



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



Évaluation du cursus **MUSIQUE**  
en Fédération Wallonie-Bruxelles

# ANALYSE TRANSVERSALE

2015

AEQES



## Structure du document

L'analyse transversale se compose de quatre parties :

- 1) une mise en contexte rédigée par la Cellule exécutive de l'AEQES et l'équipe exécutive de MusiQuE, reprenant des éléments factuels tels que la composition du comité, la liste des établissements évalués et le calendrier de l'évaluation ;
- 2) l'état des lieux du comité des experts, repris intégralement ;
- 3) un commentaire conclusif, appelé « note analytique », rédigé par le Comité de gestion de l'AEQES, qui souligne certains des aspects de l'état des lieux et donne l'avis de l'Agence sur les conclusions de l'évaluation ;
- 4) un commentaire conclusif, rédigé par le *Board* de MusiQuE, qui souligne certains des aspects de l'état des lieux et donne l'avis de MusiQuE sur les conclusions de l'évaluation.

## 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 réussite<sup>1</sup>.

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.

Des bonnes pratiques ayant cours en-dehors de la FWB ont été également rassemblées par le comité des experts. Elles ont été pointées sur fond vert. Il s'agit de pistes que le comité des experts soulève afin de mettre en perspective certaines problématiques rencontrées en FWB.

Les **recommandations** formulées par les experts sont reprises et encadrées en fin de chaque sous-chapitre. Par ailleurs, elles sont reprises, par type de destinataire, au sein d'un tableau récapitulatif repris à la fin de ce rapport.

Ce document applique les règles de la nouvelle orthographe.

<sup>1</sup> Inspiré de BRASLAVSKY C., ABDOULAYE A., PATIÑO M. I., *Développement curriculaire et « bonne pratique » en éducation*, Genève : Bureau international d'éducation, 2003, p. 2. Online : <http://www.ibe.unesco.org/AIDS/doc/abdoulaye.pdf> (consulté le 14 mai 2014).

# Table des matières

<b>AVANT-PROPOS</b> .....	<b>7</b>
Historique de l'exercice d'évaluation .....	8
Composition du comité des experts .....	10
Lieux et dates des visites .....	11
Transmission des rapports préliminaires, droit de réponse des établissements et publication des rapports d'évaluation .....	11
Plans d'action .....	11
État des lieux et analyse transversale .....	11
<b>ÉTAT DES LIEUX DES PROGRAMMES MUSIQUE</b> .....	<b>13</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>14</b>
1 Enseignement musical supérieur en Europe .....	14
2 Contexte de la FWB en quelques données clés .....	16
<b>Première partie : Analyse générale de l'enseignement musical supérieur en FWB</b> .....	<b>19</b>
1.1 Diversité de situations et d'approches .....	19
1.2 Diversité de positionnements dans l'application de la réforme de Bologne .....	20
1.3 Contexte international .....	21
1.4 Autonomie des établissements .....	21
1.5 Partenariats .....	25
1.6 Accès aux ESA .....	26
<b>Deuxième partie : Structure et fonctionnement des établissements</b> .....	<b>28</b>
2.1 Instances, projet d'établissement et communication interne .....	28
2.2 Ressources humaines .....	29
2.2.1 Recrutement .....	29
2.2.2 Statut des enseignants .....	29
2.2.3 Formation continue .....	30
2.2.4 Ouverture internationale .....	30
2.3 Ressources matérielles .....	30
2.3.1 Locaux .....	30
2.3.2 Bibliothèques .....	32
2.3.3 Outils numériques .....	32
2.4 Démarche qualité .....	33
2.4.1 Démarche interne .....	33
2.4.2 Suivi des diplômés .....	34
2.4.3 Réseau d'anciens étudiants .....	35
2.4.4 Évaluation des personnels et des enseignements par les étudiants .....	35

<b>Troisième partie : Parcours de formation</b> .....	<b>36</b>
<b>3.1 Acquis d'apprentissage</b> .....	<b>36</b>
<b>3.2 Admission, valorisation des acquis de l'expérience et évaluation</b> .....	<b>36</b>
3.2.1 Admission.....	36
3.2.2 Valorisation des acquis de l'expérience.....	38
3.2.3 Évaluation des acquis des étudiants .....	39
<b>3.3 Cours à option</b> .....	<b>40</b>
<b>3.4 Stages</b> .....	<b>40</b>
3.4.1 Pratique et stages d'orchestre .....	40
3.4.2 Stages pédagogiques.....	41
<b>3.5 Offre de masters</b> .....	<b>42</b>
<b>3.6 Partenariats et échanges Erasmus</b> .....	<b>44</b>
<b>3.7 Organisation des cours</b> .....	<b>45</b>
<b>3.8 Médiation culturelle</b> .....	<b>46</b>
<b>3.9 Recherche</b> .....	<b>46</b>
<b>Conclusion</b> .....	<b>50</b>
<b>Tableau récapitulatif des recommandations</b> .....	<b>55</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>62</b>
Annexe 1 : Référentiel d'évaluation élaboré conjointement par l'AEQES et MusiQuE.....	63
Annexe 2 : Répartition géographique des établissements évalués.....	68
Annexe 3 : <i>Key Concepts for AEC Members, No.1: Artistic Research</i> .....	69
Annexe 4 : Déclaration de Bonn.....	73
Annexe 5 : Habilitations du domaine Musique en FWB, par établissement.....	78
<b>NOTE ANALYTIQUE RÉDIGÉE PAR LE COMITÉ DE GESTION DE L'AEQES</b> .....	<b>81</b>
<b>NOTE ANALYTIQUE RÉDIGÉE PAR LE BOARD DE MusiQuE</b> .....	<b>85</b>

## Table des figures

<b>Figure 1 :</b> Offre de formation évaluée	<b>9</b>
<b>Figure 2 :</b> Nombre d'étudiants inscrits, en 2012-2013, dans les quatre formes de l'enseignement supérieur	<b>16</b>
<b>Figure 3 :</b> Pourcentage de variation du nombre d'inscrits sur les cinq dernières années	<b>16</b>
<b>Figure 4 :</b> Répartition par genre dans le cursus évalué, dans le type d'enseignement et dans l'enseignement supérieur en général	<b>17</b>
<b>Figure 5 :</b> Nombre d'étudiants inscrits en 2012-2013 dans chaque établissement et dans chaque section	<b>17</b>
<b>Figure 6 :</b> Répartition des étudiants de première année de bachelier selon leur provenance	<b>18</b>
<b>Figure 7 :</b> Obligations décrétales en matière de charges de cours	<b>22</b>



