, d'offres pléthoriques de formations, et de niveau de connaissances à valider en compétences (langues notamment). Ce qui laisse entendre que leur formation n'est pas suffisamment orientée vers les besoins externes.

Recommandation 76 :

Offrir une formation davantage ancrée dans le territoire local, mais dont les compétences terminales peuvent servir à des enjeux à l'échelle régionale, nationale et internationale, comme les changements climatiques, les *fake news*, la sécurité nationale et internationale, l'urgence sanitaire nationale et mondiale, les défis de la mondialisation de l'économie et de la culture, ainsi que les fractures sociales qui remettent en cause le rapport à l'autre, le vivre-ensemble et le faire-ensemble.

¹¹⁸ Voir la carte de répartition des établissements et des formations évaluées, Annexe 1.

Chapitre 5 : Des bacheliers professionnalisants : spécificités et enjeux

Le désir de professionnaliser les programmes d'études répond depuis les années 2000¹¹⁹ à la volonté à la fois de renforcer l'employabilité de la formation sur le territoire européen, d'anticiper les évolutions rapides et concurrentielles des marchés économiques et de faire reconnaître des activités « métiers » auprès des autorités régaliennes. Les bacheliers Info-Com des HE et des établissements d'EPS s'inscrivent dans cette dynamique. En articulant l'approche par compétence (APC) en formation avec une démarche « métiers » (cf. Chapitre 3) et en ancrant au maximum les activités de formation dans les situations de travail du secteur de l'Info-Com, les EES, leurs équipes et leurs partenaires, souhaitent renforcer la reconnaissance des « professions Info-Com » visées sur un territoire socio-économique et désirent préparer leurs étudiants à vivre en continu une évolution des compétences attendues au regard du développement des environnements professionnels.

Dès lors, si l'enjeu principal des bacheliers en Info-Com dispensés en HE et établissements d'EPS est une professionnalisation efficace des étudiants vivant leurs cursus, quels moyens, conditions, outils et méthodes pédagogiques leurs équipes ont-elles mis en place pour garantir une adaptation en continu de leurs étudiants en Info-Com sortants, à des situations de travail plus flexibles imposées par le secteur¹²⁰ ? Comment les équipes s'organisent-elles désormais pour optimiser ce processus de professionnalisation :

- en intégrant l'analyse d'activités professionnelles dans les modalités d'évaluation ?
- en impliquant les partenaires des milieux professionnels concernés dans l'actualisation des contenus dispensés, des modalités d'en-

seignement et dans l'organisation didactique des programmes d'études ?

Quels sont les enjeux pour les autorités régaliennes en coordination avec les HE et les établissements d'EPS qui dispensent les formations professionnalisantes de poser le secteur de la formation en Info-Com comme accélérateur du niveau de qualification des habitants d'un territoire et des employeurs locaux (personnels administratifs et techniques, enseignants, etc.) ?

Les enjeux des partenariats socio-économiques et territoriaux avec les formations professionnelles

Localement, les formations professionnalisantes des HE et des établissements d'EPS participent en tant que leviers et facteurs puissants au développement territorial et économique dès lors qu'elles s'inscrivent dans un schéma directeur coordonné par les autorités¹²¹. Il convient en effet de garantir que l'offre de formation soutenue par une politique publique de formation cohérente prenne en considération tant les spécificités locales que les besoins de développement locaux. Dès lors, « seul un changement de conception du système de formation professionnelle, décroisé et associant plus étroitement les entreprises et les partenaires sociaux, acteurs de la création de richesse¹²² » au sein des dispositifs professionnalisants organisés par les HE et les établissements d'EPS, permettra de contribuer au développement des territoires de la FWB. Ces collaborations identifiées dans les HE et les établissements d'EPS entre les milieux socioprofessionnels en Info-Com et les acteurs publics participeront en effet à :

- « maintenir le caractère attractif d'un territoire ;
- rendre attractif un territoire en attirant de nouvelles activités et de nouvelles entreprises pour compenser les pertes (d'emplois et de richesse) liées à la fermeture des activités professionnelles ;

¹¹⁹ Déclaration de Bologne, processus de Lisbonne accélérant la consolidation de l'articulation éducation-formation professionnelle par exemple.

¹²⁰ Par exemple (cf. chapitre 4), faut-il privilégier le développement de compétences transversales assurant une forme de professionnalisation durable au détriment de compétences « métiers » spécifiques ?

¹²¹ DPC 2014-2019 2019-2024 (Cf. les Chapitre 2 et 3).

¹²² GERARD, P., « La formation professionnelle : clé pour l'innovation sociale, économique et territoriale », dans *Education Permanente Développement des territoires et formation*, 2010 (1), pp. 27-36.

- faire en sorte que des activités traditionnelles puissent se maintenir dans un contexte évolutif et moins favorable¹²³ ».

Aussi, dans le cadre des visites réalisées par les comités, il a été identifié un ancrage relativement solide selon les établissements visités des bacheliers dans les milieux socioprofessionnels d'Info-Com qui repose sur des contacts établis avec les acteurs locaux et régionaux à travers plusieurs activités : conférences de personnalités et de professionnels, projets réalisés par les étudiants avec les milieux culturels, médiatiques et d'entreprises, implication des milieux socioprofessionnels dans l'accueil de stage et l'évaluation des travaux de fin d'études (TFE). Ce dernier point se vérifie surtout dans les hautes écoles.

Bonnes pratiques :

Le Bac EMU de l'HEPHC dispose d'une convention bilatérale avec le centre de compétences de la Région Wallonne TechnofuturTic¹²⁴ à Gosselies. Cette convention s'inscrit dans le contexte de l'accord de coopération entre la Région Wallonne et la FWB relatif à l'équipement mis à disposition dans le cadre de la revalorisation de l'enseignement qualifiant du 14 juillet 2006. La section EMU s'implique ainsi dans la vie entrepreneuriale du territoire au regard des finalités professionnelles visées par le bachelier, ce qui participe à l'enrichissement du programme de la section.

L'alignement de la formation par la section BD de la HENALLUX avec l'actualité du milieu local, provincial et régional socioprofessionnel (contribution à des événements comme le Salon du livre de la jeunesse, partenariat historique avec l'Université de Namur, etc.) est reconnu par l'ensemble des parties prenantes et se témoigne notamment par un taux d'employabilité important sur le territoire.

Au sein de la HEPL, les Bac COM et Bac EMU ont participé au dernier Job Day Transversal 2019 impulsé par la Cellule Emploi (CEM) de l'établissement.

Le désir d'impliquer les milieux socioprofessionnels d'un territoire va donc au-delà de la simple gestion des parcours, cela englobe tous les aspects où les étudiants et les équipes sont en contact avec l'environnement professionnel. Cependant, même si le comité perçoit la forte volonté dans les établissements d'impliquer les partenaires publics de proximité et les entreprises locales, la veille professionnelle n'est pas complètement structurée dans un système d'information et ne permet pas toujours d'en faire des usages collectifs coordonnés. En effet, elle repose bien souvent sur les enseignants et leurs contacts personnels, ce qui peut générer une perte de ces derniers en cas de départ. Enfin, réciproquement, les milieux professionnels eux-mêmes ne savent pas toujours comment prendre contact avec les EES pour engager, par exemple, un partenariat sur le territoire.

Recommandation 77 :

Saisir les opportunités collaboratives socio-économiques offertes par un territoire pour valoriser les compétences des étudiants en Info-Com et contribuer en tant qu'établissement de formations professionnalisantes tant à son attractivité qu'à la fidélisation de ses contributeurs.

Recommandation 78 :

Consolider, voire créer :

- une mission/structure/fonction dont les activités résideront à développer les relations entre les EES et le bassin d'emploi à l'échelle locale, provinciale, régionale et nationale ;
- des outils qui formalisent le suivi des relations avec les acteurs des milieux socio-professionnels (base de données stages, coordonnées des maîtres de stage, base de données *alumni*).

¹²³ *Ibid.*

¹²⁴ En ligne : www.technofuturtic.be (consulté le 12 mai 2021).

Bonne pratique :

La section BD de la HENALLUX prend en considération les besoins, attentes, réalités des terrains professionnels locaux des secteurs visés par le Bac BD par des interventions de spécialistes extérieurs et une veille métier qui est réalisée par les maîtres de formation pratique (MFP) non seulement dans la section, mais aussi au niveau des filières professionnelles. L'implication des professionnels dans les activités de formation est à saluer (maître de stage (MDS), jurys, maîtres de formation pratique (MFP). Des enquêtes (évaluation du stage par l'étudiant, insertion des anciens diplômés, organisation des stages avec les MDS, etc.) viennent consolider le processus d'appréciation de la pertinence professionnalisante du programme du Bac BD.

Des objets emblématiques de formation accélérant la professionnalisation

Au sein des HE et des établissements d'EPS, les travaux de fin d'études (TFE en HE), les épreuves intégrées (EI en EPS) et les périodes d'immersion (stages) contribuent très largement à l'animation des collaborations professionnelles entre les partenaires socio-professionnels et le milieu de la formation des bacheliers évalués.

Concernant les TFE-EI

Le comité a constaté systématiquement une coloration des « activités d'intégration professionnelle¹²⁵ » en fonction des usages de chaque établissement (HE et EPS), voire de chaque section. De façon récurrente, il a cependant été identifié entre établissements, sections ou membres d'une même équipe pédagogique une compréhension et une traduction opérationnelle plurielle de la définition, du but et de la gestion du

dispositif TFE-EI. Selon le comité, cela ne participe pas aisément à l'adaptation efficace et collégiale des formats et des résultats attendus des TFE-EI à venir, au regard des besoins territoriaux et des partenaires (public/privé) sans cesse en évolution.

Des points de vigilance récurrents ont également été identifiés qui, une fois résolus, participeraient à l'optimisation du dispositif. Par exemple, le choix des promoteurs de TFE-EI et d'accompagnement se fonde trop souvent sur les affinités avec tel ou tel enseignant. Dès lors, les TFE-EI ne sont pas toujours encadrés par l'enseignant le plus compétent dans le domaine visé.

Le comité reste convaincu du haut potentiel des TFE et des EI tant pour les étudiants que pour les partenaires professionnels. Cela nécessite toutefois une formalisation accrue et un pilotage collectif et cohérent, non seulement dans le choix et la validation des sujets, mais également dans l'accompagnement tout au long de la rédaction.

Recommandation 79 :

Formaliser et baliser systématiquement le choix, la désignation et la répartition des promoteurs TFE-EI afin que cela participe efficacement à la réalisation du travail par l'étudiant.

Recommandation 80 :

Impliquer les professionnels en amont du choix des TFE-EI pour en discuter la pertinence ou en affiner les directions.

Recommandation 81 :

Créer un portefeuille de professionnels animé par différentes phases de prospect balayant plus qu'un secteur, permettant de sortir de l'entre soi, et facilitant la diversité des lieux d'accueil de stage au service du développement des compétences visés en situations professionnelles variées et complémentaires.

¹²⁵ *Décret Paysage* : extrait chapitre IV – Définitions, « les activités d'intégration professionnelles sont des activités d'apprentissage de certains programmes d'études constituées d'activités liées à l'application des cours ».

Bonnes pratiques :

À la HEPL, en Bac EMU et Bac COM, les équipes pédagogiques ont lancé une démarche d'amélioration collective concernant l'encadrement, le suivi et l'évaluation des TFE (explicitation du TFE aux étudiants, clarification des rôles des différents interlocuteurs, co-fabrication de grilles critériées, etc.). De plus, une expérience de speed-meeting TFE lors de la rentrée du bloc 3 (septembre 2018) réalisé par l'équipe du Bac COM est encourageante dans l'optique de développer le dispositif d'animation, d'accompagnement, de suivi et d'évaluation du TFE et de stimuler les autres sections ainsi que pour «re-donner» du sens au TFE pour les étudiants.

A *contrario*, le comité a détecté des pratiques pédagogiques telles que, spécifiquement en HE, les TFE dits «produits» à promouvoir pour faciliter l'employabilité attendue sur le territoire, dans le secteur de l'Info-Com. En effet, le TFE «produit» devient ainsi un accélérateur d'accès à l'emploi pour l'étudiant et un démonstrateur de ses compétences en situation académique et professionnelle. Cependant, même si l'ensemble des sections rencontrées sont conscientes de la valeur ajoutée des TFE «produits» à forte valeur professionnalisante, ces productions sont peu mises en avant. En outre, elles ne sont pas toujours facilitées par les modalités pédagogiques en héritage au sein de l'établissement ou bien de la section.

Bonne pratique :

À la HEHLA, le bachelier Communication envisage une nouvelle formule de TFE, appelée TFE e-Portfolio, qui serait une vitrine virtuelle (sur la plateforme WordPress) des travaux ayant une plus-value professionnelle pour l'étudiant.

Recommandation 82 :

Soutenir la réflexion sur les TFE dits «produit» favorisant l'employabilité et encourager leur multiplication moyennant des modalités d'accompagnement et d'évaluation robustes, sans oublier un pilotage rigoureux pour mesurer l'impact d'une telle modification d'un TFE classique à un TFE «produit».

Recommandation 83 :

Faciliter les co-crétions de TFE en inter-sections, en inter-disciplinarité, dont les «pluricomptences» mobilisées pourraient répondre à des objets à forte valeur ajoutée au regard des attendus du milieu socioprofessionnel en Info-Com.

Recommandation 84 :

Cartographier les différents dispositifs TFE-EI existants, analyser leurs place et rôle dans les parcours de formation en HE et EPS en impliquant les parties prenantes (étudiants, *alumni*, et professionnels) et proposer des repères d'actions afin d'optimiser leur articulation efficace avec les modèles de gestion et d'accompagnement pédagogique des autres activités d'intégration professionnelle (notamment les stages).

Bonnes pratiques :

L'institut Lallemand propose depuis deux ans un événement s'inscrivant dans la visée d'un colloque et dédié à la présentation publique des TFE. L'établissement a également repensé en profondeur son dispositif d'accompagnement des TFE : ceux-ci sont accompagnés par des binômes d'enseignants (un enseignant à profil professionnel et un enseignant à profil plus pédagogique) attribués en fonction d'une série de thématiques et comprennent une partie individuelle et une partie de travail de groupe pour les étudiants.

S'agissant des stages

Les stages jouent un rôle central dans l'acquisition des compétences. À ce sujet, le comité constate des initiatives plurielles dans chacune des sections des HE et des établissements d'EPS. Cependant, les organisations pédagogiques de ces dernières, à l'échelle des EES, voire des sections ne sont pas systématiquement partagées dans le but de les adapter aux usages de chacune des sections et de leurs contextes d'intervention.

Concernant les établissements d'EPS, les dispositifs et les objectifs des stages sont relativement cadencés par le prescrit du dossier pédagogique correspondant aux UE de stage. Le dossier pédagogique du bachelier BD prévoit trois stages, comportant chacun un nombre défini de périodes, agencés selon une progression allant de l'observation à l'intégration et la mise en activité sur le terrain. L'organisation des stages en EPS est confrontée au problème récurrent (et non propre à ce *cluster*) de l'agencement du stage et de sa combinaison avec une activité professionnelle : l'étudiant travaillant en journée doit généralement prendre congé pour réaliser son stage, ce qui de facto constitue un obstacle à l'allongement de la durée du stage, pourtant souvent souhaitée par les professionnels et dans une moindre mesure par les étudiants eux-mêmes (en tout cas ceux qui ne travaillent pas en journée).

Des dispositifs facilitants existent à cet égard, comme la possibilité de faire valider son premier et parfois aussi son deuxième stage, moyennant la réalisation d'un rapport de stage, si l'on est déjà en activité professionnelle. L'accompagnement des stages est souvent réalisé par un ou deux professeurs référents (visite des stages, accompagnement étudiants), ce qui peut poser, en cas de nombreux stagiaires, la question de la concentration de la charge de travail sur quelques personnes ressources et de la pérennité du dispositif en cas de départ (notamment lorsque ce sont également ces professeurs qui coordonnent les EI).

Au niveau des HE, les objectifs et les attendus des stages suivent une progressivité sur les trois blocs. Les périodes de stages sont regroupées (par exemple au deuxième quadrimestre des blocs 2-3) pour permettre aux étudiants de réaliser les stages sans manquer les cours.

Le choix des lieux de stages est bien entendu variable. Le comité constate, toutefois, que dans certains cas, les stages de découverte des blocs 1 sont parfois limités à un seul secteur, pour des raisons pratiques. Or, cela peut porter préjudice à l'engagement des étudiants dans leur parcours de formation en leur donnant une vision unique des débouchés possibles. De même au niveau géographique, les sections rencontrées ne poussent pas toujours les étudiants à diversifier les lieux de stages; certains établissements ayant un bassin de stage très local et peu diversifié. Outre le frein que représente le déplacement pour certains étudiants (pas de voiture, éloignement des transports en commun, etc.), le niveau en langues des étudiants constitue également un obstacle à la mobilité. Certains établissements sont pourtant situés dans des bassins géographiques et économiques multilingues (Région bruxelloise, Province de Liège) ou proches de la Région flamande.

Bonne pratique :

Au sein de la HEPL, le stage 1 de la section EMU a été remplacé par trois semaines de workshops où des intervenants professionnels viennent à la rencontre des étudiants du bloc 1 afin de présenter la diversité des débouchés.

Bonne pratique :

À la HE2B, pour le bachelier BD, les étudiants effectuent un stage en bloc 2 où une des deux langues étrangères enseignées (anglais et/ou néerlandais), est pratiquée activement.