## Liste des abréviations

<b>AEC</b>	Association européenne des Conservatoires, Académies de Musique et <i>Musikhochschulen</i>
<b>AEF</b>	Agence francophone pour l'Éducation et la Formation tout-au-long de la vie
<b>AEQES</b>	Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur organisé et subventionné par la Communauté française
<b>AESI</b>	Agrégation de l'Enseignement secondaire inférieur
<b>AESS</b>	Agrégation de l'Enseignement secondaire supérieur
<b>ARES</b>	Académie de Recherche et d'Enseignement supérieur
<b>Arts<sup>2</sup> ESA</b>	Arts au carré – École supérieure des Arts
<b>CAV&amp;MA</b>	Centre d'Art vocal et de Musique ancienne
<b>Cefedem</b>	Centre de Formation des Enseignants de la Musique (France)
<b>CESS</b>	Certificat d'Enseignement secondaire supérieur
<b>CNSMD</b>	Conservatoire national supérieur Musique et Danse (France)
<b>CO</b>	Conseil d'option
<b>CrB</b>	Conservatoire royal de Bruxelles
<b>CrLg</b>	Conservatoire royal de Liège
<b>CSESA</b>	Conseil supérieur de l'Enseignement supérieur artistique
<b>ECTS</b>	<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i>
<b>ELIA</b>	<i>European League of Institutes of the Arts</i>
<b>EQF</b>	<i>European Qualifications Framework</i>
<b>ES</b>	Enseignement supérieur
<b>ESA</b>	École supérieure des Arts
<b>ESAHR</b>	Enseignement secondaire artistique à Horaire réduit
<b>FWB</b>	Fédération Wallonie-Bruxelles
<b>HEM</b>	Haute École de Musique (Suisse)
<b>IMEP</b>	Institut supérieur de Musique et de Pédagogie
<b>MusiQuE</b>	<i>Music Quality Enhancement</i>
<b>ONB</b>	Orchestre national de Belgique
<b>PO</b>	Pouvoir organisateur
<b>Ra&amp;D</b>	Recherche appliquée et Développement
<b>UNESCO</b>	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
<b>VAE</b>	Valorisation des Acquis de l'Expérience

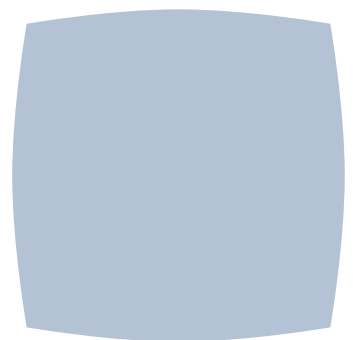




# Avant-propos

---

rédigé par la Cellule exécutive de l'AEQES  
et l'Équipe exécutive de MusiQuE



## Historique de l'exercice d'évaluation

L'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (AEQES) et la Fondation pour l'amélioration de la qualité et l'accréditation dans l'enseignement musical supérieur MusiQuE – *Music Quality Enhancement*<sup>2</sup> – ont procédé en 2014-2015 à l'évaluation des cursus de Musique de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB).

Lors de la séance plénière du Comité de gestion de l'AEQES du 2 octobre 2012, les quatre établissements concernés par cette évaluation, par la voix du Conseil supérieur de l'Enseignement supérieur artistique (CSESA), ont émis le souhait que leurs programmes d'enseignement musical supérieur soient évalués conjointement par l'AEQES et l'Association européenne des Conservatoires, Académies de musique et Musikhochschulen (AEC).

L'objectif de cette mission conjointe était d'évaluer les programmes concernés par l'évaluation AEQES selon les prescrits légaux<sup>3</sup>, mais aussi de bénéficier, pour ce faire, de l'expertise thématique développée par l'AEC et MusiQuE notamment sur l'intégration, dans le domaine spécifique de l'enseignement musical supérieur, des concepts et outils issus de la réforme de Bologne, sur les concepts de recherche artistique, d'acquis d'apprentissage, etc.

L'organisation générale de l'évaluation conjointe a été pilotée par l'AEQES et MusiQuE. La gestion opérationnelle du processus d'évaluation a quant à elle été assurée par la Cellule exécutive de l'AEQES, qui a participé à l'ensemble des visites et a assisté le comité des experts dans sa mission.

Un référentiel commun<sup>4</sup> appliqué à l'évaluation conjointe a été élaboré par les deux organismes et a fait l'objet d'une consultation des établissements évalués. Des supports spécifiques nécessaires aux différentes étapes de l'évaluation ont été développés et communiqués aux établissements évalués.

Sur la base de l'année de référence 2012-2013, les établissements ont rédigé leur rapport d'auto-évaluation selon le référentiel conjoint et les consignes apportées par les deux organismes au cours des réunions de coordonnateurs.

Les établissements ont transmis leur rapport d'autoévaluation à l'Agence le 5 mai 2014. Ils ont ensuite rencontré le président du comité des experts au cours d'un entretien préliminaire le 29 septembre 2014 afin de préparer la visite du comité.

---

<sup>2</sup> Fondation à laquelle les activités d'évaluation de l'Association européenne des Conservatoires, Académies et *Musikhochschulen* (AEC) ont été transférées le 7 octobre 2014.

<sup>3</sup> 22 février 2008 - Décret portant diverses mesures relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française.

---

<sup>4</sup> Voir annexe 1.

Figure 1 : Offre de formation évaluée

Sections	Options	Spécialités
<b>Formation instrumentale</b>	Vents	Basson Clarinette Cor Flute traversière Hautbois Saxophone Trombone Trompette Tuba
	Percussions	
	Claviers	Accordéon Orgue Piano Piano d'accompagnement
	Cordes	Alto Contrebasse Guitare Harpe Violon Violoncelle
<b>Formation vocale</b>	Chant	
	Art lyrique	
<b>Musique électroacoustique</b>	Composition acousmatique	
	Composition mixte	
<b>Musique ancienne</b>	Vents	Basson baroque et classique Cor naturel Flute à bec Flute traversière baroque Hautbois baroque et classique
	Claviers	Clavecin Pianoforte
	Cordes	Luth Violon baroque Violoncelle baroque Viole de gambe
<b>Jazz et musiques légères</b>	Instruments	Batterie Contrebasse Flute Guitare Guitare basse Piano
		Saxophone Trombone Trompette Vibraphone Violon
<b>Écriture et théorie musicale</b>	Composition Écriture classique Direction chorale Direction d'orchestre Éducation musicale Formation musicale	
<b>Agrégation de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) – Éducation musicale</b>		
<b>Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS)</b>		

## Composition du comité des experts

La sélection des experts et la composition du comité des experts ont été établies dans le respect des critères des deux organismes. Selon un principe de complémentarité, chaque organisme d'évaluation a validé la liste des experts de l'autre organisme.

Ainsi, le 18 octobre 2013, l'AEQES a analysé les candidatures d'experts (transmises par le CSESA ou sélectionnées par MUsiQuE). MUsiQuE a analysé ces candidatures le 17 décembre 2013. Monsieur Jacques MOREAU a été désigné comme président du comité. Ensuite, les deux organismes et le président ont constitué le comité des experts dont la composition est reprise ci-dessous :

**M. Jacques MOREAU** est directeur du Centre de Formation des Enseignants de la Musique (Cefedem) Rhône-Alpes à Lyon.  
*Expert pair, de la profession et de l'éducation, président du comité des experts.*

**M. Antoine GILLIÉRON** est étudiant en master en Interprétation de la musique contemporaine (piano) à la Hochschule für Musik Luzern.  
*Expert étudiant.*

**Mme Pascale DE GROOTE** est directrice de la Haute École Artesis Plantijn d'Anvers et présidente de l'AEC.  
*Expert de l'éducation.*

**M. Bernard MEIER** est l'associé-gérant d'un bureau de conseil qui intervient dans les secteurs publics et privés en particulier pour les domaines de la formation, de la qualité, de l'organisation et de la gestion de projet.  
*Expert en gestion de la qualité.*

**M. Frans de RUITER** est directeur de la Leiden University Academy of Creative and Performing Arts et président de la Maison européenne de la Culture.  
*Expert pair, de la profession et de l'éducation.*

**Mme Rosa WELKER** est étudiante en *master of Arts in Music* (alto) au Conservatoire Royal de La Haye.  
*Expert étudiant.*

**M. Maarten WEYLER** préside la Commission pédagogique de la section Musique à l'École des arts de la Haute École de Gand où il coordonne aussi le département Jazz et Pop.  
*Expert pair et de la profession.*

**Mme Madeleine ZULAUF** est directrice du bureau privé *Formation Musique Recherche Zulauf*, spécialisé dans la formation des enseignants, la recherche en éducation musicale et les études sur les systèmes de formation.  
*Expert de l'éducation et pair.*

Il importe de préciser que les experts sont issus de terrains professionnels différents et n'ont pas de conflits d'intérêt avec les établissements qu'ils ont visités.

Chaque expert a reçu, outre le rapport d'auto-évaluation des établissements qu'il était amené à visiter, une documentation comprenant le « Guide à destination des membres des comités d'experts – Notice méthodologique »<sup>5</sup> ainsi que divers décrets et textes légaux relatifs aux matières visées par l'exercice d'évaluation. Chaque expert a signé un contrat d'expertise avec l'AEQES pour la durée de la mission ainsi qu'un code de déontologie<sup>6</sup>.

Le 30 septembre 2014, l'AEQES et MUsiQuE ont réuni les experts pour une journée préparatoire afin de préciser le contexte général de l'exercice, son cadre légal, ses objectifs et résultats attendus ainsi que son calendrier.

<sup>5</sup> AEQES, *Guide à destination des membres des comités d'experts : notice méthodologique*, Bruxelles : AEQES, 2010.

<sup>6</sup> Téléchargeable sur [http://www.aeqes.be/infos\\_documents\\_details.cfm?documents\\_id=131](http://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=131) (consulté le 2 avril 2013).

## Lieux et dates des visites

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

### Conservatoire royal de Bruxelles (CrB)

Bruxelles, les 22, 23, 24, 27 et 28 octobre 2014

### Institut Supérieur de Musique et de Pédagogie (IMEP)

Namur, les 26, 27 et 28 novembre 2014

### Arts<sup>2</sup> - École Supérieure des Arts

Mons, les 16, 17 et 18 décembre 2014

### Conservatoire royal de Liège (CrLg)

Liège, les 26, 27 et 28 janvier 2015

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

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

Chaque visite a donné lieu à la rédaction d'un rapport préliminaire par le comité des experts. L'objectif de ce rapport était de faire, sur la base du rapport d'autoévaluation et à l'issue des observations relevées lors des visites et des entretiens, un état des lieux des forces et faiblesses des entités évaluées et de proposer des recommandations pour les aider à construire leur plan d'amélioration.

En date du 10 mars 2015, les rapports préliminaires ont été transmis aux autorités académiques et au(x) coordonnateur(s) de chaque établissement. Un délai de trois semaines a été prévu pour permettre aux établissements de faire parvenir aux experts – *via* la Cellule exécutive de l'AEQES – des

observations éventuelles. S'il y avait des erreurs factuelles, les corrections ont été apportées. Les observations de fond ont été ajoutées au rapport d'évaluation des experts mis en ligne sur le site internet de l'AEQES le 24 avril 2015 ainsi que sur le site internet de MusiQuE le 28 avril 2015.

## Plans d'action

Dans les six mois qui suivent la publication sur le site des rapports d'évaluation, chaque établissement est invité à transmettre à l'AEQES et à MusiQuE un plan d'action. Chaque plan d'action sera publié sur le site internet de l'AEQES en lien direct avec le rapport d'évaluation auquel il se rapporte. Une procédure d'actualisation du plan d'action est prévue après cinq ans. Une visite de suivi est alors organisée dans les établissements, donnant lieu à la publication du rapport de suivi dressé par un comité d'experts ainsi que du plan d'action actualisé par l'établissement.

## État des lieux et analyse transversale

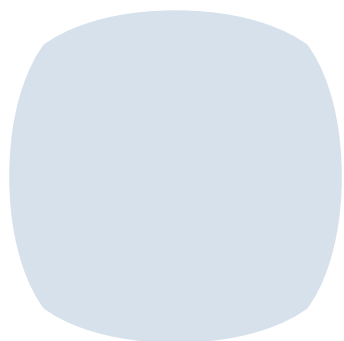
Le comité des experts a également été invité à dresser un état des lieux de l'offre de formation en Musique en FWB. Cet état des lieux contient la synthèse globale de la situation des cursus évalués en FWB, dans le cadre du contexte européen et des défis contemporains, un relevé de bonnes pratiques et l'identification des opportunités et risques ainsi que la liste des recommandations adressées aux divers partenaires de l'enseignement supérieur.

L'état des lieux a été présenté aux membres du Comité de gestion de l'AEQES le 1<sup>er</sup> septembre 2015, puis aux établissements et aux représentants du *Board* de MusiQuE, le 15 octobre 2015. Chaque présentation a donné lieu à un temps de questions-réponses. Cette présentation a été réalisée par le président du comité des experts, Monsieur Jacques MOREAU.

Le Comité de gestion de l'AEQES et le *Board* de MusiQuE ont tous deux rédigé une partie conclusive pour cette analyse transversale (notes analytiques).

L'analyse transversale est adressée aux Ministres ayant l'enseignement supérieur dans leurs attributions, à la commission Enseignement supérieur du Parlement de la Communauté française, au Conseil d'administration de l'Académie de la Recherche et de l'Enseignement supérieur (ARES) et à l'ensemble des établissements évalués.

Elle est également téléchargeable sur les sites de l'AEQES et de MusiQuE depuis le 4 septembre 2015.



# État des lieux des programmes Musique

---

rédigé par le comité des experts

# Introduction

## 1 Enseignement musical supérieur en Europe<sup>7</sup>

Pour l'Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et *Musikhochschulen* (AEC), l'enseignement musical supérieur désigne « des études musicales entreprises dans le contexte de l'enseignement supérieur, principalement axées sur le développement pratique et créatif des étudiants »<sup>8</sup>. Ainsi, cet enseignement supérieur se distingue de la formation spécialisée à l'histoire de la musique, à la musicologie ou l'ethnomusicologie, qui sont des disciplines universitaires.