Recommandation 85 :

Favoriser la diversité des lieux de stage ou d'autres dispositifs permettant de découvrir la multitude des métiers visés, tant du point de vue des secteurs professionnels envisagés que du point de vue géographique. Cela doit aller de pair avec un soutien aux étudiants pour leurs déplacements. De même, prospector des lieux de stages permettant d'exercer les langues étrangères et les proposer aux étudiants (projet de stages dans le cadre d'*Erasmus Belgica*).

La formation professionnalisante en facilitatrice des mobilités de carrière et internationales

Les HE et les établissements d'EPS contribuent à différentes formes de mobilités dans le secteur de l'Info-Com par la dimension professionnalisante des programmes d'études qu'ils organisent. En effet, «le modèle d'emploi stable à vie» dans ce secteur est désormais illusoire au regard des évolutions continues (technologiques, mondialisation des marchés, transformations récurrentes des métiers) évoquées précédemment. Aussi, les équipes dédiées à l'animation des bacheliers Info-Com doivent être en capacité de proposer une offre de formation qui participe au renforcement de l'employabilité à différentes échelles territoriales (en FWB, en Belgique, voire à l'international). Il s'agit notamment pour les EES de générer un accompagnement au développement de compétences et des services à destination des étudiants (en formation initiale ou continue) leur permettant de comprendre les normes et les usages du milieu professionnel visé tout en se construisant une identité professionnelle propre, voire d'anticiper et de vivre les transitions professionnelles (choisie ou subie, reconversion ou évolution) dans ce même environnement.

L'apprentissage des langues en appui aux mobilités

L'apprentissage des langues est ainsi une variable en soutien aux mobilités «tout au long de la vie» sur un territoire belge historiquement multilingue d'une part et au regard du secteur Info-Com tourné également vers l'international d'autre part (cf. chapitres précédents).

Dans le cadre des visites réalisées, le comité a constaté à plusieurs reprises que l'offre d'apprentissage repose parfois :

- sur une logique d'attractivité en réponse aux demandes des étudiants ;
- dans une logique d'«inscription» dans l'établissement pour ne pas perdre des étudiants qui ne maîtriseraient pas le néerlandais par exemple ;
- sur une logique socio-économique argumentée en réponse aux besoins métiers et territoriaux.

Parfois peu cohérent, il a été admis le désir d'attirer l'étudiant pour «une langue qu'il aime» plutôt que de perdre des étudiants en proposant une offre de formation linguistique dont ils auraient besoin au regard d'une justification par l'analyse du marché économique et du bassin d'emploi (exemple du néerlandais, voire de l'allemand dans certaines régions). Cela génère ainsi un paradoxe entre le fait de défendre des bacheliers en Info-Com accélérant la professionnalisation et l'employabilité en sortie et le fait de ne pas l'adosser stratégiquement et de façon cohérente à une politique et à l'offre de formation linguistique qui en découle.

Recommandation 86 :

Valoriser les langues comme des compétences transversales et les infuser pédagogiquement dans diverses matières, dans divers travaux ou projets au sein d'un cours dont les différentes commandes pédagogiques, organisées à plusieurs enseignants, peuvent être envisagées dans plusieurs langues.

La dimension internationale par l'apprentissage des langues fait également écho aux possibilités de mobilités sortantes pour les étudiants à l'international, de type programme Erasmus. La faible maîtrise des langues, parfois peu étayée par les équipes pédagogiques rencontrées et la vocation internationale parfois peu stimulée demeurent des exemples de freins aux mobilités internationales¹²⁶.

Cependant, il convient de saluer l'existence de

- plusieurs dispositifs animés par une mission/structure/fonction dédiée aux relations internationales, qui contribuent à développer la réalisation de la mobilité en dépassant les obstacles identifiés (timing, prérequis, examens, motivation);
- quelques initiatives en matière de politique de formation «internationalisante» afin de répondre aux enjeux économiques globaux actuels au sein des EES.

Recommandation 87 :

(Dé)montrer aux étudiants et aux parties prenantes des formations l'intérêt professionnalisant de la mobilité internationale via des promotions, témoignages, partages d'expériences.

Recommandation 88 :

Au regard des visites et des enjeux professionnels du secteur, consolider, créer une réelle politique d'internationalisation de la formation, qui se diffuse dans l'ensemble des programmes d'études sur le volet organisationnel, pédagogique, technique financier en HE et EPS. Cette politique devra s'animer par de multiples initiatives d'information, de sensibilisation, voire de formation aux mécanismes de mobilité internationale (en lien avec le service Relations internationales (RI) et les enseignants de cours de langue par exemple).

Bonne pratique :

À la HEPHC, la section COM, en lien avec le service Relations internationales met en œuvre des actions de promotion, de retours d'expériences d'anciens, de conférences d'experts pour stimuler l'engagement dans une mobilité internationale chez les étudiants.

L'organisation d'une offre collective de formation professionnalisante tout au long de la vie à consolider

En écho aux autres points ci-dessus, force est de constater que l'offre de formation continue des EES rencontrés à destination par exemple des demandeurs d'emploi pour de la qualification ou des *alumni* pour approfondir les compétences suite à leur passage dans la HE ne fait l'objet que trop rarement d'une intégration dans les stratégies de formation et donc de recettes pouvant contribuer à la vie financière de l'établissement et/ou de la section. S'agissant des EPS, ils s'y inscrivent déjà, s'adressant notamment à des publics en réorientation, en recherche d'emploi ou en reprise d'étude par des cursus en horaire décalé et de la valorisation des acquis d'expérience (VAE).

Recommandation 89 :

Consolider les mécanismes financiers, techniques et pédagogiques de coopération entre les EES, d'autres opérateurs de formation et d'organismes d'accompagnement à l'emploi afin de créer une offre collective de formation continue en réponse aux transitions professionnelles subies ou choisies sur un territoire donné dans le secteur de l'information et de la communication.

¹²⁶ Une faible maîtrise peut s'expliquer par des disparités de niveaux dès le secondaire et par des méthodes peu actuelles et attractives qui reposent trop sur les facilités de l'étudiant à apprendre une langue.

L'actualisation par l'intervention des parties prenantes pour la professionnalisation des formations

Les sections rencontrées en HE disposent régulièrement d'un comité de pilotage interdisciplinaire qui participe au pilotage/révision du programme. Même si ce dernier n'a pas une représentation exhaustive, il existe dans certaines d'entre elles des instances complémentaires de régulation, de coordination avec l'ensemble des protagonistes (équipes pédagogiques, étudiants, professionnels, anciens/*alumni*, etc.) de la section ainsi que, par exemple, des groupes thématiques qui permettent de recueillir des données qui sont analysées et peuvent être injectées dans le pilotage des programmes d'études.

Bonnes pratiques :

La HELHa met en place une veille pour anticiper les changements, laquelle est facilitée par la présence des professionnels externes intervenant dans le cursus. Ces derniers assurent ainsi une correspondance entre le contenu de la formation et les compétences recherchées par le marché de l'emploi.

Le programme de la HE2B est bien ancré dans le milieu socioprofessionnel et repose sur de nombreux contacts établis avec les acteurs locaux et régionaux.

Le « Focus Group BD », groupe de travail inter-réseaux, inter-établissements participant aux évolutions potentielles du programme BD est une action coopérative qui participe à l'évolution des cursus en contact avec les professionnels des métiers, sur les acquis d'apprentissage et la pertinence du programme.

En EPS, le processus d'actualisation des programmes (dossiers pédagogiques) est différent, car il est animé par le Conseil général de l'EPS s'inscrivant dans un temps plus long pour réguler l'adaptation des contenus validés dans les référentiels et les dossiers pédagogiques. Cette forme d'enseignement dispose néanmoins de 20% d'autonomie dans chaque UE pour actualiser le contenu des cours indépendamment d'une révi-

sion du dossier pédagogique. Malgré ces 20% d'autonomie dans l'adaptation des contenus dans les programmes de formation, force est de constater que cela ne facilite pas une adaptation « agile » (voire réactive) des contenus et des modalités de formations prenant en considération, comme explicité ci-dessus, les innovations technologiques et les marchés du secteur de l'Info-Com. En effet, cette marge des 20 % est bien souvent laissée à la discrétion des responsables d'UE sans qu'il y ait une réelle stratégie concertée à l'échelle de la section.

Le comité a également observé qu'il existe une réelle volonté d'impliquer des professionnels dans les dispositifs de formation (exemple : workshops, visites, stages, jurys, enquête, grilles d'évaluation), ce qui contribue ainsi à actualiser les programmes. Cependant, même si des professionnels sont associés au fonctionnement de la section, cela ne permet pas de faire évoluer pleinement la formation selon les besoins du monde du travail comme cela a été explicité dans ce même chapitre.

Recommandation 90 :

Consolider l'activité de veille organisée au service de l'appréciation continue de la pertinence des programmes avec l'ensemble de parties prenantes en optimisant notamment la circulation, la diffusion et la publication des résultats de façon à ce qu'ils soient pris en considération et utilisés par les sections du *cluster*. Cela permettrait d'actualiser les programmes, leurs contenus et leurs modalités pédagogiques afin qu'ils contribuent plus fortement à la professionnalisation attendue. Les 20% d'autonomie en EPS devraient notamment être envisagés à cette fin.

Recommandation 91 :

Élaborer des stratégies de section pour un emploi des 20% d'autonomie du programme afin qu'il serve la pertinence et l'actualisation du programme dans l'attente des potentielles révisions du dossier pédagogique.

Recommandation 92 :

Impliquer encore plus l'ensemble des parties prenantes, notamment les étudiants, les *alumni* et les représentants du monde professionnel dans les comités de pilotage en systématisant la collecte de données auprès d'eux en vue de récolter un maximum d'informations participant à la consolidation, voire au développement du programme et à la veille de sa pertinence.

Recommandation 93 :

S'assurer que les parties prenantes externes comme les associations professionnelles belges et francophones ont été consultées pour contribuer à l'actualisation des programmes.

Des usages de la recherche pour l'actualisation des contenus

«La réflexivité [...] constitue le cœur [de la recherche] dans lequel se rejoignent production de connaissances, construction de compétences et construction professionnelle¹²⁷». Au regard de l'actualité des acteurs du *cluster* Info-Com, leurs mises en mouvement en logique compétences et leurs désirs de tendre vers une «juste» professionnalisation, il semble opportun de faire un détour par le prisme des usages de la recherche pour ajuster d'un point de vue didactique les dispositifs existants et anticiper les suivants.

Aussi, s'agissant de la recherche comme moteur de l'actualisation des contenus des programmes Info-Com en HE et EPS, le comité constate des initiatives principalement individuelles et ponctuelles, surtout ancrées dans le champ de la recherche-action, «recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations¹²⁸». Elle n'est pas culturellement organisée d'un point

de vue structurel (mission, entité, fonction, c'est selon), d'un point de vue RH (profils de recrutement) et ne contribue qu'à minima et de manière très discrète au développement continu des programmes.

En effet, l'articulation formation-recherche au service de l'actualisation des programmes n'est généralement pas formalisée ni institutionnalisée. Les enseignants actualisent leurs connaissances de façon discrétionnaire (exemple : lecture d'ouvrages scientifiques). Ils doivent comptabiliser dans leur emploi du temps la participation à des événements et à des formations qu'ils prennent en charge. L'activité étant *a priori* juxtaposée au quotidien, ils remontent en effet un «manque de temps» pour développer la recherche au service du développement continu des programmes et des dispositifs existants.

Recommandation 94 :

Encourager les équipes pédagogiques et les gouvernances des EES en lien avec les missions/structures Recherche des établissements à poursuivre le travail de réflexion quant à faciliter l'investissement individuel, collectif et territorial des enseignants dans une production scientifique au service du développement continu des programmes par une politique interne d'incitation, de valorisation et de financement. Des terrains de coopération avec le réseau SynHERA¹²⁹, cellule d'accompagnement à la recherche en HE, sont certainement à explorer, consolider, renouveler pour stimuler et engager les enseignants dans le développement de compétences «recherche».

¹²⁷ CLERC, F., «Formation à la recherche, formation par la recherche», dans Recherche et formation, 2008, n° 59, pp. 5-10.

¹²⁸ HUGON M-A. et SEIBEL C., *Recherches impliquées, Recherches action : Le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 1988.

¹²⁹ En ligne : <https://www.synhera.be/nos-missions> (consulté le 31 août 2021).

Perspective internationale :

« Repères pour l'exercice du métier d'enseignant-chercheur »¹³⁰ est un document qui explicite les activités et les compétences des enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur français. Il étaye concrètement la valeur ajoutée quant à monter en compétence sur le volet recherche pour tout enseignant dans l'enseignement supérieur, afin de participer, notamment, à l'actualisation des contenus dispensés, des compétences professionnelles visées par la formation, au rayonnement territorial par la création de partenariats impliquant les milieux socioprofessionnels en Info-Com. Pour n'en citer que deux exemples :

1. Synthétiser et mettre en forme des résultats spécialisés pour les rendre accessibles à tout public ; prendre en compte le niveau de connaissances et les attentes spécifiques de chaque type de public.
2. Identifier les professionnels (industries, services, décideurs politiques) susceptibles de collaborer dans les projets de recherche ou en appliquer les résultats.

Recommandation 95 :

Suggérer aux équipes pédagogiques en lien avec les services/missions/fonctions chargées de la Recherche au sein des HE et des établissements d'EPS d'explorer l'intégration judicieuse de la recherche appliquée dans les contenus pédagogiques, les modalités d'animations et d'intervention, et les productions académiques attendues chez les étudiants, dans le but de professionnaliser également par

la méthode scientifique et de valoriser l'analyse qui est demandée par les entreprises. Cette exploration pourrait se faire avec des milieux professionnels déjà sensibles à la recherche et développement (R&D) ainsi qu'avec le secteur académique.

Perspective internationale :

L'équipe pédagogique du master Stratégie et ingénierie en formation d'adultes (SIFA)¹³¹ de l'Université Rennes 2 propose un programme de formation conçu par des enseignants et des professionnels qui donne la place à l'apprentissage des savoirs d'action, tout en favorisant leur articulation avec les savoirs théoriques. La méthodologie de la recherche-action est une compétence visée par l'équipe pédagogique pour notamment participer au développement par les étudiants d'un regard critique sur les évolutions du champ de la formation, ses effets sur les organisations professionnelles et les impacts sociaux sur les salariés tout en incarnant une posture de « praticiens réflexifs »¹³².

Bonnes pratiques :

À l'ISFSC, le comité note la mise en place d'une direction de la recherche et de projets structurés sur des thématiques scientifiques liées aux champs d'intervention du *cluster*.

Au sein de la HELHa, les TFE d'un programme de formation concrétisent les acquis pendant les années d'étude, colligent la recherche et en font une synthèse écrite et orale en lien avec une problématique de stage.

¹³⁰ Fruit d'une coopération entre les services du ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, la Commission permanente du conseil national des universités, la Conférence des présidents d'université, de la Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs, l'association des Vice-présidents d'EES en charge des ressources humaines, le réseau des vice-présidents Formation et vie universitaire, le réseau des ESPE, ainsi que de nombreux réseaux associatifs ou professionnels dédiés principalement à la pédagogie.

¹³¹ En ligne : <https://master-sifa.fr/presentation/> (consulté le 31 août 2021).

¹³² ARGYRIS, C. et SCHÖN, D.A., *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass, 1978.

Chapitre 6 : Outils et ressources

Infrastructures et ressources techniques

Au cours de ses visites sur sites, le comité a rencontré des situations très disparates sur la question des ressources techniques et des infrastructures, et ce malgré le constat d'une prise de conscience réelle et importante de tous les établissements sur cette thématique. Ainsi, certains établissements sont récents et relativement bien équipés, d'autres sont anciens, voire vétustes, et manquent de matériel. Dans cette partie de l'analyse transversale, le comité ne peut donc faire que des recommandations générales destinées aux pouvoirs organisateurs et aux établissements. Il reste par ailleurs bien conscient des problèmes de financement de l'enseignement supérieur en enveloppe fermée.

Locaux

La qualité d'une formation tient en grande partie au bien-être ressenti par tous ses acteurs : le personnel administratif et technique, les enseignants et les étudiants. Ce bien-être commence avec le rapport au bâtiment et le confort qu'il offre. Pour toutes les parties prenantes, travailler dans un lieu où elles se sentent bien est une condition essentielle d'un bon travail.

Toutefois, même dans les établissements les plus récents, l'absence de lieux de vie pour les étudiants reste fréquente ou bien, quand une salle est présentée comme telle, les étudiants en ont rarement entendu parler, ce qui ne favorise pas leur intégration et leur désir d'implication dans la vie de l'établissement et de manière plus large dans les études supérieures. De la même manière, l'aménagement des salles reste parfois traditionnel, ce qui peut constituer un frein, pour les enseignants, à la mise en place de dispositifs pédagogiques innovants tels que les classes inversées, les travaux de groupe, l'enseignement hybride, etc. Cela étant dit, les volontés d'aménagements des infrastructures se heurtent parfois à des contraintes institutionnelles et/ou financières (PO propriétaires des bâtiments, manque de bâtiments disponibles à proximité, etc.).

Bonnes pratiques :

La HENALLUX a, avec son labo BCD (bibliothèque-centre de documentation) et le *creative school lab* (CSL), mis en place des outils intéressants et motivants. Le labo BCD est à la fois un outil d'expérimentation et une bibliothèque consistante au service des étudiants. Il met à disposition des étudiants de la section les ouvrages de référence en rapport aux métiers de bibliothécaire et de gestionnaire de centre de documentation, ainsi que les travaux de fin d'études de la section.

Par ailleurs le CSL est un projet né d'un double constat : la passivité constatée des étudiants lors des activités en classe et la volonté de plusieurs enseignants d'harmoniser davantage leurs pratiques pédagogiques. Le CSL est conçu comme un espace adapté au projet poursuivi, ouvert et modulable, proposant des espaces dédiés au travail collaboratif ou individuel, à la réflexion, à la structuration, à la détente avec un accès permanent aux technologies. Ces zones apparaissent propices à la mise en place de pédagogies alternatives. La finalité du projet est d'insuffler une nouvelle dynamique pour rendre les étudiants acteurs de leurs apprentissages et plus ouverts au travail en équipe, sans oublier le plaisir de découvrir la matière par des dispositifs pédagogiques créatifs et variés.

Recommandation 96 :

Repenser l'espace, même dans les établissements disposant déjà d'un équipement plus moderne, en créant des lieux de vie accueillants pour les étudiants et ouverts en permanence pour les inciter à se sentir bien dans leur établissement et s'impliquer dans la vie de celui-ci. Saisir, à cet effet, l'opportunité offerte par le Plan de relance belge annoncé, dont une partie sera affectée à la rénovation des bâtiments « scolaires ».

Recommandation 97 :

Repenser les salles de cours en recourant à des équipements modulaires et mobiles permettant à la fois de dispenser un enseignement frontal et d'organiser le travail en groupes ou un travail individuel.

Recommandation 98 :

Élaborer par section une stratégie d'achat et de renouvellement de matériel technique. Assurer également une maintenance régulière, une formation aux outils et une évaluation des bénéfices et des inconvénients après achat.

Par ailleurs, les bacheliers de Communication et d'Écriture multimédia ont des besoins spécifiques en termes d'équipements audiovisuels : studios d'enregistrement radio et télé, studios photo, etc. Ces programmes mettent à disposition des étudiants du matériel sous forme de prêt pour réaliser leurs travaux (appareils de prise de vue et de son, kit de reporter, tablettes).

Bonnes pratiques :

La HELHa et la HEPL ont investi massivement dans l'équipement audiovisuel des locaux : studios radio et télé, studio photo, matériel audiovisuel.

Outils numériques et informatiques

À l'heure du numérique, les établissements ont fourni des efforts conséquents, certes à géométrie variable, pour s'équiper d'outils d'information et de communication performants¹³³. Cette information et communication fonctionne sur un double système : la relation interpersonnelle, essentielle en formation, et la technique.

Si, dans l'ensemble, les enseignants, les personnels administratifs et les étudiants manifestent un niveau

de satisfaction acceptable, le comité des experts a pu constater que certains outils sont déjà vétustes ou peu entretenus (vidéo-projecteurs, parc informatique, manque de mise à jour de logiciel). Parallèlement, les autorisations d'installation de logiciels dépendent parfois de décisions externes aux établissements, ce qui peut ralentir les processus de mise à jour ou d'obtention de nouvelles licences.

Les problèmes rencontrés liés à l'informatique tiennent, selon le comité, à trois raisons principales :

- une multiplicité des niveaux de décision et d'intervention qui nuit au résultat final, chaque structure travaillant avec sa logique et sa temporalité ;
- une maintenance parfois inadéquate, faute de ressources suffisantes en interne : certains établissements n'ont pas toujours la possibilité d'avoir un technicien dédié et formé aux outils numériques et informatiques. La plupart du temps, notamment dans les établissements de petite taille, c'est un enseignant qui prend en charge cette tâche avec beaucoup d'enthousiasme, mais ce travail n'est pas ou peu reconnu au niveau de sa charge globale de travail ;
- un décalage entre la technique et la formation des enseignants. Ainsi, des logiciels sont parfois installés, mais les enseignants ne savent pas ou mal s'en servir. C'était notamment le cas de *Moodle*¹³⁴ par exemple avant la crise sanitaire de la Covid-19 qui a permis une formation accélérée à la plateforme qui s'impose de plus en plus dans l'enseignement supérieur en Europe¹³⁵.

¹³⁴ La plateforme, qui manquait autrefois d'ergonomie, a fait des progrès notables et apporte aujourd'hui de réels services aux enseignants, que ce soit pour déposer leurs cours ou des documents, récolter des devoirs ou vérifier qu'il ne s'agit pas de plagiat avec l'application Compilatio qui peut être associée.

¹³⁵ La crise de la Covid-19 en Belgique et la mise en confinement a contraint les établissements d'enseignement supérieur à basculer leur enseignement à distance. Il en a résulté une utilisation et une maîtrise accrue des plateformes numériques comme *Moodle*.

¹³³ Précisons qu'il s'agit ici d'une présentation de la situation avant la crise sanitaire de la Covid-19.

Recommandation 99 :

Nommer dans chaque établissement ou pour chaque formation un référent « plateforme pédagogique » dont le travail est pris en compte dans ses attributions horaires pour former les enseignants sur leur temps de travail à cette plateforme sous des formes diverses : séminaires en petit groupe, dépannage, etc.

Recommandation 100 :

Équiper les salles informatiques des logiciels nécessaires à la formation (futurs outils professionnels) et les laisser en accès libre aux étudiants. Si le prix des logiciels est trop élevé, des négociations devraient être menées par le pouvoir organisateur avec les éditeurs pour trouver des solutions.

Si la gestion des outils informatiques est cruciale dans les établissements, il se pose aussi la question de l'articulation entre le matériel informatique de l'établissement et celui des étudiants. Si certains peuvent acheter leur propre matériel, cela peut constituer un problème pour d'autres. L'idéal serait que chaque établissement mette à disposition un support à chaque étudiant éprouvant des difficultés financières. À cet égard, les services sociaux des établissements jouent également un rôle (dans certains cas, aide à l'achat de matériel informatique) pour les étudiants de condition modeste. La crise sanitaire, l'intérêt de l'enseignement à distance et la nécessité de l'équité de traitement pour tous les étudiants amèneront peut-être le gouvernement de la FWB à fournir automatiquement un support (tablette ou ordinateur) à chacun. En attendant, les établissements devraient être sensibilisés à cette problématique et trouver des solutions au cas par cas.

Perspective internationale :

Pour éviter que les problèmes posés par la crise sanitaire ne soient aggravés par la précarité informatique, l'IUT Robert Schuman de Strasbourg qui compte près de 1.500 étudiants a fait des achats massifs d'ordinateurs portables pour que chaque étudiant qui n'avait ni notebook ni tablette puisse être équipé. Il a aussi trouvé des solutions pour offrir des possibilités de connexion aux étudiants en grande difficulté économique.

Outils de communication

Les échanges quotidiens sont essentiels au bon fonctionnement des établissements. Si la petite taille de certains favorise le contact direct, le comité a constaté que certains intervenants moins présents restent en dehors des circuits d'information ou bien qu'il suffit d'une absence pour que le réseau d'information dysfonctionne.

À l'heure actuelle, le site internet d'un établissement reste la référence pour la communication d'une formation. Il permet une information détaillée. Toutefois, deux limites à une communication (externe) optimale peuvent être relevées :

- d'une part, les informations de la section concernée sont souvent disséminées dans le site de l'établissement qui regroupe de nombreux départements ou de nombreuses sections ;
- d'autre part, l'actualisation des informations peut engendrer des problèmes, soit par leur gestion éloignée et centralisée entraînant des délais plus longs, soit par un manque de mises à jour des informations.

Les réseaux sociaux sont aussi très utiles par leur réactivité et leur convivialité. Leur succès est tel que la plupart des étudiants d'une année créent un groupe Facebook pour leurs échanges.

Le comité a constaté aussi que l'attribution, voire l'utilisation, de courriels institutionnels pour les étudiants n'est pas systématique. Il en résulte un travail de l'administration inutilement complexifié, étant donné que le personnel est alors contraint de récupérer le courriel privé des étudiants et gérer

les changements fréquents. Outre une meilleure communication interne, le courriel institutionnel permet pourtant à l'étudiant d'affirmer son identité et celle de l'établissement vis-à-vis de possibles employeurs ou de lieux de stage. Il lui permet aussi d'apprendre à séparer sa vie privée de sa vie professionnelle/d'étudiant.

Perspective internationale :

De plus en plus d'établissements (Université d'Ottawa au Canada, ESSEC et École des Mines en France, etc.) accordent un courriel à vie. Leurs étudiants gardent donc un lien avec leur établissement et entre eux ce qui permet une meilleure gestion du réseau d'*alumni*.

Recommandation 101 :

Créer systématiquement des courriels institutionnels pour les étudiants et systématiser leur utilisation.

Enfin, un point épineux récurrent est celui des horaires. Il a été abordé à plusieurs reprises en visite aussi bien par l'administration, les enseignants que par les étudiants. Leur réalisation, leur communication et leur gestion restent difficiles malgré les outils informatiques. Les causes évoquées sont diverses : personnel administratif surchargé, enseignants ayant de nombreuses contraintes, étudiants peu informés ou d'une manière peu pratique pour eux, etc.

Les établissements d'EPS ont des contraintes particulièrement fortes en la matière avec leurs plages horaires réduites (cours du soir et parfois le samedi). Dans un contexte de PAE (programme annuel de l'étudiant) instauré par le décret Paysage, les circuits informatifs et techniques autour des horaires sont un réel enjeu qui devient un problème dans la vie quotidienne de l'étudiant s'ils sont mal gérés.

Recommandation 102 :

Veiller à établir des horaires équilibrés et faire en sorte que tout changement soit diffusé par le média adéquat dans les meilleurs délais.

Recommandation 103 :

Systématiser et formaliser la circulation de l'information en privilégiant les supports qui gardent une trace (site internet). Sans supprimer la convivialité qui règne dans de nombreux établissements grâce aux échanges personnels, il convient de prévoir une information pérenne.

Ressources documentaires et bibliothèques

Pour toutes les disciplines de l'enseignement supérieur, la bibliothèque est un lieu essentiel ; le développement du numérique ne fait que renforcer le besoin de sélection, de mise à disposition et d'archivage de l'information sous différents supports et formes par des spécialistes. Le comité constate toutefois que les établissements visités ne font pas systématiquement de cet outil une priorité en interne alors que certains en font leur cœur de métier en proposant une section Bibliothécaire-Documentaliste (BD). Il en résulte parfois des fonds documentaires peu actualisés comprenant peu d'ouvrages en général, peu de littérature (monographies et revues) scientifique ou professionnelle, peu de ressources numériques, des horaires d'ouverture restreints et une salle de bibliothèque servant plus de salle de travail en l'absence de salles dédiées.

Si le comité regrette cette situation justifiée par les établissements par des raisons budgétaires liées au petit nombre d'étudiants formés dans les sections Info-Com, il salue cependant la création de plus en plus efficace d'un réseau autour des bibliothèques des Pôles académiques et pour la région bruxelloise autour de la Bibliothèque Royale ; les étudiants ayant accès gratuitement à ces bibliothèques le temps de leurs études.

Bonnes pratiques :

La bibliothèque de l'IRAM a été transformée en laboratoire dans lequel les étudiants peuvent s'entraîner aux activités liées au métier de bibliothécaire.

L'institut Lallemand s'est aussi orienté dans cette direction.

Pour sa part, la HEPL a une collaboration étroite avec la bibliothèque des Chiroux et donne les cours pratiques dans cette bibliothèque.

La HENALLUX en fait de même avec la bibliothèque Moretus Plantin de l'Université de Namur.

Au cours de ses visites, le comité a pu constater que les bibliothécaires sont à l'écoute des besoins des enseignants et des étudiants. Un petit budget est ainsi dédié chaque année à l'achat de livres. Néanmoins, le fonds de la plupart des bibliothèques visitées reste insuffisant pour constituer un outil de travail de qualité et un lien fort avec la production des mondes professionnels et de la recherche.

Recommandation 104 :

Pour améliorer l'efficacité des bibliothèques des formations visitées, envisager le développement d'une bibliothèque virtuelle commune (BVC). Profiter des compétences des sections Bibliothécaires-Documentalistes pour faire avancer le projet via par exemple des TFE consacrés à la thématique.

Recommandation 105 :

S'assurer chaque année que les étudiants ont bien connaissance des possibilités qui leur sont offertes en termes d'accès aux bibliothèques des Pôles académiques.

Ressources humaines

Les ressources humaines sont au cœur de la qualité des formations. Au cours de ses visites d'évaluation, le comité a pu constater la motivation, le dévouement et la grande qualité des personnels tant enseignants et administratifs que techniques, et ce au service du bien-être et de l'apprentissage des étudiants.

De manière générale, le processus de recrutement et la procédure d'accueil des nouveaux enseignants suivent des procédures établies au niveau des établissements et sont formellement gérés de façon adéquate au sein des départements et des sections. Toutefois, une fois engagés, les nouveaux enseignants ne bénéficient pas systématiquement d'entretiens d'évaluation ou de développement. La disponibilité des directions est parfois un point fort qui tempère l'absence de ce type de dispositif formel.

De même, au cours de ses visites, le comité a constaté que la formation continue des enseignants n'est pas toujours une priorité. Peu d'enseignants suivent une formation par an, les moments de partages de pratiques après formation sont rares et les enseignants ne disposent pas toujours de dégageement-horaire pour suivre des formations. Cette formation initiale et continue concerne également le personnel chargé de la qualité (cf. Chapitre 2, notamment les recommandations 57 à 60).

Services transversaux

Les services transversaux d'un établissement concernent les structures s'adressant à l'ensemble des étudiants, toutes sections confondues. Ils ont un rôle de support auprès des étudiants et des enseignants et contribuent au bon fonctionnement de l'institution, en opérant sur les niveaux social, psycho-social et médical, inclusif, pédagogique, international, communication, entre autres.

Un service social, destiné à soutenir les étudiants d'un point de vue financier, voire de soutien psychologique, était disponible dans chaque établissement et semblait fonctionner à la satisfaction des usagers.

L'inclusion est un élément important pour des citoyens à besoins spécifiques (porteurs de handicap,

étudiants-entrepreneurs, étudiants-sportifs de haut niveau) afin qu'ils puissent avoir la possibilité de suivre la formation de leur choix via des aménagements et des dispositifs adaptés (guidance, tuteur, horaire adapté, infrastructure, etc.).

Les bâtiments modernes ne posent pas de problème pour l'accès des personnes à mobilité réduite, car ils ont été conçus selon des règles tenant compte des besoins spécifiques. Le problème est plus compliqué pour les formations installées dans des bâtiments anciens. Parfois certaines parties ont pu être aménagées, d'autres non. Les responsables d'emploi du temps doivent alors jouer sur la disponibilité des salles aménagées, mais les limites de cette stratégie sont vite atteintes.

Par ailleurs, l'inclusion ne concerne pas uniquement les normes d'accueil des personnes à mobilité réduite ou porteuses de handicap, ce sont aussi des emplois du temps qui doivent tenir compte des besoins spécifiques des étudiants « dys », des équipements techniques (boucle magnétique), des accompagnants qui suivent les personnes plus lourdement handicapées ou des étudiants relevant de minorités visibles. Certains chercheurs¹³⁶ n'hésitent pas à mettre dans le concept d'inclusion la diversité et l'égalité homme-femme. Les formations visitées ont plus d'étudiantes que d'étudiants, mais cela correspond au paysage des professions du secteur de la communication.

Bonnes pratiques :

La désignation d'un référent inclusion est une mesure essentielle. L'ISFSC l'a déjà fait. Il doit travailler en étroite collaboration avec la direction et l'ensemble des services. Cette structure a également installé des boucles magnétiques qui permettent aux étudiants malentendants de suivre plus facilement un cours.

Perspective internationale :

Au Canada, tous les établissements mettent en place un service EDI (égalité, diversité et inclusion). Voir par exemple le programme EDI de l'Université Laval :

<https://www.ulaval.ca/equite-diversite-inclusion>

Recommandation 106 :

Offrir à tous les étudiants et toutes les étudiantes des bâtiments permettant l'inclusion. En attendant un éventuel déménagement, faire aménager les parties de bâtiment qui peuvent l'être et surtout envisager la diversité des adaptations aux différents handicaps.

Autre service transversal essentiel dans la vie de l'étudiant, les structures d'aide à la réussite mettent en place divers dispositifs permettant aux étudiants en difficulté dans certains cours d'être accompagnés, par des enseignants ou par leurs pairs, dans leurs apprentissages.

En première année, de nombreux étudiants se retrouvent seuls, confrontés à un milieu inconnu et régi par des règles nouvelles. Ils doivent faire l'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilisation (organisation et planification en continu du travail personnel et en groupe, révision en vue des examens). Leur attribuer dès leur arrivée un tuteur étudiant est une bonne chose. L'accompagnement par un pair permet d'avoir moins de freins qu'avec un enseignant pour poser des questions : leur interlocuteur connaît bien la situation et leur point de vue pour l'avoir vécu un ou deux ans auparavant. Si certains vont peu recourir à ce système parce qu'ils sont autonomes ou ont le sentiment de l'être suffisamment, d'autres vont l'apprécier. Les étudiants des années suivantes tirent également profit du dispositif de tutorat : il leur permet de développer des compétences dont ils auront besoin dans leur vie professionnelle.

Outre le tutorat, d'autres modalités d'aide à la réussite existent dans les sections visitées : remédiations en langue, entretiens individuels avec les enseignants, etc.

¹³⁶ BERNIER, M.-E., *En route vers l'égalité homme/femme : l'utilisation des réserves pour maintenir le status quo dans les rôles traditionnels*, 2008. En ligne : <https://www.ieim.uqam.ca/IMG/pdf/mbernier-11-04.pdf> (consulté le 10 juillet 2020) ; POTAUFU, A. GUILLLOT, A. et FAYET, J., *La déconstruction des stéréotypes homme/femme pour la construction d'une orientation choisie*, 2018. En ligne : <http://tice.espe.univ-amu.fr/scolamedia/Stereotypes-de-genre-et-orientation.html> (consulté le 10 juillet 2020).