Cet enseignement à la pratique et à la création de la musique est principalement développé dans des établissements spécialisés : Conservatoires supérieurs, Hautes Écoles de Musique, *Musikhochschulen*, *Colleges*, etc. Ceux-ci peuvent être indépendants ou inclus en tant que départements au sein d'une université ou d'un établissement multidisciplinaire. Ces établissements s'attachent à former des étudiants pour les rôles professionnels suivants : compositeur, interprète, chef, enseignant<sup>9</sup>. Les universités forment quant à elles les musicologues au sein de départements inscrits dans le domaine des Sciences humaines.

Jusqu'à la signature de la Déclaration de Bologne (1999), ces établissements développaient des cursus très différents en contenus et durées, mais tous étaient centrés sur la pratique artistique de l'étudiant, discipline dominante du cursus. Avec la mise en place de la réforme de Bologne, cet enseignement supérieur s'est harmonisé en se réorganisant principalement en deux cycles, le bachelier (ou licence ou *bachelor*) et le master.

La durée de ces cycles n'est toutefois pas la même selon les pays : de trois à quatre ans pour le premier cycle, de un ou deux ans pour le master. La durée minimale pour l'ensemble des deux cycles est de cinq ans, mais peut également être de six ans.

Un troisième cycle est proposé par un nombre croissant d'établissements. Il peut être développé en partenariat avec une université ou conduit de façon autonome, le diplôme restant validé par l'université référente. Cette évolution s'est accompagnée d'une réflexion approfondie sur la définition de la recherche artistique, au départ de la définition élargie qu'en donnent les *Descripteurs de Dublin* (voir, par exemple, les travaux de l'AEC<sup>10</sup>) et a donné lieu à des initiatives intéressantes. Les établissements « reconnaissent leur responsabilité spéciale dans le développement de la recherche dans et à travers la pratique dans les arts créatifs et du spectacle »<sup>11</sup>.

L'enseignement supérieur « vise à donner à chaque étudiant un environnement optimal afin qu'il puisse développer son profil artistique distinctif »<sup>12</sup>. Il s'attache donc à la personnalité de chaque étudiant, à son individualité. Il encourage « la valeur de la recherche et du partage des connaissances, ainsi que des discussions ouvertes et du dialogue »<sup>13</sup>. Il s'agit donc d'un enseignement caractérisé par la très forte personnalisation des études, par l'importance qu'y occupe, pour ce qui concerne la pratique artistique, la relation en face à face entre le professeur et l'étudiant.

Du fait d'un processus de maturation artistique qui est variable selon les étudiants, mais qui demande un temps de formation long, les études supérieures se fondent sur une formation secondaire importante, qui doit permettre aux étudiants d'acquérir les compétences requises à un niveau significatif à l'entrée en études supérieures.

<sup>7</sup> Cette introduction fait référence à l'ouvrage AEC, *Points de référence pour les formations diplômantes en musique*, Bilbao: Universidad de Deusto, 2010, 117 p.

<sup>8</sup> AEC *op.cit.*, p. 21.

<sup>9</sup> Ces rôles ont été identifiés par l'étude *Creating a Land with Music: the Work, Education and Training of Professional Musicians in the 21<sup>st</sup> Century*, London : Youth Music, 2002, cité par AEC, *op.cit.*, p. 26.

<sup>10</sup> Voir AEC (Groupe de travail Polifonia sur le troisième cycle), *Guide des études de troisième cycle dans l'enseignement musical supérieur*, 2007.

<sup>11</sup> AEC *op.cit.*, p.23.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p.15.

<sup>13</sup> *Ibid.*



Tout au long de ces dernières, la nécessité d'atteindre les plus hauts niveaux pour pouvoir répondre aux exigences professionnelles demande aux étudiants un travail personnel important, ce qui peut rendre inhabituellement lourde leur charge de travail. Cette exigence de niveau implique d'autre part un « principe de vérification des capacités d'un étudiant par un examen d'entrée dans n'importe lequel des trois cycles de l'enseignement supérieur, dans le but de maintenir un haut niveau artistique »<sup>14</sup>. Pour l'AEC, cette vérification « demeure la condition *sine qua non* de l'admission dans l'un des trois cycles d'études en conservatoire »<sup>15</sup>, un titulaire d'un bachelier ou d'un master n'étant ainsi pas automatiquement admis dans le cycle suivant.

Enfin, même si les rôles de musicien évoqués plus haut permettent d'identifier certains des métiers qui leur correspondent – musicien d'orchestre, accompagnateur, etc. – le concept d'employabilité à l'issue de ces études n'est pas simple à appréhender, nombre de musiciens développant des carrières d'artistes indépendants, « combinant souvent plusieurs professions dans ce qu'on appelle une *carrière-portefeuille* »<sup>16</sup>. Par ailleurs, la musique ne saurait être simplement assimilée aux règles du marché qui régissent la plupart des secteurs de l'économie auxquels préparent les diplômés du secteur tertiaire.

C'est donc en connaissance de ce contexte européen que le comité des experts a abordé la visite d'évaluation des quatre établissements d'enseignement musical supérieur de la FWB. Après une présentation de quelques données clés du contexte de la FWB, le présent état des lieux dégage les éléments saillants des observations réalisées et des constats présentés dans les rapports transmis à chaque établissement. Il est organisé en trois parties : la première analyse le contexte fédéral dans lequel s'inscrivent ces établissements, la deuxième s'intéresse à leur structure et à leur fonctionnement et la troisième est consacrée aux parcours de formation. Quant à la conclusion, elle rassemble en cinq thèmes l'ensemble des points sur lesquels le comité des experts souhaite attirer l'attention des responsables de l'enseignement musical supérieur.

---

<sup>14</sup> *Ibid.*, p.22.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p.22.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p.22.



## 2 Contexte de la FWB en quelques données clés

Figure 2 : Nombre d'étudiants inscrits, en 2012-2013, dans les quatre formes d'enseignement supérieur

Forme de l'enseignement supérieur	Nombre effectif d'étudiants inscrits	Part du total
Universités	87.112	41%
Hautes Écoles	84.288	39%
Enseignement de promotion sociale*	33.922	16%
Écoles Supérieures des Arts	7.538	4%
dont ESA Musique	1.378	(18% des ESA)
<b>Total</b>	<b>212.860</b>	<b>100%</b>

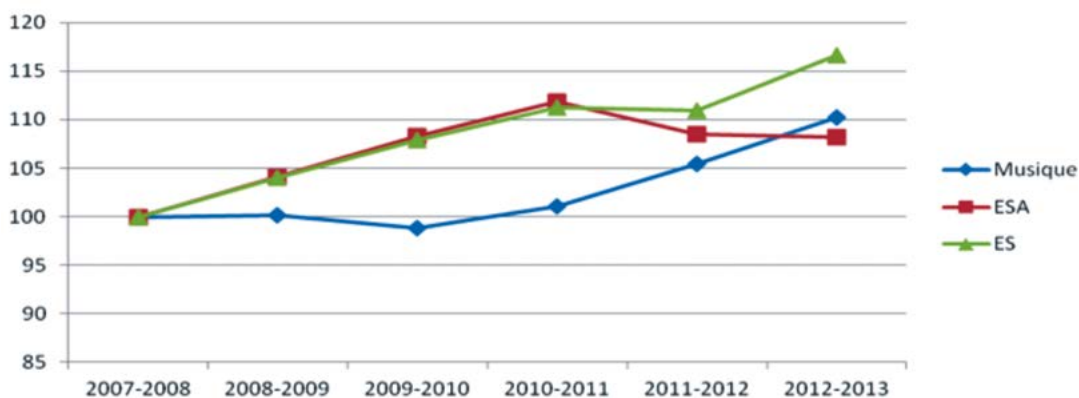
\* Titres correspondants et non correspondants à l'enseignement de plein exercice

Source : ETNIC, Enseignement supérieur : année académique 2012-2013, disponible en ligne<sup>17</sup>.