Bonne pratique :

Certains établissements ont mis en place des dispositifs d'accompagnement des étudiants comme le prescrit le décret Paysage pour la première année.

Sur le plan de l'ouverture à l'international, les services de relations internationales sont actifs dans la plupart des établissements visités. Ils viennent en soutien des sections dans la promotion de la mobilité étudiante et enseignante et dans la mise en place de projets internationaux, mais restent parfois peu connus des étudiants. Les mobilités étudiantes sont peu nombreuses, qu'il s'agisse des cours ou des stages, et concernent essentiellement le bachelier en Communication.

Bonne pratique (EES, Sections) :

La HEPL, pour stimuler les projets de mobilité, a nommé des professeurs-relais du Bureau des relations internationales pour chacune des sections (BD, Com, EMU).

Recommandation 107 :

Favoriser l'ouverture intellectuelle, en organisant des conférences, des visites, des échanges d'étudiants et d'enseignants. Dans une perspective d'ouverture à l'international, des dispositifs comme Erasmus+ les facilitent. Le comité invite les établissements, notamment via leurs services dédiés et les enseignants relais, à poursuivre les efforts de promotion des projets de mobilité et d'échanges auprès des étudiants et enseignants.

Il convient également d'évoquer les services dédiés aux apprentissages en ligne (e-learning), qui ont été fortement mis à contribution au cours de l'année 2019-2020, dans le contexte de la crise Covid-19. Le service (ou la personne) chargé de l'e-learning/ plateforme pédagogique intervient à l'interface des étudiants, enseignants, techniciens informatiques et pédagogiques (SAR et cellule d'accompagnement pédagogique). Ils ont un rôle

de conception et d'animation des plateformes d'apprentissage utilisées par l'établissement (type Moodle, e-campus), mais également de formation à l'outil auprès des parties prenantes (étudiants et enseignants).

Enfin si l'on reproche parfois aux nouvelles technologies d'isoler les individus, elles ont eu le mérite de mettre en avant les possibilités qu'ils ont de s'entraider et de partager leurs connaissances. On peut chercher le savoir chez un enseignant, mais aussi sur des plateformes officielles (Cairn par exemple), voire sur des plateformes collaboratives comme Wikipedia¹³⁷ ou sur un forum. Les spécialistes qui ont étudié le fonctionnement des MOOC¹³⁸ (Massive Open Online Courses) ont montré que la plus grande valeur ajoutée de ces dispositifs était la collaboration, notamment entre étudiants.

Recommandation 108 :

Apprendre à apprendre. L'étudiant doit apprendre via son institution à utiliser de manière responsable les ressources en ligne avec la critique habituelle des sources et la confrontation des informations.

¹³⁷ Une étude scientifique qui a comparé l'encyclopédie Britannica et Wikipedia a montré que l'une était aussi fiable que l'autre (RECTOR, L.H., « Comparison of Wikipedia and other encyclopedias for accuracy, breadth, and depth in historical articles », dans *Reference Services Review*, vol. 36. Issue 1. En ligne : <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/0090-7324> (consulté le 10 février 2021).

¹³⁸ Notamment TRESTINI M. et al., *Appropriation sociale des MOOC en France*, Iste Editions, 2016.

En guise de conclusion

Au terme de cette analyse portant sur l'évaluation des bacheliers professionnalisants du *cluster* Information et Communication, plusieurs constats transversaux méritent d'être mis en lumière.

Tout d'abord, le comité des experts rappelle l'importance de l'Info-Com dans la vie personnelle, sociale et professionnelle des futurs citoyens que forment les établissements évalués, et plus largement de tout individu. Ce constat démontre la pertinence et la nécessité des formations en Info-Com dans notre société actuelle. Par ailleurs, les évolutions rapides du secteur induisent un besoin certain, pour la discipline, de suivre ces technologies très évolutives en associant aux formations des professionnels aguerris et en apportant une attention toute particulière à la formation continue des enseignants.

Concernant les volets liés à la qualité et aux pratiques pédagogiques, éléments centraux dans la grille d'analyse de l'AEQES, la nécessité d'institutionnaliser davantage la démarche qualité

(visibilité, valorisation, ressources allouées) s'impose comme une voie à suivre pour assurer un enseignement performant.

À l'échelle des sections et des pratiques pédagogiques qu'elles développent, il s'avère également nécessaire de renouveler les cursus en implémentant ou en développant davantage l'approche par compétences, particulièrement adaptée pour s'adapter à l'évolution très rapide des métiers.

Conscients de l'existence d'une tension existant entre les besoins de polyvalence et de spécialisation, les experts soulignent l'intérêt de décloisonner les formations en Info-Com pour viser des compétences autant spécialisées que transversales, liées au savoir, au savoir-faire et au savoir-être.

Enfin, afin d'optimiser les formations et au bénéfice des étudiants, le comité des experts recommande aux organisateurs des formations en Info-Com d'adopter une démarche de coopération à la fois locale, nationale et internationale à tous les niveaux : enseignement, supports d'aide (bibliothèque par exemple), mobilité, recherche, etc.

En synthèse : analyse SWOT des programmes évalués

Forces	Faiblesses
• Des relations de qualité entre les corps enseignant et étudiant dans des formations dites «à taille humaine» • Des étudiants attachés à leur formation, leur territoire, leur établissement • Institutionnalisation et professionnalisation croissante de la démarche qualité-formation (création de coordinateur, relais, cellule qualité) • Individualisation des parcours croissante concernant les TFE, les stages • Une volonté d'ancrage territorial et une prise de conscience de l'utilité de la mutualisation de ressources au niveau local • Des réseaux d'<i>alumni</i> en cours de création • Émergence d'initiatives pédagogiques en inter-sections afin de répondre aux évolutions du secteur professionnel • Des partenariats scientifiques, techniques et pédagogiques avec les milieux socio-professionnels du secteur qui contribuent de plus en plus au développement des programmes de formation et leur alignement avec l'actualité des métiers visés	• Contribution non systématique de toutes les parties prenantes (équipes, partenaires socio-économiques, étudiants) dans la démarche qualité (recueil et analyse des données) pour que cela participe pleinement au développement continu des objets des programmes de formation (TFE, stages, etc.) • Acculturation et opérationnalisation d'une démarche d'amélioration continue institutionnelle (quand elle est portée stratégiquement) de la qualité des formations à l'échelle des sections à consolider en fonction des établissements • Actualisation des contenus des programmes au regard des évolutions (notamment numériques) du secteur professionnel générant parfois un écart entre les demandes et attentes des milieux socio-économiques et les profils de compétences des étudiants en sortie • Une coordination de section via une approche-programme dans une logique «compétences» des formations peu formalisée et contribuant peu à la mise en cohérence des UE et à un agencement efficace des résultats d'apprentissage en équipe, voire en inter-section. • Insuffisance de dispositifs technologiques de communication externe et, quand ils existent, peu d'analyse des effets des choix d'outils et méthodes qui y sont adossés • La mobilité des étudiants est peu encouragée, voire peu incitative, dans certains établissements • L'organisation de l'apprentissage des langues au regard de la réalité territoriale de la Belgique • Incitation faible à l'approfondissement des compétences pédagogiques des enseignants/intervenants (manque de valorisation ?)

- Mutualisation des ressources entre institutions (humaines, techniques, financières, services) pour une réponse territoriale des offres de formation alignée aux enjeux socio-économiques locaux
- Mise en commun et reconnaissance des bonnes pratiques « qualité », pédagogiques et d'ingénierie de formation à l'échelle d'un territoire pour lever/dépasser des obstacles organisationnels, pédagogiques et techniques au changement
- Évolution sectorielle et continue des usages du numérique qui nécessite le développement de nouvelles compétences par les formations et une implication plus forte des professionnels dans ces dernières afin de les aligner avec réalisme aux besoins « terrain »
- Émergence de nouveaux métiers qui participent de l'attractivité des formations
- Formalisation locale voire transversale systématique de réseaux d'alumni et de banque de données de contacts professionnels participant au développement continu des formations
- Professionnalisation des profils clés dans les établissements au management de et par la qualité en formation
- Faire expérience de la période sanitaire sur les volets organisationnels, socio-économiques, pédagogiques et techniques dans les formations pour en tirer de nouveaux repères (par exemple) pour la conception de formation, la scénarisation pédagogique, l'évaluation des apprentissages, l'animation d'équipe pédagogique, à l'approfondissement des compétences pédagogiques, l'implication dans le pilotage et le développement des parties prenantes internes/externes sur un territoire
- Concurrence des offres de formation (y compris privées) qui pourraient se multiplier sur un même territoire
- Dynamisme du secteur générant un développement continu des activités et des pratiques professionnelles nécessitant une adaptation didactique et technique rapide des programmes de formation concernés afin que les profils de sortie soient alignés au marché du travail
- Baisse des effectifs et de l'attractivité notamment par la perception a priori d'une image « floue voire poussiéreuse » de certaines professions du secteur en sortie de formation
- Appréhension d'une nouvelle évolution substantielle de la politique éducative dans l'enseignement supérieur amplifiant les résistances structurelles, pédagogiques et techniques au changement déjà existantes

Récapitulatif des recommandations

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et Gouvernement de la FWB	Associations professionnelles	AEQES
1	24	Veiller à prendre connaissance de manière régulière des besoins du monde professionnel et mettre à jour le bagage technico-pratique en s'appuyant avant tout sur des compétences à atteindre						
2	24	Améliorer la formation au numérique, non pas par une vision techniciste idéalisée, mais par une adaptation de la formation qui corresponde à la réalité professionnelle.						
3	25	Multiplier les contacts avec le monde professionnel dans les établissements et à l'extérieur et inciter les étudiants à vivre des expériences nouvelles (sortir de leurs zones de confort) en proposant des ouvertures (stages à l'étranger, Erasmus, etc.).						
4	30	Afin de maintenir l'attractivité, soutenir davantage les offres de formations alternatives et continues, en complément de l'offre déjà existante, par exemple les formations en horaires décalés ou adaptés.						
5	35	Penser à une éventuelle évolution de l'appellation des diplômes (pour BD et EMU) avec les associations professionnelles.						
6	36	Réfléchir à la possibilité d'avoir des relais Communication dans les implantations (en cas de plusieurs implantations), voire dans les sections, pour éviter l'impression de distance entre les cellules communication et les acteurs dans les sections.						
7	36	De manière générale, diversifier, structurer et rendre la communication plus participative et en lien avec les sections visées par les cursus : d'abord en utilisant les médias adaptés au public visé, c'est-à-dire les médias sociaux (compte Facebook ou Instagram, jeux, concours, etc.); ensuite en jouant sur la carte «événementiel» (participation et visibilité des sections dans les salons spécialisés, organisation d'une journée portes ouvertes, visite de chaque étudiant dans son ancienne école secondaire pour faire une présentation de la formation); enfin un travail envers les médias généralistes et le grand public pour la réputation de la section.						

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et Gouvernement de la FWB	Associations professionnelles	AEQES
8	36	Impliquer activement les étudiants dans toutes ces opérations, notamment en lien avec des EES professionnalisants, car ils sont d'excellents ambassadeurs de leur formation et connaissent bien le public visé.						
9	36	Envisager une collaboration renforcée avec l'ARES qui a créé le site « mesetudes.be » et le Forem qui réalise des fiches métiers. Cette collaboration pourrait s'avérer très productive en termes de communication externe.						
10	36	Pour renforcer la communication des établissements, envisager que certains TFE soient consacrés aux différents aspects de la communication des formations.						
11	36	Renforcer la dimension numérique de la communication vers l'extérieur des établissements. Chaque formation devrait envisager quel outil social lui conviendrait le mieux pour assurer sa communication externe (LinkedIn, Instagram, YouTube, TikTok, Facebook, etc.)						
12	36	Étant donné qu'il est parfois difficile pour une section de se faire une place et de se rendre visible dans un monde où toutes les structures d'enseignement communiquent, identifier des partenaires externes pour mener des opérations de communication communes.						
13	44	Sensibiliser davantage les établissements sur la gouvernance en faisant plus clairement le lien entre autonomie, responsabilisation et qualité.						
14	44	Mener une enquête sur la vision que les différents groupes des établissements ont du processus qualité tel que légalement exigé.						
15	44	Réaffirmer et mettre davantage en évidence, dans l'actualisation des politiques et dans les nouvelles dispositions décrétales, la priorité et l'urgence de la démarche qualité, en tenant compte des points de vue exprimés par les parties prenantes des établissements.						
16	44	Exprimer plus clairement les résultats attendus de l'assurance qualité dans les établissements [...]						

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et Gouvernement de la FWB	Associations professionnelles	AEQES
17	44	Améliorer la communication avec les établissements sur les attendus légaux de la démarche qualité, en menant une campagne d'information et de sensibilisation des établissements sur le bien-fondé du cadre légal de direction et de contrôle de la qualité (notamment, les Références et lignes directrices européennes ou ESG, la Déclaration de politique communautaire belge et le décret Paysage).						
18	47	Donner un meilleur ancrage institutionnel à la démarche qualité en adoptant une politique qualité institutionnelle, qui explicite le rôle de la démarche qualité et oriente le plan stratégique et les autres outils de pilotage des programmes de l'établissement, sur la base d'indicateurs de mesure qui permettent d'en observer l'évolution.						
19	47	Rendre la qualité plus visible et plus lisible en concevant un organigramme ou une carte conceptuelle qui mette le groupe de pilotage de la qualité et la commission qualité des départements et des sections en relation entre eux et avec les différentes instances de gouvernance de l'établissement.						
20	47	Faire prendre conscience aux parties prenantes des établissements que la qualité est transversale et inséparable de leurs missions d'enseignement, de recherche et de service à la collectivité.						
21	49	Reconnaître dans les nouvelles orientations de politique que la qualité a un coût et inviter les établissements à l'objectiver et à la chiffrer.						
22	49	Allouer à la qualité un budget spécifique et des ressources humaines conséquentes, en tenant compte non seulement de l'évolution du nombre d'étudiants, mais aussi de l'évaluation de l'impact financier du décret Paysage et des ressources qu'exige la démarche qualité, à l'instar du financement complémentaire pour les missions spécifiques confiées aux établissements (aide à la réussite, étudiants ayant des besoins particuliers).						
23	49	Positionner la qualité dans les lignes stratégiques des établissements, tout en l'inscrivant dans une approche <i>bottom-up</i> qui favorise la co-construction et la participation de toutes les parties prenantes.						

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et Gouvernement de la FWB	Associations professionnelles	AEQES
24	49	Nommer un coordinateur qualité faisant partie des instances de décision et l'accompagner d'une équipe de pilotage (responsables qualité institutionnels), composée de personnes de l'établissement (autorités) et des personnes de terrain (enseignants et étudiants), mandatés pour une période déterminée.						
25	49	Favoriser la professionnalisation des coordinateurs et autres responsables qualité par le moyen de formations certifiantes ou qualifiantes et des échanges de pratiques qui pourraient être offerts par des institutions en partenariat.						
26	49	Renforcer les compétences des coordinateurs qualité en gestion du changement pour faciliter l'implantation des outils dans l'établissement.						
27	49	Initier la formation permanente des parties prenantes au management de la qualité et sensibiliser le public plus large via des séminaires ou des journées thématiques ouverts à tous dans les établissements.						
28	49	Recruter un personnel dédié à la qualité avec une lettre de mission, un cahier des charges, une description de tâche quotidienne, des conditions de travail et un plan de carrière en assurance qualité dans l'enseignement supérieur.						
29	50	Mettre davantage en évidence la corrélation et la complémentarité entre la qualité institutionnelle et la qualité programmatique						
30	50	Mettre en place des relais qualité permanents au niveau de chaque programme, qui seraient accompagnés par les responsables qualité institutionnels.						
31	50	Co-construire les outils de gestion qualité avec les parties prenantes des programmes afin qu'ils se les approprient.						
32	51	Clarifier par décret les modalités de l'obligation des évaluations des enseignements par les étudiants (EEE) et souligner le caractère inhérent des EEE à la qualité.						

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et Gouvernement de la FWB	Associations professionnelles	AEQES
33	52	Mettre en place une politique d'évaluation systématique des enseignements, avec des résultats communiqués à la fois individuellement et globalement aux enseignants et aux étudiants.						
34	52	Examiner la possibilité pour les instances d'évaluation externe de contribuer à un schéma standardisé des EEE, en en proposant les finalités, la temporalité et les modalités d'implication des enseignants et des étudiants.						
35	52	Responsabiliser les étudiants ou les délégués en les impliquant dans la construction des EEE et valoriser leur participation, notamment en leur donnant un feedback sur les évaluations positives ou négatives et en créditant leur contribution.						
36	52	Professionnaliser la démarche qualité en récoltant des traces et preuves de manière systématique auprès de toutes les parties prenantes (internes et externes), les analyser et en tirer des conclusions pour élaborer les points à renforcer.						
37	52	Impliquer systématiquement les parties prenantes externes compétentes (professionnels et anciens diplômés) dans la révision et l'évaluation des programmes, outre l'enseignement et l'évaluation des travaux de fin d'études.						
38	52	Utiliser collectivement les résultats issus des indicateurs clés de performance pour développer les programmes de formation en Information et Communication, au regard des plans stratégiques des établissements et de leurs objectifs opérationnels.						
39	52	Encourager les recherches et réflexions (académiques ou non) permettant la valorisation de la démarche qualité.						
40	54	Adopter une politique et un plan de communication et d'appropriation de la qualité qui répondent aux préoccupations des parties prenantes, en impulsant par le bas une culture de la qualité de manière participative.						

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et Gouvernement de la FWB	Associations professionnelles	AEQES
41	54	Développer des modules de formation sur l'information et la communication à l'appui de l'assurance qualité interne et inciter les étudiants à mettre en œuvre, dans leur propre département ou établissement, les compétences qu'ils ont acquises au cours de leur formation.						
42	54	Conjuguer, à l'occasion de séminaires ou d'ateliers sur l'assurance qualité, l'expertise des trois composantes du cluster Information et Communication, le cas échéant, et la mettre à contribution pour la démarche qualité : la documentation (pour la collecte et le traitement de l'information sur la qualité); la communication (pour la planification de la stratégie et de la mise en relation des acteurs de la qualité); et l'écriture multimédia (pour la conception et l'appropriation des outils de vulgarisation de la qualité).						
43	56	Rédiger un document de référence propre à l'établissement pour cadrer tant la définition que la méthode choisie (voire co-construite) en matière d'APC, de par la polysémie de la notion de compétence et son utilisation dans différents contextes en son sein. Ce document de référence doit être évalué au regard de sa transcription opérationnelle afin de l'adapter systématiquement aux contextes et aux enjeux rappelés précédemment.						
44	56	Consolider les programmes existants de formation dans des logiques compétences afin qu'ils s'inscrivent systématiquement et collectivement au niveau macro (stratégique, politique sectorielle), meso (organisationnel, système de formation) et micro (gestion de parcours individualisés) permettant un alignement méthodique et méthodologique de l'approche-programme avec une APC sur l'ensemble des trois blocs.						
45	57	Capitaliser avec les cellules/missions qualité et les missions/structures d'appui pédagogique existantes, l'expérience du travail réflexif réalisé par les sections. Il s'agit d'aligner tant sur le fond que sur la forme la logique compétence, avec l'approche-programme, les situations d'apprentissage et d'évaluation pour l'ensemble des bacheliers concernés par l'analyse transversale.						

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et Gouvernement de la FWB	Associations professionnelles	AEQES
46	57	Profiter du travail réflexif sur l'approche-programme et les logiques compétences des programmes d'études pour explorer la mise en place d'un dispositif de gestion de parcours individualisé durant tout le bachelier co-animé en intra ainsi qu'avec les professionnels associés.						
47	57	Encourager les HE et établissements d'EPS à organiser le partage d'expériences pédagogiques inter-UE, intersection, inter-programme, inter-établissement réussies ou non afin de créer des repères d'actions collectifs entre enseignants d'un programme, d'un établissement, d'un territoire. L'APC et l'approche-programme devraient faciliter la création et la gestion de dispositifs d'évaluation collectifs pouvant «libérer» du temps au sein de l'équipe pédagogique.						
48	59	Mettre en évidence, dès l'entrée dans le programme, le «projet de formation» en permettant aux étudiants et aux enseignants de visualiser la cohérence des cours en fonction des acquis d'apprentissage et des compétences visées. Cela peut se formaliser via une matrice croisant les UE par les compétences visées.						
49	59	Instituer ou renforcer les rencontres pédagogiques intra, en impliquant notamment les professionnels externes et les nouveaux enseignants, pour actualiser l'information sur le cadre légal de la formation et les attentes et besoins du marché de l'emploi : le référentiel de compétences, les profils de sortie et leur déclinaison en UE et activités d'apprentissage.						
50	59	Expliciter les dispositifs d'apprentissage pour les cours dans les fiches d'activité. Ce travail est une manière d'analyser si les dispositifs permettent de développer les compétences visées et d'évaluer les acquis d'apprentissage ciblés. Ceci aurait également comme impact une meilleure visibilité des dispositifs pédagogiques innovants et efficaces, à partager entre collègues.						

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et Gouvernement de la FWB	Associations professionnelles	AEQES
51	59	Poursuivre collectivement le travail de développement continu initié sur l'alignement et la cohérence des objectifs, des AA et des évaluations avec une logique « compétence » tant sur la coordination, l'organisation et les modalités pédagogiques en s'appuyant systématiquement sur l'offre de multiples missions/services d'appui transversaux.						
52	59	Faire du référentiel de compétences et du dossier pédagogique, un outil transversal et collectif d'auto-évaluation et de régulation des programmes, d'ajustement de leur alignement pédagogique.						
53	60	Encourager le partage d'expériences pédagogiques réussies et créer des moments collectifs de manière systématique et récurrente (en concertation avec les centres d'appui pédagogique) dans un but d'amélioration et de cohérence des pratiques et de développement professionnel des enseignants. Cela pourrait participer également à l'analyse effective des modalités pédagogiques choisies.						
54	60	Recenser et mettre en réseau des « bonnes » pratiques pédagogiques territoriales entre formations pour anticiper collectivement les évolutions de terrain.						
55	60	Inciter et consolider le développement pédagogique des enseignants des sections par l'intermédiaire d'expérimentations pédagogiques, de formations et d'appui à la valorisation dans des événements. Mobiliser les missions/structures d'appui pédagogiques pour faciliter la mise en œuvre.						
56	61	Réaliser une analyse institutionnelle des effets des dispositifs d'incitation existants (formations pédagogiques, obtention de master en sciences de l'éducation ou du CAPAES pour les enseignants, etc.), des expérimentations pédagogiques, du développement pédagogique des enseignements (activités, pratiques) et du développement professionnel continu des personnels académiques.						

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et Gouvernement de la FWB	Associations professionnelles	AEQES
57	62	Consolider les politiques de formation continue portée par les équipes de direction, en lien avec les missions/structures d'appui (techno)pédagogique, les représentants enseignants et les services RH des établissements, dans le but d'approfondir les compétences pédagogiques des équipes (enseignantes et administratives). Évaluées et ajustées en contexte, elles seraient un levier au développement qualitatif attendu en matière de stratégies et d'ingénieries de formation dans les programmes.						
58	62	D'un point de vue gestion des RH, faciliter l'organisation du recensement des besoins individuels et collectifs de formation. Il serait utile d'y adosser un plan de formation annuel avisé et validé en instances représentatives. La révision annuelle du plan de développement professionnel pédagogique ferait suite à une production et un traitement de données (budget, origine du public, thématiques, accessibilité aux formations, nombre de formations, nombre de personnes formées, nombre d'heures de formation, prestataires intra ou externes).						
59	62	Organiser la formation continue du personnel par les échanges avec d'autres professionnels enseignants (francophones, en France ou en Suisse), en assistant à des conférences professionnelles afin que les divers regards externes puissent tendre vers une actualisation concrète de la formation.						
60	63	Spécifiquement sur le champ techno-pédagogique et technico-pédagogique, mettre en place systématiquement des formations aux usages des plateformes de type Learning management system (LMS) ou bien Content Management System (CMS), des technologies de l'information et de la communication (voire des logiciels professionnels) utilisées dans les établissements afin que le manque de connaissances et d'expériences sur les fonctionnalités de ces derniers ne soient plus un frein à leur utilisation.						
61	65	S'appuyer sur les STVP à destination des enseignants pour impulser de nouvelles initiatives (techno)pédagogiques et explorer des espaces de création de repères (techno)pédagogiques communs alignés au projet stratégique de l'établissement.						

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et Gouvernement de la FWB	Associations professionnelles	AEQES
62	65	Consolider la relation avec les STVP pour que l'individualisation des parcours, la personnalisation de la relation pédagogique et la modularisation de la formation soient effectives, au service de l'adéquation des acquis d'apprentissage visés, des besoins sociétaux et de l'épanouissement de chacun des acteurs impliqués dans les programmes de formation.						
63	65	Impliquer les STVP dans l'intégration efficace de la recherche appliquée dans les contenus pédagogiques, les modalités d'animations et d'intervention et dans les productions académiques attendues chez les étudiants, dans le but de professionnaliser également par la méthode scientifique.						
64	65	Impliquer les STVP pour diagnostiquer et planifier les compétences pédagogiques (faisant usages du numérique ou non) attendues au regard de l'évolution des contenus, des modalités pédagogiques et des programmes de formation afin d'anticiper au niveau des instances et services RH les futurs profils de recrutement, les attributions et le plan de formation continuée pour les personnels déjà en poste.						
65	65	Créer des espaces (régulation, décision) qui prendront différentes formes au regard des contextes, impliquant les STVP, les services d'aide à la réussite, l'orientation, la mobilité internationale, etc. afin d'inscrire l'ensemble de l'offre de services proposés au service de la réussite dans l'enseignement supérieur.						
66	68	Offrir à la fois une formation polyvalente et des cours à option de spécialisation, afin de répondre adéquatement et en toute flexibilité aux besoins d'une génération d'étudiants promue à un marché de l'emploi de plus en plus exigeant.						
67	69	Démontrer la plus-value et les éléments de démarcation de la formation supérieure en Information et Communication, en mettant davantage en évidence ses compétences terminales en termes scientifique, stratégique, technique, éthique et professionnel. Plus précisément, actualiser les référentiels de compétences des formations évaluées [...]						

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et Gouvernement de la FWB	Associations professionnelles	AEQES
68	70	Distinguer clairement la formation spécifique en Information et Communication offerte dans le <i>cluster</i> Info-Com de la formation en information et communication instillée à l'externe dans différents champs disciplinaires ou professionnels pour renforcer la capacité des experts de ces autres disciplines.						
69	70	Collaborer aux formations en Information et Communication offertes dans d'autres domaines de compétence afin d'élargir le champ d'action identitaire et d'assurance qualité du cluster Info-Com.						
70	71	Procéder à un alignement territorial et à une gouvernance régionale harmonisée des offres de formation, dans la logique des Pôles académiques, pour favoriser les rapprochements, la concertation, la coordination, la complémentarité et la mutualisation des ressources entre établissements.						
71	71	Mettre à profit l'expérience du groupe de travail inter-établissements du programme BD et la dynamique existant entre les programmes professionnalisants du cluster, pour une optimisation systémique (ajustement et complémentarité des programmes) du cluster Info-Com						
72	73	Former spécialement aux métiers de l'Info-Com, tout en décroissant la formation afin de viser des compétences transversales liées au savoir, au savoir-faire et au savoir-être, qui peuvent être acquis en milieux professionnels ou semi-professionnels.						
73	73	Tendre systématiquement vers un équilibre entre l'acquisition de concepts, d'outils, de méthodes et leurs usages par des mises en situation et des stages, en lien avec l'actualité, les pratiques des professions visées et une veille technologique assurée par une sentinelle de l'établissement ou un partenaire professionnel externe.						
74	75	Déterminer un contenu minimal commun à la polyvalence et à la spécialisation en Info-Com.						

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et Gouvernement de la FWB	Associations professionnelles	AEQES
75	75	Mettre en évidence, dès l'entrée dans le programme, la place des <i>soft-skills</i> , de la culture générale, de la citoyenneté et de la recherche dans la cartographie du projet de formation, afin que les étudiants et les enseignants puissent visualiser leur cohérence avec le référentiel des compétences, les acquis d'apprentissage et l'apprentissage tout au long de la vie.						
76	76	Offrir une formation davantage ancrée dans le territoire local, mais dont les compétences terminales peuvent servir à des enjeux à l'échelle régionale, nationale et internationale, comme les changements climatiques, les <i>fake news</i> , la sécurité nationale et internationale, l'urgence sanitaire nationale et mondiale, les défis de la mondialisation de l'économie et de la culture, ainsi que les fractures sociales qui remettent en cause le rapport à l'autre, le vivre-ensemble et le faire-ensemble.						
77	78	Saisir les opportunités collaboratives socioéconomiques offertes par un territoire pour valoriser les compétences des étudiants en Info-Com et contribuer en tant qu'établissement de formations professionnalisantes tant à son attractivité qu'à la fidélisation de ses contributeurs.						
78	78	Consolider, voire créer : • une mission/structure/fonction dont les activités résideront à développer les relations entre les EES et le bassin d'emploi à l'échelle locale, provinciale, régionale et nationale ; • des outils qui formalisent le suivi des relations avec les acteurs des milieux socio-professionnels (base de données stages, coordonnées des maitres de stage, base de données alumni).						
79	79	Formaliser et baliser systématiquement le choix, la désignation et la répartition des promoteurs TFE-EI afin que cela participe efficacement à la réalisation du travail par l'étudiant.						
80	79	Impliquer les professionnels en amont du choix des TFE-EI pour en discuter la pertinence ou en affiner les directions.						

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et Gouvernement de la FWB	Associations professionnelles	AEQES
81	79	Créer un portefeuille de professionnels animé par différentes phases de prospect balayant plus qu'un secteur, permettant de sortir de l'entre soi, et facilitant la diversité des lieux d'accueil de stage au service du développement des compétences visées en situations professionnelles variées et complémentaires.						
82	80	Soutenir la réflexion sur les TFE dits « produit » favorisant l'employabilité et encourager leur multiplication moyennant des modalités d'accompagnement et d'évaluation robustes, sans oublier un pilotage rigoureux pour mesurer l'impact d'une telle modification d'un TFE classique à un TFE « produit ».						
83	80	Faciliter les co-créations de TFE en inter-sections, en inter-disciplinarité, dont les « pluricompetences » mobilisées pourraient répondre à des objets à forte valeur ajoutée au regard des attendus du milieu socioprofessionnel en Info-Com.						
84	80	Cartographier les différents dispositifs TFE-EI existants, analyser leurs place et rôle dans les parcours de formation en HE et EPS en impliquant les parties prenantes (étudiants, alumni, et professionnels) et proposer des repères d'actions afin d'optimiser leur articulation efficace avec les modèles de gestion et d'accompagnement pédagogique des autres activités d'intégration professionnelle (notamment les stages).						
85	82	Favoriser la diversité des lieux de stage ou d'autres dispositifs permettant de découvrir la multitude des métiers visés, tant du point de vue des secteurs professionnels envisagés que du point de vue géographique. Cela doit aller de pair avec un soutien aux étudiants pour leurs déplacements. De même, prospecter des lieux de stages permettant d'exercer les langues étrangères et les proposer aux étudiants (projet de stages dans le cadre d'Erasmus Belgica).						

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et Gouvernement de la FWB	Associations professionnelles	AEQES
86	82	Valoriser les langues comme des compétences transversales et les infuser pédagogiquement dans diverses matières, dans divers travaux ou projets au sein d'un cours dont les différentes commandes pédagogiques, organisées à plusieurs enseignants, peuvent être envisagées dans plusieurs langues.						
87	83	(Dé)montrer aux étudiants et aux parties prenantes des formations l'intérêt professionnalisant de la mobilité internationale via des promotions, témoignages, partages d'expériences.						
88	83	Au regard des visites et des enjeux professionnels du secteur, consolider, créer une réelle politique d'internationalisation de la formation, qui se diffuse dans l'ensemble des programmes d'études sur le volet organisationnel, pédagogique, technique financier en HE et EPS. Cette politique devra s'animer par de multiples initiatives d'information, de sensibilisation, voire de formation aux mécanismes de mobilité internationale (en lien avec le service Relations internationales (RI) et les enseignants de cours de langue par exemple).						
89	83	Consolider les mécanismes financiers, techniques et pédagogiques de coopération entre les EES, d'autres opérateurs de formation et d'organismes d'accompagnement à l'emploi afin de créer une offre collective de formation continue en réponse aux transitions professionnelles subies ou choisies sur un territoire donné dans le secteur de l'information et de la communication						
90	84	Consolider l'activité de veille organisée au service de l'appréciation continue de la pertinence des programmes avec l'ensemble de parties prenantes en optimisant notamment la circulation, la diffusion et la publication des résultats de façon à ce qu'ils soient pris en considération et utilisés par les sections du <i>cluster</i> . Cela permettrait d'actualiser les programmes, leurs contenus et leurs modalités pédagogiques afin qu'ils contribuent plus fortement à la professionnalisation attendue. Les 20 % d'autonomie en EPS devraient notamment être envisagés à cette fin.						

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et Gouvernemen- t de la FWB	Associations professionnelles	AEQES
91	84	Élaborer des stratégies de section pour un emploi des 20 % d'autonomie du programme afin qu'il serve la pertinence et l'actualisation du programme dans l'attente des potentielles révisions du dossier pédagogique.						
92	85	Impliquer encore plus l'ensemble des parties prenantes, notamment les étudiants, les alumni et les représentants du monde professionnel dans les comités de pilotage en systématisant la collecte de données auprès d'eux en vue de récolter un maximum d'informations participant à la consolidation, voire au développement du programme et à la veille de sa pertinence.						
93	85	S'assurer que les parties prenantes externes comme les associations professionnelles belges et francophones ont été consultées pour contribuer à l'actualisation des programmes.						
94	85	Encourager les équipes pédagogiques et les gouvernances des EES en lien avec les missions/structures Recherche des établissements à poursuivre le travail de réflexion quant à faciliter l'investissement individuel, collectif et territorial des enseignants dans une production scientifique au service du développement continu des programmes par une politique interne d'incitation, de valorisation et de financement. Des terrains de coopération avec le réseau SynHERA, cellule d'accompagnement à la recherche en HE, sont certainement à explorer, consolider, renouveler pour stimuler et engager les enseignants dans le développement de compétences « recherche ».						
95	86	Suggérer aux équipes pédagogiques en lien avec les services/missions/fonctions chargés de la Recherche au sein des HE et des établissements d'EPS d'explorer l'intégration judicieuse de la recherche appliquée dans les contenus pédagogiques, les modalités d'animations et d'intervention, et les productions académiques attendues chez les étudiants, dans le but de professionnaliser également par la méthode scientifique et de valoriser l'analyse qui est demandée par les entreprises. Cette exploration pourrait se faire avec des milieux professionnels déjà sensibles à la recherche et développement (R&D) ainsi qu'avec le secteur académique.						