Le faible nombre d'étudiants des ESA, *a fortiori* celui des étudiants du domaine Musique, doit être mis en regard de la spécificité de ce type d'enseignement notamment pour ce qui concerne les aspects de taux d'encadrement et l'incidence budgétaire de cette particularité. L'enseignement

dans ce domaine est en effet fortement personnalisé, avec une part très importante des cours individuels dits « *one to one* ». Les évaluations sur productions artistiques impliquent également de nombreux experts externes.

Figure 3 : Pourcentage de variation du nombre d'inscrits sur les cinq dernières années (2007-2008 étant considérée comme étant l'année de référence)



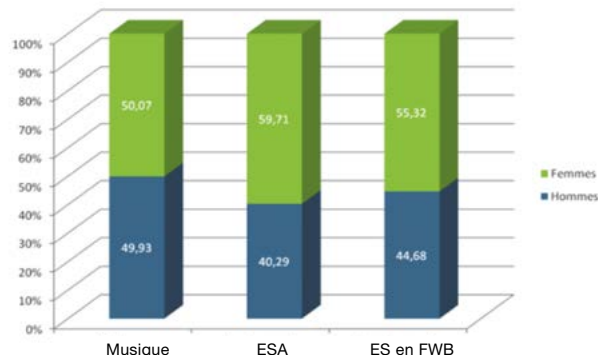
Source : SATURN.

Ce graphique montre que la courbe des inscriptions en ESA pour le domaine Musique est en croissance régulière depuis quelques années et suit globalement la croissance du nombre

d'inscrits dans l'enseignement supérieur en FWB. Il importe de souligner ici l'intérêt confirmé pour ce domaine d'études.

<sup>17</sup> [http://old.etnic.be/fileadmin/Statistiques/publications/2012-2013/1213\\_V8\\_volume\\_complet.pdf](http://old.etnic.be/fileadmin/Statistiques/publications/2012-2013/1213_V8_volume_complet.pdf) (consulté le 15 juin 2015).

Figure 4 : Répartition par genre dans le cursus évalué, dans le type d'enseignement et dans l'enseignement supérieur en général



Source : SATURN 2012-2013.

Les questions de genre et de parité sont importantes aujourd'hui pour tout secteur d'activité et principalement pour l'accès aux études supérieures. Ce graphique montre que, en 2012-2013,

l'enseignement musical supérieur offrait une parité quasi parfaite entre les hommes et les femmes. Cela constitue une spécificité supplémentaire de ce domaine.

Figure 5 : Nombre d'étudiants inscrits en 2012-2013 dans chaque établissement et dans chaque section évalués

Programme d'études	CrB		IMEP		CrLg		Arts <sup>2</sup>		Total	
<b>Sous-total bacheliers de transition</b>	<b>308</b>	<b>43%</b>	<b>143</b>	<b>20%</b>	<b>126</b>	<b>18%</b>	<b>137</b>	<b>19%</b>	<b>714</b>	<b>100%</b>
Formation instrumentale	168	34%	121	25%	103	21%	96	20%	488	100%
Formation vocale	36	43%	22	26%	11	13%	15	18%	84	100%
Musique ancienne, formation instrumentale	33	100%							33	100%
Écriture et théorie musicale	3	11%			9	35%	14	54%	26	100%
Jazz et musiques légères	68	100%							68	100%
Musique électroacoustique							12	100%	12	100%
Inconnu					3	100%			3	100%
<b>Agrégation de l'enseignement secondaire inférieur (AESI)</b>			<b>31</b>	<b>100%</b>					<b>31</b>	<b>100%</b>
<b>Sous-total masters</b>	<b>223</b>	<b>42%</b>	<b>89</b>	<b>17%</b>	<b>125</b>	<b>24%</b>	<b>90</b>	<b>17%</b>	<b>527</b>	<b>100%</b>
Formation instrumentale	156	44%	65	18%	83	23%	51	15%	355	100%
Formation vocale	10	27%	9	24%	11	30%	7	19%	37	100%
Musique ancienne, formation instrumentale	25	96%	1	4%					26	100%
Écriture et théorie musicale	11	14%	14	18%	27	35%	25	32%	77	100%
Jazz et musiques légères	21	100%							21	100%
Musique électroacoustique							7	100%	7	100%
Inconnu*					4	100%			4	100%
<b>Post master et agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS)</b>	<b>63</b>	<b>60%</b>	<b>15</b>	<b>14%</b>	<b>13</b>	<b>12%</b>	<b>15</b>	<b>14%</b>	<b>106</b>	<b>100%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>594</b>	<b>43%</b>	<b>278</b>	<b>20%</b>	<b>264</b>	<b>19%</b>	<b>242</b>	<b>18%</b>	<b>1.378</b>	<b>100%</b>

\* Coursus non identifié

Source : SATURN 2012-2013 et données communiquées par les établissements.

Les données synthétisées dans ce tableau sont à mettre en regard des commentaires présentés ci-dessous dont ceux relatifs aux recherches de synergies et de collaboration entre les établissements (cf. notamment les points 1.5, 3.2.3, 3.4.1 et 3.5). Ces éléments statistiques permettent également de saisir quelques particularités des établissements : si ces données mettent en exergue le poids du CrB dans le paysage de l'enseignement supérieur musical de la FWB, il est intéressant de noter que cette part importante concerne essentiellement la formation

instrumentale classique, la musique ancienne et le jazz (le CrB est d'ailleurs le seul à proposer cette section en FWB), et que la formation vocale et la section Écriture et théorie musicale connaissent, quant à elles, une répartition tout à fait différente qui montre un autre équilibre entre les établissements.

Enfin, ce tableau permet également d'apprécier le nombre d'étudiants instrumentistes que compte chaque établissement et à qui s'adresse l'offre de pratiques collectives : musique de chambre et surtout orchestre (cf. le point 3.4.1).

Figure 6 : Répartition des étudiants de première année de bachelier selon leur provenance

	Effectifs	Pourcents
Total des étudiants inscrits en B1 dans les cursus évalués	265	100%
Etudiants de première génération <sup>18</sup>	107	40%
Etudiants répétants <sup>19</sup>	61	23%
Autre <sup>20</sup>	97	37%

Source : SATURN 2012-2013.