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et Gouvernement de la FWB	Associations professionnelles	AEQES
96	87	Repenser l'espace, même dans les établissements disposant déjà d'un équipement plus moderne, en créant des lieux de vie accueillants pour les étudiants et ouverts en permanence pour les inciter à se sentir bien dans leur établissement et s'impliquer dans la vie de celui-ci. Saisir, à cet effet, l'opportunité offerte par le Plan de relance belge annoncé, dont une partie sera affectée à la rénovation des bâtiments « scolaires ».						
97	88	Repenser les salles de cours en recourant à des équipements modulaires et mobiles permettant à la fois de dispenser un enseignement frontal et d'organiser le travail en groupes ou un travail individuel.						
98	88	Élaborer par section une stratégie d'achat et de renouvellement de matériel technique. Assurer également une maintenance régulière, une formation aux outils et une évaluation des bénéfices et des inconvénients après achat.						
99	89	Nommer dans chaque établissement ou pour chaque formation un référent « plateforme pédagogique » dont le travail est pris en compte dans ses attributions horaires pour former les enseignants sur leur temps de travail à cette plateforme sous des formes diverses : séminaires en petit groupe, dépannage, etc.						
100	89	Équiper les salles informatiques des logiciels nécessaires à la formation (futurs outils professionnels) et les laisser en accès libre aux étudiants. Si le prix des logiciels est trop élevé, des négociations devraient être menées par le pouvoir organisateur avec les éditeurs pour trouver des solutions.						
101	90	Créer systématiquement des courriels institutionnels pour les étudiants et systématiser leur utilisation.						
102	90	Veiller à établir des horaires équilibrés et faire en sorte que tout changement soit diffusé par le média adéquat dans les meilleurs délais.						
103	90	Systématiser et formaliser la circulation de l'information en privilégiant les supports qui gardent une trace (site internet). Sans supprimer la convivialité qui règne dans de nombreux établissements grâce aux échanges personnels, il convient de prévoir une information pérenne.						

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et Gouvernement de la FWB	Associations professionnelles	AEQES
104	91	Pour améliorer l'efficacité des bibliothèques des formations visitées, envisager le développement d'une bibliothèque virtuelle commune (BVC). Profiter des compétences des sections Bibliothécaires-Documentsalistes pour faire avancer le projet via par exemple des TFE consacrés à la thématique.						
105	91	S'assurer chaque année que les étudiants ont bien connaissance des possibilités qui leur sont offertes en termes d'accès aux bibliothèques des Pôles académiques						
106	92	Offrir à tous les étudiants et toutes les étudiantes des bâtiments permettant l'inclusion. En attendant un éventuel déménagement, faire aménager les parties de bâtiment qui peuvent l'être et surtout envisager la diversité des adaptations aux différents handicaps.						
107	93	Favoriser l'ouverture intellectuelle, en organisant des conférences, des visites, des échanges d'étudiants et d'enseignants. Dans une perspective d'ouverture à l'international, des dispositifs comme Erasmus+ les facilitent. Le comité invite les établissements, notamment via leurs services dédiés et les enseignants relais, à poursuivre les efforts de promotion des projets de mobilité et d'échanges auprès des étudiants et enseignants.						
108	93	Apprendre à apprendre. L'étudiant doit apprendre via son institution à utiliser à de manière responsable les ressources en ligne avec la critique habituelle des sources et la confrontation des informations.						

Documentation et annexes



ANNEXE 1

Carte des formations et établissements évalués



ANNEXE 2

Cadre européen des certifications

ANNEXE 1^{re} AU DECRET DEFINISSANT LE PAYSAGE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET L'ORGANISATION ACADEMIQUE DES ETUDES

Cadre des certifications de l'enseignement supérieur en Communauté française (niveaux 5, 6, 7 et 8).

5. Brevet de l'enseignement supérieur

Le brevet de l'enseignement supérieur (BES) est décerné aux étudiants qui :

- ont acquis des connaissances théoriques et des compétences pratiques diversifiées dans un champ professionnel donné qui fait suite à et se fonde sur une formation de niveau d'enseignement secondaire supérieur. Ce champ professionnel est basé, entre autres, sur des publications scientifiques ou des productions artistiques ainsi que sur des savoirs issus de l'expérience ;
- sont capables d'indépendance dans la gestion de projets qui demandent la résolution de problèmes incluant de nombreux facteurs dont certains interagissent et sont sources de changements imprévisibles et de développer un savoir-faire tel qu'ils peuvent produire des réponses stratégiques et créatives dans la recherche de solutions à des problèmes concrets et abstraits bien définis ;
- sont capables de collecter, d'analyser et d'interpréter, de façon pertinente, des données – exclusivement dans leur domaine d'études – en vue de formuler des opinions, des jugements critiques ou des propositions artistiques qui intègrent une réflexion sur des questions techniques, artistiques ou éthiques ;
- sont capables de transmettre des idées de façon structurée et cohérente en utilisant des informations qualitatives et quantitatives ;
- sont capables d'identifier leurs besoins d'apprentissage nécessaire à la poursuite de leur parcours de formation.

6. Bachelier

Le grade de bachelier est décerné aux étudiants qui :

- ont acquis des connaissances approfondies et des compétences dans un domaine de travail ou d'études qui fait suite à et se fonde sur une formation de niveau d'enseignement secondaire supérieur. Ce domaine se situe à un haut niveau de formation basé, entre autres, sur des publications scientifiques ou des productions artistiques ainsi que sur des savoirs issus de la recherche et de l'expérience ;
- sont capables d'appliquer, de mobiliser, d'articuler et de valoriser ces connaissances et ces compétences dans le cadre d'une activité socio-professionnelle ou de la poursuite d'études et ont prouvé leur aptitude à élaborer et à développer dans leur domaine d'études des raisonnements, des argumentations et des solutions à des problématiques ;
- sont capables de collecter, d'analyser et d'interpréter, de façon pertinente, des données – généralement, dans leur domaine d'études – en vue de formuler des opinions, des jugements critiques ou des propositions artistiques qui intègrent une réflexion sur des questions sociétales, scientifiques, techniques, artistiques ou éthiques ;

- sont capables de communiquer, de façon claire et structurée, à des publics avertis ou non, des informations, des idées, des problèmes et des solutions, selon les standards de communication spécifiques au contexte ;
- ont développé les stratégies d'apprentissage qui sont nécessaires pour poursuivre leur formation avec un fort degré d'autonomie.

7. Master

Le grade de master est décerné aux étudiants qui :

- ont acquis des connaissances hautement spécialisées et des compétences qui font suite à celles qui relèvent du niveau de bachelier. Ces connaissances et ces compétences fournissent une base pour développer ou mettre en œuvre des idées ou des propositions artistiques de manière originale, le plus souvent dans le cadre d'une recherche ou dans le cadre d'un développement d'une application ou d'une création ;
- sont capables d'appliquer, de mobiliser, d'articuler et de valoriser ces connaissances et ces compétences en vue de résoudre selon une approche analytique et systémique des problèmes liés à des situations nouvelles ou présentant un certain degré d'incertitude dans des contextes élargis ou pluridisciplinaires en rapport avec leur domaine d'études ;
- sont capables de mobiliser ces connaissances et ces compétences, de maîtriser la complexité ainsi que de formuler des opinions, des jugements critiques ou des propositions artistiques à partir d'informations incomplètes ou limitées en y intégrant une réflexion sur les responsabilités sociétales, scientifiques, techniques, artistiques ou éthiques ;
- sont capables de communiquer de façon claire, structurée et argumentée, tant à l'oral qu'à l'écrit, à des publics avertis ou non, leurs conclusions, leurs propositions singulières ainsi que les connaissances, principes et discours sous-jacents ;
- ont développé et intégré un fort degré d'autonomie qui leur permet de poursuivre leur formation, d'acquérir de nouveaux savoirs et de développer de nouvelles compétences pour pouvoir évoluer dans de nouveaux contextes.

8. Doctorat

Le grade de docteur est décerné aux étudiants qui :

- ont développé de nouvelles connaissances à la frontière la plus avancée d'un domaine d'études et de recherche, ou à l'interface de plusieurs domaines, et ont démontré la maîtrise des compétences et des méthodes de recherche ;
- ont démontré la capacité de concevoir, de planifier, de mettre en œuvre et d'adapter un processus complet de recherche scientifique ou artistique dans le respect de l'intégrité requise ;
- ont contribué, par une recherche originale, à repousser les limites du savoir ou du champ de l'art, en développant des travaux significatifs, dont certains méritent une publication ou une diffusion nationale ou internationale selon les standards usuels ;
- sont capables d'intégrer des connaissances pour analyser, évaluer et synthétiser de manière critique des propositions scientifiques ou artistiques nouvelles, complexes et très hautement spécialisées dans leur domaine, ou à l'interface de plusieurs domaines ;
- sont capables de communiquer, en engageant un dialogue critique, sur leur domaine d'expertise avec leurs pairs, la communauté scientifique ou artistique au sens large, ou avec des publics avertis ou non ;
- sont capables, dans le cadre de leur environnement académique ou socio-professionnel, de contribuer activement aux progrès sociétaux, scientifiques, techniques, artistiques ou éthiques dans une société du savoir et du sensible.

Vu pour être annexé au décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études, Bruxelles, le 7 novembre 2013.

Le Vice-Président et Ministre de l'Enseignement supérieur, J.-Cl. MARCOURT

ANNEXE 3

Référentiel de compétences bachelier BD

RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES			CODE ARES 045 Date dépôt Date validation 05/06/2018
BACHELIER : BIBLIOTHECAIRE-DOCUMENTALISTE			
FINALITÉ	N.A.	NIVEAU (du Cadre des Certifications)	6
SECTEUR	1° Sciences humaines et sociales	DOMAINE D'ÉTUDES	5° Information et communication
TYPE	COURT	CYCLE	PREMIER / DEUXIÈME
LANGUE (majoritaire)	FRANÇAIS	CRÉDITS	180

A. SPÉCIFICITÉ DE LA FORME D'ENSEIGNEMENT

Les Hautes Écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles dispensent un enseignement supérieur poursuivant une **finalité professionnalisante de haute qualification**, associant étroitement apprentissages pratiques et conceptualisation théorique. Les formations proposées s'effectuent au niveau du bachelier et du master (Décret « Paysage », Chap. II, Art. 4, § 1 et 3) ; elles visent le développement de compétences disciplinaires et transversales correspondant aux niveaux 6 (type court) et 7 (type long) du cadre francophone des certifications de l'enseignement supérieur. Dans la lignée du bachelier de transition, le master professionnalisant offre l'opportunité aux étudiants d'approfondir leur formation et de se spécialiser dans leur domaine.

Les **stages** en milieu professionnel constituent une dimension centrale de la formation dispensée par les Hautes Écoles. Ils permettent le développement progressif et intégrateur des compétences requises par l'exercice du métier, tout en autorisant une réflexion sur la pratique professionnelle. La réalisation du travail de fin d'études (TFE) ou du mémoire, qui trouvent dans les stages des terrains de choix, constitue l'aboutissement d'un parcours de formation valorisant pratique professionnelle et recherche s'y appliquant.

En phase avec la société et inspirées par ses enjeux actuels, les Hautes Écoles constituent des lieux privilégiés d'innovation et de création de savoirs. Elles remplissent cette mission de concert avec les communautés de référence, professionnelles et scientifiques, à partir d'un ancrage régional et dans une visée internationale. Les enseignants des Hautes Écoles, femmes et hommes de terrain aux profils variés, sont ainsi engagés dans des recherches-actions et des recherches appliquées qui constituent, avec l'accompagnement des apprentissages, le cœur de leur métier. Ces recherches nourrissent les

formations dispensées et permettent l'émergence de nouveaux espaces de réflexion, de mutualisation de savoirs et d'action.

Sur le plan pédagogique, les Hautes Écoles forment des **praticiens réflexifs**, des professionnels capables d'agir dans des contextes en constante mutation et d'apporter à des problèmes complexes des réponses appropriées, créatives et innovantes. Pour assurer leurs formations, les Hautes Écoles déploient un **accompagnement de proximité** (groupes-classes, apprentissage par les pairs, tutorat, mentorat). Pour ce faire, elles recourent à une pédagogie centrée sur l'étudiant, qui prend pleinement la mesure des changements de paradigmes éducatifs, épistémologiques et socio-économiques de la société postmoderne, en privilégiant l'induction, le dialogue des savoirs de divers types (scientifiques, expérientiels, techniques), la discussion critique, la contextualisation des objets de savoir.

Les Hautes Écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles, mobilisées chacune autour de leur projet pédagogique, social et culturel qui caractérise leur identité propre, assurent enfin une mission éducative essentielle : former non seulement des professionnels innovants, créateurs, capables de faire face à la complexité et à la spécificité de leur environnement, mais aussi des **citoyens engagés et responsables**, soucieux de la collectivité et de son bien-être. C'est pourquoi les Hautes Écoles valorisent, outre le développement de compétences professionnelles, l'acquisition de **compétences transversales**, de nature organisationnelle, relationnelle, communicationnelle et réflexive.

B. SPÉCIFICITÉ DE LA FORMATION

Le bachelier «bibliothécaire-documentaliste» organisé par l'enseignement supérieur de type court correspond au niveau 6 du Cadre européen de certification.

Le bachelier bibliothécaire-documentaliste doit être capable d'organiser, de gérer, de diffuser tout type de document ou information en prenant en compte les aspects culturel, documentaire, technique, communicatif, juridique, financier et déontologique du métier en vue de satisfaire les besoins d'un public cible.

Il exerce sa profession dans des organismes publics ou privés tels que :

- bibliothèques publiques, médiathèques, ludothèques ;
- ministères, institutions communautaires, organisations internationales ;
- enseignement, universités, musées, art et spectacle ;
- secteurs bancaire, financier, juridique, industriel, pharmaceutique, médical ;
- maisons d'édition, librairies ;
- presse et audiovisuel.

Il contribue à l'élaboration de la société du savoir, à la défense des valeurs démocratiques de notre société et à l'éducation permanente.

C. COMPÉTENCES VISÉES PAR LA FORMATION

1. Etablir une communication professionnelle

- Identifier les publics cibles et leurs besoins spécifiques
- S'exprimer et se faire comprendre, dans différents environnements professionnels, par des méthodes et moyens oraux, écrits et bureautiques adaptés
- Comprendre et utiliser au minimum deux langues étrangères, dont l'anglais
- Concevoir et réaliser des opérations de communication afin de positionner et promouvoir ses collections et ses services à l'intérieur de l'institution

- Choisir et/ou élaborer des méthodes de marketing à destination des publics cibles
- Concevoir, mettre en œuvre et animer un dispositif de formation ou une animation pour des publics cibles

2. Interagir avec son milieu professionnel

- Appréhender le contexte professionnel
- Participer au développement de la profession en comprenant ses enjeux et ses problématiques
- Transmettre ses connaissances spécifiques et ses acquis
- Gérer son temps en respectant des priorités
- Assurer une veille par rapport à sa profession et s'inscrire dans un processus de formation continue

3. Inscrire sa pratique dans une réflexion critique, citoyenne et responsable

- Identifier les principes juridiques et déontologiques s'imposant à la profession
- Développer sa culture générale
- Agir en respectant scrupuleusement un cadre ou des règles prédéfinies
- Mettre les savoirs au service de l'esprit critique, de l'observation, de l'analyse et du raisonnement
- S'ouvrir aux événements extérieurs et aux nouveautés tant en ce qui concerne son propre métier que ce qui intéresse ses publics cibles
- Mettre en place des processus d'auto-évaluation en vue d'améliorer sa pratique du métier

4. Gérer un projet

- Concevoir et gérer un projet ou une réalisation, en mobilisant des ressources humaines, techniques et économiques et en respectant des contraintes de temps ainsi que la législation en vigueur
- Initier et développer des partenariats
- Contribuer à la rédaction d'un cahier des charges et/ou d'un plan de développement en vue de la mise en place d'un projet
- Mettre en œuvre, piloter et évaluer un plan opérationnel réalisé
- Comprendre la mise en place d'un budget et en identifier les différents postes
- Mettre en place et utiliser des indicateurs d'évaluation en vue de s'inscrire dans une démarche de qualité

5. Diffuser l'information

- Évaluer les sources d'information générales ou spécialisées, ainsi que les résultats d'une recherche en termes de fiabilité et de pertinence
- Organiser et exploiter les résultats des recherches
- Appliquer le droit de l'information
- Mettre en place une diffusion sélective de l'information en créant des profils de recherches adaptés aux publics cibles
- Rendre disponibles et exploitables les ressources à travers la fourniture de produits et/ou services documentaires, et assurer leur maintenance
- Organiser physiquement l'espace de travail et les lieux de conservation des documents (aménagement des espaces de consultation de manière à permettre l'accueil de tous les publics et à rendre l'ensemble des services attendus)

6. Organiser l'information

- Concevoir et structurer un système documentaire en vue d'un usage identifié, et en organiser le travail d'alimentation et de gestion
- Identifier les enjeux liés à l'application des normes et formats et contrôler l'homogénéité formelle des données
- Identifier et décrire le contenu d'une ressource documentaire, sur base d'un modèle logique, pour en faciliter la recherche, par l'indexation et l'élaboration de résumés documentaires
- Choisir ou élaborer l'(es) outil(s) d'accès (plan de classement, thésaurus, lexique, etc.) le(s) plus adapté(s) aux publics cibles
- Élaborer et appliquer des critères de sélection, d'acquisition, de conservation et d'élimination de documents de toute nature et de tout domaine en suivant l'évolution des besoins des publics cibles
- Mettre en œuvre une collaboration entre organismes pour la mutualisation des ressources documentaires

7. Rechercher l'information

- Analyser des demandes d'information complexes ou imprécises, générales ou spécialisées
- Élaborer des stratégies de recherche
- Identifier puis sélectionner les informations parmi diverses sources les plus pertinentes
- Utiliser de manière efficace et complémentaire les différents outils de recherche
- Mettre en place un projet de veille dans le domaine d'activité de l'institution documentaire

8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication

- Choisir, configurer et utiliser un système d'information documentaire et en valider la pertinence
- Installer, configurer et utiliser des logiciels généraux ou spécialisés
- Utiliser et/ou exploiter des outils permettant d'étendre les systèmes d'information
- Comprendre les technologies de l'information et de la communication en vue d'interagir avec les services informatiques
- Utiliser les services de l'Internet et ses technologies de base
- Définir l'interface appropriée aux publics cibles

Contenus minimaux du bachelier du bachelier BD

CONTENUS MINIMAUX			CODE ARES 045 Date dépôt Date validation 05/06/2018
BACHELIER : BIBLIOTHÉCAIRE-DOCUMENTALISTE			
SECTEUR	1. Les sciences humaines et sociales		
DOMAINE D'ÉTUDES	5. Information et communication	NIVEAU (du Cadre des Certifications)	6
TYPE	COURT	CYCLE	PREMIER
LANGUE (majoritaire)	FRANÇAIS	CRÉDITS	180

AXE D'ENSEIGNEMENT	CONTENU / MATIÈRE (pouvant être exprimé par un ou plusieurs mots-clés)	CONTENUS MINIMAUX en CRÉDITS (ECTS)
Formation générale relative à la profession	Langues étrangères (20)	48
	Sciences et techniques (6)	
	Sciences humaines (6)	
	Droit, législation et déontologie (5)	
	Littératures (5)	
	Crédits à répartir (6)	
Méthodologie et techniques de l'information et de la documentation	Bibliothéconomie et documentologie (25)	48
	Recherches documentaires et bibliographiques (13)	
	Édition et médias (5)	
	Informatique documentaire (5)	
Activités d'intégration professionnelle	Dont 25 ECTS minimum de stages et d'activités liées aux stages	48
TOTAL		144
Liberté P.O.		36

ANNEXE 5

Dossier pédagogique du bachelier BD

DOSSIER PEDAGOGIQUE

SECTION

BACHELIER BIBLIOTHECAIRE - DOCUMENTALISTE

DOMAINE DE L'INFORMATION ET COMMUNICATION

CODE : 77 11 10 S 35 D3
DOCUMENT DE REFERENCE INTER-RESEAUX

Approbation du Gouvernement de la Communauté française du 22 septembre 2015,
sur avis conforme du Conseil general

BACHELIER BIBLIOTHECAIRE - DOCUMENTALISTE

DOMAINE DE L'INFORMATION ET COMMUNICATION

1. FINALITES DE LA SECTION

1.1. Finalités générales

Conformément à l'article 7 du décret de la Communauté française du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale, cette section doit :

- concourir à l'épanouissement individuel en promouvant une meilleure insertion professionnelle, sociale, culturelle et scolaire ;
- répondre aux besoins et demandes en formation émanant des entreprises, des administrations, de l'enseignement et d'une manière générale des milieux socio-économiques et culturels.

1.2. Finalités particulières

Cette section vise à permettre à l'étudiant, conformément au profil professionnel annexé et compte tenu de son niveau de formation, d'acquérir les compétences théoriques, techniques et méthodologiques relatives :

Dans le respect de la déontologie du métier, conformément aux prescrits légaux :

- à la conception du plan quinquennal de développement, à sa mise en œuvre et à l'évaluation de sa réalisation,
- aux pratiques de lecture d'individus ou de groupes en répondant à leurs demandes ou en les suscitant, sur place ou à distance, en recourant à la recherche documentaire ou à la production d'écrits,
- à l'organisation des activités d'information, de formation, d'animation ou de création au sein de la bibliothèque et hors les murs en vue d'atteindre les objectifs définis,
- à l'action culturelle et éducative des organismes actifs sur le territoire de compétence,
- à la mise en œuvre des actions destinées aux publics empêchés ou éloignés,
- à la médiation :
 - répondre à des questions d'orientation relatives à la bibliothèque, à ses services ou à son environnement,
 - assurer présence et conseil dans les espaces publics,
 - permettre aux utilisateurs d'accéder aux ressources sur place ou à distance, former le public à l'utilisation critique des ressources,

- aux choix techniques visant à :
 - participer à la constitution, l'accroissement et l'élitage des collections sur tous supports :
 - assurer l'accessibilité et la mise en valeur des collections sur supports matériels ou numériques,
 - appliquer les règles de catalogage,
 - utiliser les outils informatiques en rapport avec la gestion de la bibliothèque,
 - éditer les productions des usagers ou de la bibliothèque sur supports matériels ou numériques,
- à l'intégration de l'action de la bibliothèque dans l'action du réseau public de la lecture et celle des partenaires,
- à la gestion des ressources humaines d'une équipe,

Dans le respect de la déontologie du métier, conformément aux prescrits légaux :

- au développement et à sa participation à diverses actions de promotion de son domaine dans l'entreprise ou en dehors,
- au développement d'un réseau de relations internes et externes à l'entreprise.

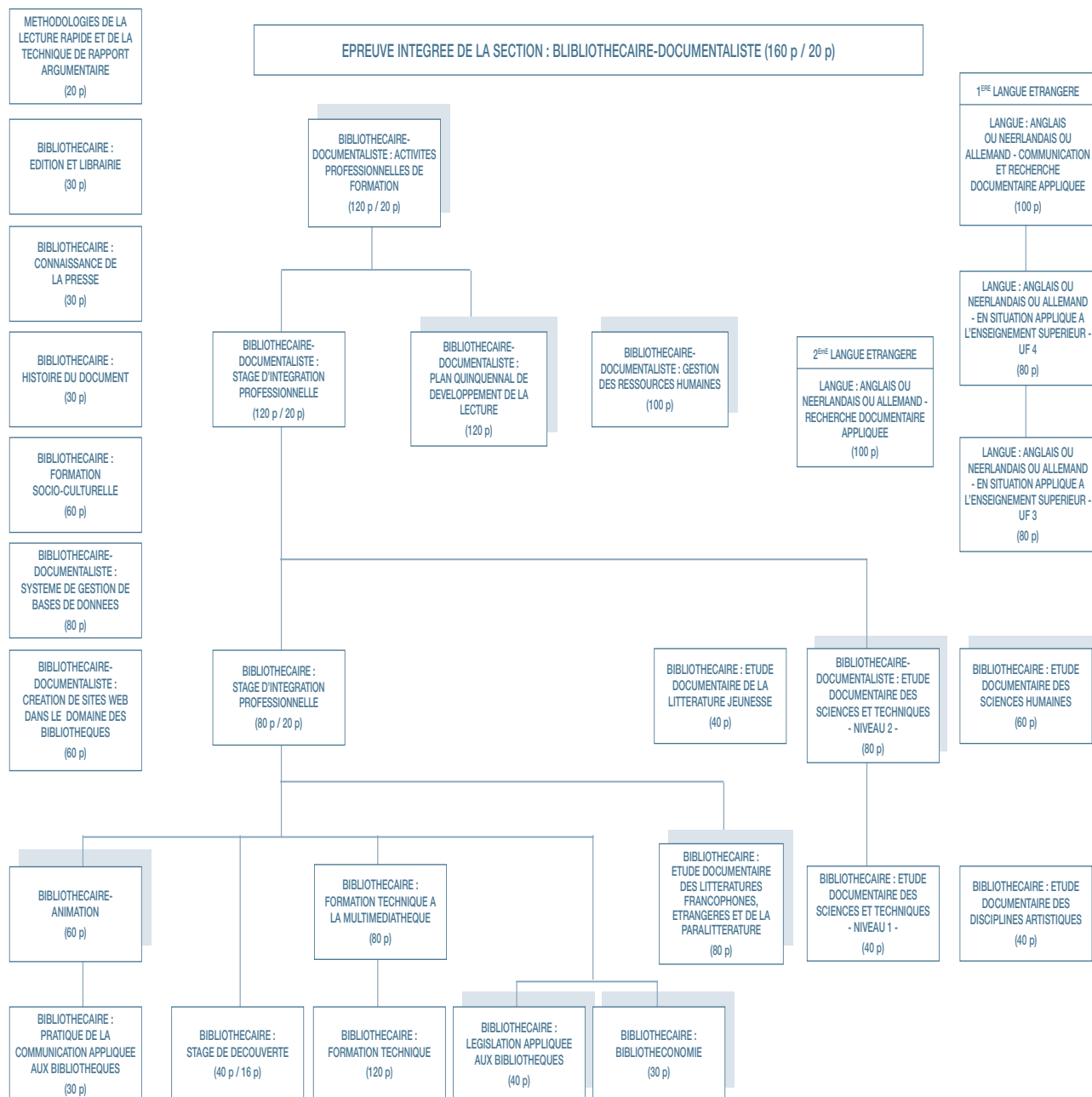
2. UNITES DE FORMATION CONSTITUTIVES DE LA SECTION

Intitulés	Classement de l'unité	Codification de l'unité	Domaine de formation	Unités déterminante	Nombre de périodes	Nombre d'ECTS
BIBLIOTHECAIRE : PRATIQUE DE LA COMMUNICATION APPLIQUEES AUX BIBLIOTHEQUES	IC	771137U35D1	711		30	2
BIBLIOTHECAIRE : STAGE DE DECOUVERTE	IC	771107U35D2	711		40/16	2
BIBLIOTHECAIRE : FORMATION TECHNIQUE	IC	771123U35D1	711		120	10
BIBLIOTHECAIRE : LEGISLATION APPLIQUEE AUX BIBLIOTHEQUES	IC	771125U35D1	711	X	40	3
BIBLIOTHECAIRE : BIBLIOTHECONOMIE	IC	771124U35D1	711	X	30	3
BIBLIOTHECAIRE : ANIMATION	IC	771130U35D1	711	X	60	7
BIBLIOTHECAIRE : FORMATION TECHNIQUE A LA MULTIMEDIATHEQUE	IC	771127U35D1	711		80	6
BIBLIOTHECAIRE : STAGE D'INTEGRATION PROFESSIONNELLE	IC	771108U35D2	711		80/20	4
BIBLIOTHECAIRE : FORMATION SOCIOCULTURELLE	IC	771128U35D1	711		60	5
BIBLIOTHECAIRE : HISTOIRE DU DOCUMENT	IC	771122U35D1	711		30	3
BIBLIOTHECAIRE CONNAISSANCE DE LA PRESSE	IC	771126U35D1	711		30	5
BIBLIOTHECAIRE : EDITION ET LIBRAIRIE	IC	771121U35D1	711		30	2
METHODOLOGIES DE LA LECTURE RAPIDE ET DE LA TECHNIQUE DU RAPPORT ARGUMENTAIRE	SCEC	035102U32D1	002		20	2
BIBLIOTHECAIRE : ETUDE DOCUMENTAIRE DES DISCIPLINES ARTISTIQUES	IC	771131U35D1	711		40	4
BIBLIOTHECAIRE : ETUDE DOCUMENTAIRE DES LITTERATURES FRANCOPHONES, ETRANGERES ET DE LA PARALITTERATURE	IC	771132U35D1	711	X	80	8
BIBLIOTHECAIRE : ETUDE DOCUMENTAIRE DE LA LITTERATURE JEUNESSE	IC	771129U35D1	711		40	4
BIBLIOTHECAIRE : ETUDE DOCUMENTAIRE DES SCIENCES ET TECHNIQUES - NIVEAU 1	IC	771133U35D1	711		40	4

BIBLIOTHECAIRE : ETUDE DOCUMENTAIRE DES SCIENCES HUMAINES	IC	771134U35D1	711	X	60	6
BIBLIOTHECAIRE - DOCUMENTALISTE : ETUDE DOCUMENTAIRE DES SCIENCES ET TECHNIQUES - NIVEAU 2	IC	771111U35D2	711	X	80	8
BIBLIOTHECAIRE-DOCUMENTALISTE : SYSTEME DE GESTION DE BASES DE DONNEES	SCEC	753440U32D1	710		60	6
BIBLIOTHECAIRE-DOCUMENTALISTE : CREATION DE SITES WEB DANS LE DOMAINE DES BIBLIOTHEQUES	SCEC	753541U32D1	710		80	5
BIBLIOTHECAIRE-DOCUMENTALISTE : PLAN QUINQUENNAL DE DEVELOPPEMENT DE LA LECTURE	IC	771138U35D1	711	X	120	12
BIBLIOTHECAIRE-DOCUMENTALISTE : GESTION DES RESSOURCES HUMAINES	IC	771113U35D2	711	X	100	9
BIBLIOTHECAIRE-DOCUMENTALISTE : STAGE D'INTEGRATION PROFESSIONNELLE	IC	771117U35D2	711		120/20	6
BIBLIOTHECAIRE-DOCUMENTALISTE : ACTIVITES PROFESSIONNELLES DE FORMATION	IC	771114U35D2	711	X	120/20	6
LANGUE : ANGLAIS OU NEERLANDAIS OU ALLEMAND – EN SITUATION APPLIQUE A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR UF 3	SCEC	73XX93U32D1	706		80	7
LANGUE : ANGLAIS OU NEERLANDAIS OU ALLEMAND – EN SITUATION APPLIQUE A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR – UF 4	SCEC	73XX94U32D1	706		80	7
LANGUE : ANGLAIS OU NEERLANDAIS OU ALLEMAND - COMMUNICATION ET RECHERCHE DOCUMENTAIRE APPLIQUEE	SCEC	73XX44U32D2	706		100	7
LANGUE : ANGLAIS OU NEERLANDAIS OU ALLEMAND – RECHERCHE DOCUMENTAIRE APPLIQUEE	SCEC	73XX45U32D2	706		100	7
EPREUVE INTEGREE DE LA SECTION : BIBLIOTHECAIRE- DOCUMENTALISTE	IC	771110U35D3	711		160/20	20

TOTAL DES PERIODES DE LA SECTION	
A) nombre de périodes suivies par l'étudiant	2110
B) nombre de périodes professeur	1686
C) nombre d'ECTS	180

3. MODALITES DE CAPITALISATION



4. TITRE DELIVRE A L'ISSUE DE LA SECTION

Diplôme de « Bachelier bibliothécaire-documentaliste »

ANNEXE 6

Profil professionnel du bachelier BD

CONSEIL SUPERIEUR DE L'ENSEIGNEMENT DE PROMOTION SOCIALE

Profil professionnel

BACHELIER BIBLIOTHECAIRE-DOCUMENTALISTE

Enseignement supérieur social de type court

Approuvé par le Conseil supérieur de l'Enseignement de promotion sociale le 28 mars 2013.

BACHELIER BIBLIOTHECAIRE-DOCUMENTALISTE

1. CHAMP D'ACTIVITE

Le bachelier bibliothécaire – documentaliste est un professionnel de l'information et de la documentation. Il intervient :

- *dans les bibliothèques publiques*, au service du développement des pratiques de lecture sur le territoire de compétence où il exerce sa profession. L'exercice de celle-ci doit donc se comprendre dans le cadre global de la politique socioculturelle définie par les législations en la matière ;
- *dans les services de documentation*, au service du développement de la recherche documentaire en cohérence avec la stratégie de l'organisation qui l'emploie.

Son action s'exerce sous l'autorité de son employeur dans le respect de la déontologie de son métier.

Dans les bibliothèques publiques, il participe à la conception du plan quinquennal de développement et il concourt à sa réalisation.

Il définit et met en œuvre la politique de développement des pratiques de lecture dans ses différents aspects : la politique documentaire, les accès à la documentation, les technologies, la communication, la gestion de projet et l'animation.

Son action se développe en complémentarité avec celle de partenaires des secteurs culturel, social ou éducatif.

Dans les centres de documentation, il apporte un soutien à l'organisation dans le but de favoriser les échanges d'information, de faciliter le travail de l'ensemble des employés et de prendre des décisions adaptées.

Son travail englobe la gestion de ressources produites en interne ou acquises et spécialisées en fonction des domaines couverts par le centre de documentation. Elles sont mises à la disposition du public sur demande ou de manière proactive.

2. TACHES

Dans le respect de la déontologie du métier, conformément aux prescrits légaux :

- participer à la conception du plan quinquennal de développement,
- mettre en œuvre et évaluer sa réalisation,
- favoriser les pratiques de lecture d'individus ou de groupes en répondant à leurs demandes ou en les suscitant, sur place ou à distance, en recourant à la recherche documentaire ou à la production d'écrits :
 - organiser des activités d'information, de formation, d'animation ou de création au sein de la bibliothèque et hors les murs en vue d'atteindre les objectifs définis,
 - participer à l'action culturelle et éducative des organismes actifs sur le territoire de compétence,
 - mettre en œuvre des actions destinées aux publics empêchés ou éloignés,

- organiser la médiation :
 - répondre à des questions d'orientation relatives à la bibliothèque, à ses services ou à son environnement,
 - assurer présence et conseil dans les espaces publics,
 - permettre aux utilisateurs d'accéder aux ressources sur place ou à distance,
 - former le public à l'utilisation critique des ressources,
- opérer les choix techniques visant à :
 - participer à la constitution, l'accroissement et l'élagage des collections sur tous supports :
 - assurer l'accessibilité et la mise en valeur des collections sur supports matériels ou numériques,
 - appliquer les règles de catalogage,
 - utiliser les outils informatiques en rapport avec la gestion de la bibliothèque,
 - éditer les productions des usagers ou de la bibliothèque sur supports matériels ou numériques,
- intégrer l'action de la bibliothèque dans l'action du réseau public de la lecture et celle des partenaires,
- assurer la gestion des ressources humaines d'une équipe,

pour contribuer au rayonnement du service de documentation dont il a la charge,

- développer et participer à diverses actions de promotion de son domaine dans l'entreprise ou en dehors,
- développer un réseau de relations internes et externes à l'entreprise.