Ce tableau montre une part importante de redoublants en première année. Ce constat est à mettre en lien avec plusieurs des points qui seront analysés dans ce rapport : le nombre important d'étudiants répétants (près d'un quart) soulève les questions du niveau d'accès dans les ESA du domaine Musique, de la durée des

études en bachelier et du lien avec les académies (cf. les points 1.6 et 3.2.1) ; le nombre importants d'étudiants en poursuite ou en reprise d'études (37%, voir la catégorie « Autre ») soulève quant à lui la question de l'allongement général des études (cf. le point 3.5).

<sup>18</sup> L'étudiant de première génération est un étudiant qui s'inscrit en première année de bachelier dans une institution d'enseignement supérieur et qui n'a jamais été inscrit auparavant dans l'enseignement supérieur (ou tout au moins dans les cinq années académiques précédentes).

<sup>19</sup> L'étudiant répétant recommence exactement la même année dans le même cursus que la dernière année à laquelle il était inscrit (= étudiant redoublant dans le même cursus).

<sup>20</sup> Dans la catégorie « Autre » se retrouvent les étudiants de B1 ayant suivi un parcours d'enseignement supérieur préalable, que celui-ci ait été ou non sanctionné par un diplôme.

# Première partie : Analyse générale de l'enseignement musical supérieur en FWB

## 1.1 Diversité de situations et d'approches

Ce qui caractérise les quatre établissements qui font l'objet de cette évaluation, outre les données statistiques concernant leur population étudiante, est la diversité de leurs contextes historiques, géographiques et culturels, politiques et pédagogiques.

Ces quatre établissements ne sont pas tous issus de la même histoire. Trois d'entre eux – ceux situés à Bruxelles (CrB), Liège (CrLg) et Mons (Arts<sup>2</sup>) – ont été fondés au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, le CrB et le CrLg l'ayant été dans la période qui a immédiatement suivi la création du Conservatoire de Paris, modèle dont ils se sont inspirés. Le quatrième établissement – l'IMEP de Namur – a été fondé il y a seulement quelques décennies.

À cet historique s'ajoute celui des directions : deux établissements connaissent une direction stable depuis 2002 (CrB et IMEP), les deux autres ont vu récemment une nouvelle direction se mettre en place, l'un depuis 2012 (Arts<sup>2</sup>), l'autre depuis septembre 2014 (CrLg).

Les contextes culturels et socioéconomiques des établissements ne sont pas identiques mais tous sont porteurs d'opportunités, chacun à leur manière.

Ces quatre établissements ont en commun d'avoir été intégrés simultanément dans l'enseignement supérieur en 2001<sup>21</sup>.

Ils ont ainsi tous été soumis aux mêmes **décrets**, ils ont tous subi le même train de **réformes** depuis 2001, notamment l'application de la réforme de Bologne en 2004<sup>22</sup> et, depuis 2013, celle initiée par le décret dit « Paysage »<sup>23</sup>.

Les établissements évalués ne relèvent pas tous du même **réseau d'enseignement** : les trois plus anciens relèvent de l'enseignement organisé par la FWB ; l'IMEP relève, quant à lui, de l'enseignement libre.

Enfin, ces quatre établissements ne sont pas tous habilités à organiser les mêmes **domaines d'études** aux côtés du domaine Musique<sup>24</sup>. Si l'IMEP est centré sur ce seul domaine, les trois autres conservatoires y ajoutent le domaine du Théâtre et des arts de la parole, Arts<sup>2</sup> disposant quant à lui d'un troisième domaine depuis la fusion en 2012, celui des Arts plastiques, visuels et de l'espace.

Chacun des établissements évalués est donc dans une situation qui lui est propre, en raison de ses traditions et des contextes dans lesquels il se situe. Mais les établissements se distinguent aussi dans leurs façons de revisiter actuellement l'héritage du passé et de projeter leur action dans une société en changement.

La question de la **transversalité** entre les disciplines est nécessairement abordée de façon différente, selon l'offre présente, soit intra-domaine soit interdomaines avec là, des possibilités particulièrement intéressantes qui présentent un certain nombre d'avantages, mais également des risques de dispersions, de dilution de positionnement. Enfin, la question de la **gouvernance** est nécessairement traitée et vécue de façon différente selon le réseau d'appartenance et l'offre, l'ancienneté de la direction, la culture d'établissement.

<sup>21</sup> Voir, à ce propos, le décret du 20 décembre 2001 fixant les règles spécifiques à l'Enseignement supérieur artistique organisé en Écoles supérieures des Arts (organisation, financement, encadrement, statut des personnels, droits et devoirs des étudiants) ainsi que *Évaluation du cursus Arts plastiques, visuels et de l'espace : analyse transversale*, Bruxelles : AEQES, 2013, pp. 12-13 (Missions des écoles supérieures artistiques).

<sup>22</sup> Décret du 31 mars 2004 définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et finançant les universités.

<sup>23</sup> Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études, dit « décret Paysage ».

<sup>24</sup> En annexes 5 figurent les habilitations du domaine Musique en FWB.

## 1.2 Diversité de positionnements dans l'application de la réforme de Bologne

La réforme de Bologne porte en elle plusieurs principes fondamentaux au regard desquels différents constats seront formulés dans ce rapport. À ce stade, les principes de la mise en œuvre des **démarches qualité** dans les établissements, du développement de la **recherche** et d'un souci de **transparence** pour permettre à l'étudiant de trouver une offre d'enseignement qui corresponde à ses ambitions, appellent des premières remarques.

Si la réforme de Bologne a été prise à bras le corps par tous, ses avantages ne sont pas nécessairement appréciés de façon positive par tous les membres des personnels. Cette différence peut d'ailleurs parfois nuire à la cohésion des équipes.

La **démarche qualité** n'est pas vécue de la même façon dans les établissements : l'on passe d'une réalisation de la démarche, avec implication des équipes, effectuée bien en amont de l'évaluation AEQES/MusiQuE à l'absence de démarche réelle. Néanmoins, de façon assez générale, les dispositifs de suivi manquent de définition et de transparence, quand ils ne sont pas tout simplement inexistantes. La démarche qualité ne semble pas considérée comme un véritable outil de travail, au quotidien, et reste traitée comme une « couche additionnelle », alors qu'elle gagnerait réellement à être intégrée (cf. le point 2.4.1).