3. DEBOUCHES

Bibliothèques, médiathèques, centres et services de documentation, services d'archives

ANNEXE 7

Référentiel de compétences du bachelier EMU

RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES			CODE ARES 047 Date dépôt Date validation 05/06/2018
BACHELIER EN ECRITURE MULTIMEDIA			
FINALITÉ	N.A.	NIVEAU (du Cadre des Certifications)	6
SECTEUR	1. Sciences humaines et sociales	DOMAINE D'ÉTUDES	5. Information et communication
TYPE	COURT	CYCLE	PREMIER
LANGUE (majoritaire)	FRANÇAIS	CRÉDITS	180

A. SPÉCIFICITÉ DE LA FORME D'ENSEIGNEMENT

Les Hautes Écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles dispensent un enseignement supérieur poursuivant une **finalité professionnalisante de haute qualification**, associant étroitement apprentissages pratiques et conceptualisation théorique. Les formations proposées s'effectuent au niveau du bachelier et du master (Décret « Paysage », Chap. II, Art. 4, § 1 et 3); elles visent le développement de compétences disciplinaires et transversales correspondant aux niveaux 6 (type court) et 7 (type long) du cadre francophone des certifications de l'enseignement supérieur. Dans la lignée du bachelier de transition, le master professionnalisant offre l'opportunité aux étudiants d'approfondir leur formation et de se spécialiser dans leur domaine.

Les **stages** en milieu professionnel constituent une dimension centrale de la formation dispensée par les Hautes Écoles. Ils permettent le développement progressif et intégrateur des compétences requises par l'exercice du métier, tout en autorisant une réflexion sur la pratique professionnelle. La réalisation du travail de fin d'études (TFE) ou du mémoire, qui trouvent dans les stages des terrains de choix, constitue l'aboutissement d'un parcours de formation valorisant pratique professionnelle et recherche s'y appliquant.

En phase avec la société et inspirées par ses enjeux actuels, les Hautes Écoles constituent des lieux privilégiés d'innovation et de création de savoirs. Elles remplissent cette mission de concert avec les communautés de référence, professionnelles et scientifiques, à partir d'un ancrage régional et dans une visée internationale. Les enseignants des Hautes Écoles, femmes et hommes de terrain aux profils variés, sont ainsi engagés dans des recherches-actions et des recherches appliquées qui constituent,

avec l'accompagnement des apprentissages, le cœur de leur métier. Ces recherches nourrissent les formations dispensées et permettent l'émergence de nouveaux espaces de réflexion, de mutualisation de savoirs et d'action.

Sur le plan pédagogique, les Hautes Écoles forment des **praticiens réflexifs**, des professionnels capables d'agir dans des contextes en constante mutation et d'apporter à des problèmes complexes des réponses appropriées, créatives et innovantes. Pour assurer leurs formations, les Hautes Écoles déploient un **accompagnement de proximité** (groupes-classes, apprentissage par les pairs, tutorat, mentorat). Pour ce faire, elles recourent à une pédagogie centrée sur l'étudiant, qui prend pleinement la mesure des changements de paradigmes éducatifs, épistémologiques et socio-économiques de la société postmoderne, en privilégiant l'induction, le dialogue des savoirs de divers types (scientifiques, expérientiels, techniques), la discussion critique, la contextualisation des objets de savoir.

Les Hautes Écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles, mobilisées chacune autour de leur projet pédagogique, social et culturel qui caractérise leur identité propre, assurent enfin une mission éducative essentielle : former non seulement des professionnels innovants, créateurs, capables de faire face à la complexité et à la spécificité de leur environnement, mais aussi des **citoyens engagés et responsables**, soucieux de la collectivité et de son bien-être. C'est pourquoi les Hautes Écoles valorisent, outre le développement de compétences professionnelles, l'acquisition de **compétences transversales**, de nature organisationnelle, relationnelle, communicationnelle et réflexive.

B. SPÉCIFICITÉ DE LA FORMATION

Le bachelier en écriture multimédia organisé par l'enseignement supérieur de type court correspond au niveau 6 du Cadre européen de certification.

Le bachelier en écriture multimédia conçoit et élabore des productions multimédias ou fait la liaison entre les fournisseurs de contenus, les informaticiens, les techniciens et les artistes qui participent à l'élaboration de ces produits. Il tient compte de la rapidité d'évolution du secteur concerné.

Les articulations constantes entre création et réflexion, engagement et prise de distance, permettent au bachelier de participer à l'invention du multimédia de demain. Il fait partie de l'équipe de conception et maintenance de sites web et de produits multimédias en général. Les fréquentes accélérations et/ou mutations de l'environnement technologique lui imposent d'être constamment en veille tout en développant l'esprit critique nécessaire à l'appréhension de la nouveauté.

C. COMPÉTENCES VISÉES PAR LA FORMATION

1. Etablir une communication professionnelle

- Etre capable de tenir un discours adapté à la situation et aux interlocuteurs
- Maîtriser la langue française écrite et orale
- Comprendre et utiliser au moins une langue étrangère (dont l'anglais)
- Exploiter les modes de signification des textes, des images, des sons et de l'interactivité dans la communication

2. Interagir avec son milieu professionnel

- Comprendre les concepts, le vocabulaire et les codes professionnels
- Etre capable de travailler en équipe ou en réseau, d'échanger, de coopérer, de partager ses compétences

- Etablir et respecter des conventions et des consignes
- Se former tout au long de la vie et plus particulièrement mettre en place un système de veille afin de repérer toute évolution significative du multimédia interactif
- Connaître et utiliser les technologies inhérentes aux professions du multimédia
- Connaître et utiliser les formes, structures, genres, langages et théories de la création multimédia interactive
- Disposer d'une culture numérique basée sur un usage expert et critique des TIC et être capable de passer d'un environnement technologique à un autre

3. Inscrire sa pratique dans une réflexion critique, citoyenne et responsable

- S'intéresser à la culture contemporaine, à ses créateurs et à ses différents modes d'expression
- Connaître et appliquer le cadre légal, déontologique et éthique du secteur
- Etre capable de s'auto-évaluer en fonction de ses objectifs professionnels et personnels
- Devenir un professionnel réflexif, autonome et responsable
- Analyser une situation en tenant compte de son contexte social, culturel et technologique

4. Gérer un projet de communication multimédia dans sa globalité

- Acquérir un raisonnement analytique et critique, analyser une situation en profondeur et prendre des décisions appropriées.
- Comprendre, analyser et intégrer la demande des différents acteurs
- Articuler les savoirs de manière transdisciplinaire en prenant en compte les multiples paramètres d'un projet : sociologique, psychologique, juridique, économique, culturel, communicationnel, technologique...
- Gérer le temps, les ressources et l'investissement à mobiliser pour la réalisation d'un projet et intégrer les contraintes
- Diagnostiquer un problème, le communiquer et, le cas échéant, y apporter une solution
- Rédiger un cahier des charges

5. Concevoir des scénarios multimédia interactifs

- Concevoir des scénarios interactifs adaptés aux besoins du client et du public cible et choisir l'interface appropriée
- Décliner un contenu en plusieurs scénarios et supports
- Maîtriser les langages et l'écriture spécifique des médias contemporains : infographisme, photographie, son, vidéo, animation y compris la 3D

6. Appréhender le contexte technologique du développement de produits multimédias interactifs

- Gérer les outils techniques en fonction des contenus, des ressources et de la demande
- Etre capable de discerner les moments où il faut s'adapter aux évolutions technologiques du secteur
- Maîtriser les technologies informatiques inhérentes à la création multimédia (raisonnement logique, techniques du traitement de l'information, techniques de stockage de l'information, programmation, authoring, interface homme-machine)
- Maîtriser les technologies inhérentes à la création des médias (numérisation, prises de vue, montage et traitement des images et du son, animation y compris la 3d, création d'interfaces interactives)

ANNEXE 8

Contenus minimaux du bachelier EMU

RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES			CODE ARES 047 Date dépôt Date validation 05/06/2018
BACHELIER EN ECRITURE MULTIMEDIA			
SECTEUR	1. Les sciences humaines et sociales		
DOMAINE D'ÉTUDES	5. Information et communication	NIVEAU (du Cadre des Certifications)	6
TYPE	COURT	CYCLE	PREMIER
LANGUE (majoritaire)	FRANÇAIS	CRÉDITS	180

AXE D'ENSEIGNEMENT	CONTENU / MATIÈRE (pouvant être exprimé par un ou plusieurs mots-clés)	CONTENUS MINIMAUX EN CRÉDITS (ECTS)
Formation théorique relative à la profession	Droit, déontologie, philosophie et anthropologie (6)	48
	Économie et sociologie (7)	
	Expression et communication (16)	
	Langues étrangères (10)	
	Psychologie (6)	
	Crédits à répartir (3)	
Sciences et Techniques des développements multimédias		48
Activités d'intégration professionnelle	Dont 30 ECTS minimum de stages et d'activités liées aux stages	48
TOTAL		144
Liberté P.O.		36

ANNEXE 9

Référentiel de compétences du bachelier COM

RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES			CODE ARES 046 Date dépôt Date validation 05/06/2018
BACHELIER EN COMMUNICATION			
FINALITÉ	N.A.	NIVEAU (du Cadre des Certifications)	6
SECTEUR	1. Sciences humaines et sociales	DOMAINE D'ÉTUDES	5. Information et communication
TYPE	COURT	CYCLE	PREMIER
LANGUE (majoritaire)	FRANÇAIS	CRÉDITS	180

A. SPÉCIFICITÉ DE LA FORME D'ENSEIGNEMENT

Les Hautes Écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles dispensent un enseignement supérieur poursuivant une **finalité professionnalisante de haute qualification**, associant étroitement apprentissages pratiques et conceptualisation théorique. Les formations proposées s'effectuent au niveau du bachelier et du master (Décret « Paysage », Chap. II, Art. 4, § 1 et 3); elles visent le développement de compétences disciplinaires et transversales correspondant aux niveaux 6 (type court) et 7 (type long) du cadre francophone des certifications de l'enseignement supérieur. Dans la lignée du bachelier de transition, le master professionnalisant offre l'opportunité aux étudiants d'approfondir leur formation et de se spécialiser dans leur domaine.

Les **stages** en milieu professionnel constituent une dimension centrale de la formation dispensée par les Hautes Écoles. Ils permettent le développement progressif et intégrateur des compétences requises par l'exercice du métier, tout en autorisant une réflexion sur la pratique professionnelle. La réalisation du travail de fin d'études (TFE) ou du mémoire, qui trouvent dans les stages des terrains de choix, constitue l'aboutissement d'un parcours de formation valorisant pratique professionnelle et recherche s'y appliquant.

En phase avec la société et inspirées par ses enjeux actuels, les Hautes Écoles constituent des lieux privilégiés d'innovation et de création de savoirs. Elles remplissent cette mission de concert avec les communautés de référence, professionnelles et scientifiques, à partir d'un ancrage régional et dans une visée internationale. Les enseignants des Hautes Écoles, femmes et hommes de terrain aux profils variés, sont ainsi engagés dans des recherches-actions et des recherches appliquées qui constituent, avec l'accompagnement des apprentissages, le cœur de leur métier. Ces recherches nourrissent les formations dispensées et permettent l'émergence de nouveaux espaces de réflexion, de mutualisation de savoirs et d'action.

Sur le plan pédagogique, les Hautes Écoles forment des **praticiens réflexifs**, des professionnels capables d'agir dans des contextes en constante mutation et d'apporter à des problèmes complexes des réponses appropriées, créatives et innovantes. Pour assurer leurs formations, les Hautes Écoles déploient un **accompagnement de proximité** (groupes-classes, apprentissage par les pairs, tutorat, mentorat). Pour ce faire, elles recourent à une pédagogie centrée sur l'étudiant, qui prend pleinement la mesure des changements de paradigmes éducatifs, épistémologiques et socio-économiques de la société postmoderne, en privilégiant l'induction, le dialogue des savoirs de divers types (scientifiques, expérientiels, techniques), la discussion critique, la contextualisation des objets de savoir.

Les Hautes Écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles, mobilisées chacune autour de leur projet pédagogique, social et culturel qui caractérise leur identité propre, assurent enfin une mission éducative essentielle : former non seulement des professionnels innovants, créateurs, capables de faire face à la complexité et à la spécificité de leur environnement, mais aussi des **citoyens engagés et responsables**, soucieux de la collectivité et de son bien-être. C'est pourquoi les Hautes Écoles valorisent, outre le développement de compétences professionnelles, l'acquisition de **compétences transversales**, de nature organisationnelle, relationnelle, communicationnelle et réflexive.

B. SPÉCIFICITÉ DE LA FORMATION

Le bachelier en communication organisé par l'enseignement supérieur de type court correspond au niveau 6 du Cadre européen de certification.

Le Bachelier en communication est un professionnel polyvalent de l'information et de la communication, susceptible de travailler dans divers secteurs comme le journalisme (presse écrite, radio, audiovisuelle et on line), la promotion et la diffusion des cultures, des droits et des idées, l'éducation et la formation par les media, la communication interne, les relations publiques et l'organisation d'événements. Il est actif dans tous les domaines faisant appel à la gestion de l'information et de la communication. Il a une connaissance des phénomènes de société.

Il conçoit et réalise des supports fondés sur diverses techniques de communication.

Il est animé d'une double honnêteté : intellectuelle dans le traitement de l'information et relationnelle par le respect de ses interlocuteurs tout en observant les valeurs éthiques et déontologiques de la profession.

C. COMPÉTENCES VISÉES PAR LA FORMATION

1. Etablir une communication professionnelle

- Maîtriser la langue française écrite et orale requise par les professions visées
- Adopter un comportement adéquat par rapport à la situation et à son interlocuteur
- Avoir le sens de l'écoute et être ouvert au dialogue
- Faire preuve de maîtrise de soi et respecter son interlocuteur
- Comprendre et utiliser au moins une langue étrangère

2. Interagir avec son milieu professionnel

- Comprendre les concepts, le vocabulaire et les codes professionnels
- Connaître et utiliser les techniques inhérentes aux professions visées
- Etablir et respecter des conventions
- Travailler en équipe
- Négocier

3. Inscrire sa pratique dans une réflexion critique, citoyenne et responsable

- Identifier et s'approprier les valeurs et les règles déontologiques propres à chaque métier de l'information et de la communication
- Mesurer les enjeux de ses pratiques professionnelles
- Participer à l'évolution de son environnement professionnel
- Analyser une situation en tenant compte de son contexte (social, politique, culturel,...)

4. Mobiliser des savoirs généraux et spécifiques aux domaines de l'information, de la communication, à l'univers des médias et de la culture

- Développer sa culture générale et entretenir sa connaissance de l'actualité.
- Comprendre le fonctionnement (sociologique, économique, historique, culturel et politique) des domaines de l'information, de la communication, des médias et de la culture
- Utiliser des méthodes d'analyse spécifiques aux domaines de l'information, de la communication, de l'univers des médias et de la culture

5. Informer, sensibiliser et divertir dans les domaines de l'information, de la communication, des médias et de la culture

- Recourir à diverses sources d'information, les recouper et synthétiser les contenus
- Identifier les publics-cibles et leurs besoins spécifiques
- Sélectionner et vulgariser l'information utile et adaptée au public visé
- Maîtriser les outils de communication oraux, écrits, audiovisuels et interactifs et les codes liés à la communication non-verbale
- Utiliser le langage spécifique du média concerné pour assurer le traitement et la diffusion de l'information
- Utiliser les différentes techniques d'écriture liées à l'information et à la communication

6. Gérer un projet de communication et d'information dans sa globalité

- Concevoir et exploiter des stratégies de communication
- Mettre sa créativité au service de ses actions
- Rédiger un cahier des charges et prendre en compte le coût et le financement d'un projet de communication
- Mettre en œuvre des techniques, des procédures et des supports de communication adaptés à un public donné
- Construire des plans de communication adaptés tant au niveau interne qu'externe
- Assurer le rôle d'interface auprès de professionnels de différents secteurs
- Mobiliser des outils d'évaluation

ANNEXE 10

Contenus minimaux du bachelier COM

RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES			CODE ARES 046 Date dépôt Date validation 05/06/2018
BACHELIER EN COMMUNICATION			
SECTEUR	1. Les sciences humaines et sociales		
DOMAINE D'ÉTUDES	5. Information et communication	NIVEAU (du Cadre des Certifications)	6
TYPE	COURT	CYCLE	PREMIER
LANGUE (majoritaire)	FRANÇAIS	CRÉDITS	180

AXE D'ENSEIGNEMENT	CONTENU / MATIÈRE (pouvant être exprimé par un ou plusieurs mots-clés)	CONTENUS MINIMAUX EN CRÉDITS (ECTS)
Formation théorique relative à la profession	Droit et Sciences politiques (6)	48
	Économie et Statistiques (9)	
	Histoire et Philosophie (7)	
	Informatique (5)	
	Langues étrangères (6)	
	Psychologie et Sociologie (12)	
	<i>Crédits à répartir</i> (3)	
Méthodologie et techniques de la Communication		48
Activités d'intégration professionnelle	Dont 30 ECTS minimum de stages et d'activités liées aux stages	48
TOTAL		144
Liberté P.O.		36



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

Avenue du Port, 16
Bureau 0P08
B-1080 Bruxelles
www.aeqes.be

Éditrice responsable : C. Duykaerts
Octobre 2021