La **recherche**, quant à elle, est le parent très pauvre de la mise en œuvre de la réforme en FWB. L'une des particularités des ESA relève pourtant de la recherche artistique, dont les caractéristiques de recherche appliquée la rapproche plus des hautes écoles dont c'est une mission, que des universités centrées sur la recherche fondamentale. Cette place particulière de la recherche artistique nécessite donc de considérer avec toute sa valeur la place spécifique qu'occupent les ESA dans le paysage de l'enseignement supérieur. Au plan institutionnel, la recherche artistique pour le domaine Musique ne rencontre pas la

considération qu'elle mériterait, surtout au regard de l'importance qu'elle prend aujourd'hui pour le secteur tant au niveau européen qu'international. Il n'est d'ailleurs pour s'en convaincre que de prendre en considération les développements que l'on voit émerger dans des institutions voisines. La distinction entre recherche académique et recherche artistique n'est pas encore suffisamment interrogée et prise en compte. Si des initiatives existent ici ou là, au niveau des établissements, le constat général revient à dire que la recherche est vraiment très peu développée. Cette question sera plus particulièrement analysée et commentée au chapitre 3 (cf. le point 3.9).

En matière de **transparence**, le décret Paysage – reprenant en cela les principes de Bologne – précise que tous les acquis d'apprentissage doivent être communiqués au candidat « dès sa demande d'inscription »<sup>25</sup>. Cela est donc progressivement mis en œuvre : ceux pour le premier bloc (bloc 1) avaient été mis en place et étaient disponibles au moment des visites du comité des experts. Si ces informations ne sont légalement délivrées qu'à la suite d'une demande d'inscription, la circulation de l'information et les pratiques comparatives des postulants aujourd'hui nécessiteraient qu'elles soient disponibles dès la « demande d'information » et que tous les acquis d'apprentissage, les contenus des cours, ainsi que les critères et conditions d'évaluation soient systématiquement accessibles sur le site internet de chaque établissement.

<sup>25</sup> Décret « Paysage », article 124 : « La liste des unités d'enseignement du programme du cycle d'études visé organisées durant l'année académique est fournie à l'étudiant dès sa demande d'inscription. Elle comprend une description des objectifs et finalités du cursus, le profil d'enseignement correspondant et la liste détaillée des activités d'apprentissage regroupées en unités d'enseignement et les modalités d'organisation et d'évaluation de celles-ci. ». Les unités d'enseignement font référence à l'article 77, notamment pour ce qu'il explicite de :

- leur « contribution au profil d'enseignement du programme ainsi que les acquis d'apprentissage spécifiques sanctionnés pas l'évaluation » (§3) ;
- leurs contenus (§4) ;
- les activités d'apprentissages qu'elles comprennent (§10) (les activités d'apprentissage faisant référence à l'article 76) ;
- les modes d'évaluation (§11).

### Recommandation 1

Le comité des experts recommande aux établissements de publier plus largement, et particulièrement sur leur site internet, l'ensemble des informations liées au curriculum, pour tous les programmes et niveaux, à savoir : objectifs et finalités du programme, liés aux acquis d'apprentissage visés, contenus et activités de formation, critères et modes d'évaluation.

## 1.3 Contexte international

Inscrits dans l'espace européen de l'enseignement supérieur, les établissements doivent répondre aux attentes du « marché » européen et international, pour lequel une forte **compétition** existe ; cela leur impose donc de répondre à ce système en proposant aux étudiants une formation qui leur permette d'y soutenir leur place. Mais cet impératif ne doit pas être le seul sur lequel bâtir l'offre pédagogique : favoriser la diversité des formations, et donc leur richesse, voire mettre sur pied toute une filière spécifique, peut également se justifier par la poursuite d'un intérêt culturel, par une « plus-value » intrinsèque de formation plutôt que par la logique d'un système fondé sur les lois du marché. On peut prendre pour exemple, dans un autre domaine, l'enseignement des langues anciennes, dont on ne peut dire que leur pertinence soit liée à un « marché » auquel elles donneraient accès.

Cette appréciation doit participer de la **souveraineté** de chaque établissement, qui doit pouvoir non seulement définir ce qui le caractérise et l'offre qu'il construit en conséquence, mais aussi disposer de tous les moyens pour mettre ce projet à l'œuvre. On touche là à l'autonomie des établissements, qui constitue l'un des points centraux sur lequel le comité souhaiterait attirer l'attention des pouvoirs publics.

## 1.4 Autonomie des établissements

Le **cadre décréteil** qui s'impose aux établissements s'avère paralysant. En cela, le constat du comité d'experts rejoint très exactement celui qui a été

fait par le comité d'évaluation des Arts plastiques, visuels et de l'espace<sup>26</sup>. Plusieurs points touchant à la question du manque d'autonomie sont abordés ici. On insistera, à ce point du rapport déjà, sur le fait que le niveau de contraintes imposé par le législateur fait assurément courir un risque en matière de comparabilité et de compétitivité des conservatoires de musique de la FWB au plan européen.

- a) Le **cadre du personnel** est (trop) largement prescrit : cadres minimaux à accorder par activité (et donc financés), proportion accordée aux différents statuts de personnel, part allouée à certaines missions (par exemple, pour la coordination qualité).
- b) Toute charge d'enseignement supérieur comprend, outre les heures de contact entre enseignants et étudiants et leur préparation (activités artistiques et de recherche), la **participation à diverses tâches** qui reviennent aux établissements et qui relèvent du domaine pédagogique au sens large : réflexion sur les cursus, l'évaluation, la mise en place de nouveaux dispositifs, la recherche et le développement personnel (formation continue). Clarifier cet engagement « parallèle » devrait permettre de le faire reconnaître, d'ouvrir les possibilités d'y inciter et d'y impliquer les enseignants.

### Recommandation 2

le comité des experts encourage la FWB et les établissements à interroger le cadre statutaire des personnels et à prendre en compte les différentes missions (par exemple l'enseignement, la coordination Erasmus, la gestion de la qualité) en prévoyant la souplesse nécessaire à l'évolution des établissements.

<sup>26</sup> AEQES, *op. cit.*

c) L'offre de formation est figée.

Le tableau suivant<sup>27</sup> présente les obligations décrétales en matière de charges de cours, obligations qui n'ont pas été abrogées par le décret Paysage<sup>28</sup> :

Figure 7 : Obligations décrétales en matière de charges de cours

BACHELIER	Charge horaire		Cours			
	Sections	par an	totale	obligés	%	PO de l'ESA
Formation instrumentale et vocale (dont musique ancienne)	360	1 080	990	92%	90	8%
Écriture et théorie musicale	600	1 800	1 215	67%	585	32%
Jazz et musiques légères	360	1 080	960	89%	120	11%
Musique électroacoustique	600	1 800	1 200	67%	600	33%
AESI	600	1 800	960	53%	840	47%

MASTER	Charge horaire		Cours			
	Sections	par an	totale	obligés	%	PO de l'ESA
Formation instrumentale et vocale (dont musique ancienne)	360		290	81%	70	19%
Formation musicale	360		290	81%	70	19%
Écriture et théorie musicale	600		385	64%	215	36%
Éducation musicale	600		400	67%	200	33%
Jazz et musiques légères	360		320	89%	40	11%
Musique électroacoustique	600		400	67%	200	33%

<sup>27</sup> Ce tableau a été établi conformément à l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 17 juillet 2002 fixant la liste des cours obligatoires et le nombre d'heures de cours ou d'activités d'enseignement dans les Écoles supérieures des Arts organisées ou subventionnées par la Communauté [française].

<sup>28</sup> L'Arrêté précité ne précise les heures de cours que pour la première année du master, ce qui induit que la colonne « Charge totale » des masters ne soit pas complétée.



L'analyse de ce tableau appelle un certain nombre de remarques :

- La part qui est réservée à l'établissement est soumise par celui-ci à son **Pouvoir Organisateur** (PO). Or, nous avons, dans le cas des établissements visités, deux PO différents : dans le réseau de l'enseignement libre, le PO est le Conseil d'Administration de l'établissement, instance autonome du ministère de tutelle ; dans le réseau d'enseignement organisé par la FWB, le PO est la FWB elle-même, représentée par le Ministre ayant l'enseignement supérieur dans ses attributions. N'y a-t-il pas de fait des situations différentes par rapport à cette part du *curriculum* laissée à l'appréciation des établissements : pour l'un, le PO qui valide les choix de l'institution est différent de l'autorité administrative qui publie les décrets ; pour les autres, il s'agit de la même autorité administrative ? La capacité d'action et de réaction est ainsi différente selon qu'on appartient à l'un ou l'autre des modèles.
- La part obligatoire diffère selon les **sections** et le niveau des études. Ainsi, les disciplines « pratiques », qui sont les plus représentées dans les établissements, voient la part obligatoire du *curriculum* voisine des 90% en bachelier (92% pour les musiques instrumentales et vocales classiques et anciennes, 89% pour le jazz) et presque aussi élevée en première année de master (81% pour les musiques instrumentales et vocales classiques et anciennes et 89% pour le jazz, inchangé pour lui).  
Pour les disciplines théoriques, cette part obligatoire avoisine les 66%, quel que soit le niveau d'études.  
Pour l'AESI, la part obligatoire n'est que de 53%.

Ces différences de traitement interrogent et leur logique n'est pas vraiment compréhensible. Il semble par ailleurs que l'implication des équipes dans la définition du projet pédagogique de l'établissement est ainsi rendue plus difficile, car l'élément essentiel et fondamental d'un tel projet – le *curriculum* – est par trop contraint par l'autorité publique. Il y a là un chantier très important à conduire. Les apports du décret

Paysage sur ce plan n'étaient pas clairement perceptibles au moment de la visite du comité d'experts.

Il est donc surprenant que ces grilles horaires minimales soient toujours en vigueur alors même que le décret Paysage tente une approche plus flexible du *curriculum*.

### Recommandation 3

le comité des experts recommande, d'une part, à la FWB de donner aux établissements la capacité à définir eux-mêmes leur offre pédagogique en matière de cours dispensés (définition, intitulés et contenus). Il recommande, d'autre part, aux établissements de définir le degré d'autonomie dont ils ont besoin et de déterminer avec la FWB le cadre contractuel nécessaire à cette prise de responsabilité.

En France et en Suisse, les dispositions légales permettent cette autonomie tout en assurant des modalités de contrôle.

Le système mis en place par le ministère français de la culture pour l'enseignement supérieur de premier cycle qui relève de son autorité prévoit qu'une habilitation soit octroyée en fonction d'un référentiel national par diplôme. Un arrêté ministériel précise le nombre d'heures de cours à délivrer pour chaque année de bachelier. L'établissement établit lui-même le parcours, sa grille de cours, qui, pour lui, selon son projet et sa philosophie pédagogique, permettent aux étudiants d'acquérir les compétences visées et le propose au ministère. L'habilitation est délivrée suite à une visite d'expertise et à l'avis d'une commission professionnelle paritaire. Ainsi, notamment pour la formation des enseignants, deux établissements peuvent former aux mêmes compétences, mais avec des dispositifs pédagogiques, des épreuves ou des focus qui peuvent être très différents.

En Suisse, les contenus de formation ne sont pas fixés au niveau légal.

Chaque haute école de musique (HEM) élabore ses propres programmes et contenus de formation pour chacune des filières qu'elle dispense et les soumet à l'autorité de surveillance dans le cadre des procédures de reconnaissance (habilitation).

Cela n'empêche pas différentes HEM de pouvoir définir ensemble certains éléments clés. Par exemple, les deux HEM du domaine musique en Suisse francophone (rattachées à la haute école spécialisée de Suisse occidentale) divisent à l'identique toute filière de formation en trois volets : la formation principale, qui correspond à 50%, la formation spécifique, qui équivaut à 30% et la formation complémentaire et optionnelle, qui représente le 20% restant. Ces deux HEM ont également établi en commun un référentiel de compétences (de fin d'études) pour chacune des filières. Pour autant qu'elle respecte la répartition en trois volets, chaque HEM est souveraine pour définir et agencer les unités d'enseignement de la manière qui lui semble la plus pertinente en vue de développer chez ses étudiants les compétences établies dans les référentiels de compétences des différentes filières.

Il semble primordial de pouvoir responsabiliser au maximum les établissements sur les formes et les contenus des **programmes** qu'ils délivrent, de leur donner plus d'autorité et de pouvoir sur leur gouvernance. Seule une réelle capacité d'autonomie dans la gestion administrative, d'une part, et, d'autre part, la possibilité de déterminer, pour la conception de la formation, des parcours pédagogiques propres à leur offre spécifique, permettra aux établissements de se créer une **identité** et une **culture d'établissement** et d'offrir ainsi une image d'eux-mêmes conforme à leurs aspirations et parfaitement identifiable. Dans la concurrence internationale, c'est une nécessité primordiale.

- d) L'**enveloppe budgétaire** (y inclus les dotations en personnel) est **fermée** et corrélée aux effectifs : seule une progression très importante, voire disproportionnée, de la population étudiante permettrait à certains établissements

d'augmenter le cadre des personnels. Or, dans le contexte actuel, les missions des établissements évoluent : de nouvelles missions peuvent apparaître, sans éliminer pour autant celles qui existent, alors que d'autres nécessitent des efforts plus importants. Ainsi, le comité a identifié plusieurs missions qui sont actuellement en souffrance et ce en raison d'un manque de moyens en termes d'heures de personnel : bibliothèque, communication, échanges Erasmus, suivi social des étudiants, suivi de l'insertion professionnelle. L'enveloppe fermée ne permet pas de répondre d'une manière rapide et adéquate à de telles évolutions.

#### Recommandation 4

le comité des experts invite la FWB à conduire avec les ESA une réflexion sur les évolutions de leurs missions et sur les moyens nécessaires à leur développement.

- e) L'octroi de nouvelles **habilitations** tient compte de celles qui sont déjà accordées à l'ensemble des établissements. Ces habilitations leur demeurent définitivement attribuées, quand bien même ils ne les mettraient pas en œuvre. Cela ne pose-t-il pas le risque qu'un établissement se voie refuser une demande pour une habilitation ainsi attribuée à un autre établissement mais inactivée ? En outre, la procédure de délivrance de ces habilitations nécessite un temps qui peut pénaliser les établissements dans leur réactivité. Enfin, l'intitulé de l'habilitation joue un rôle déterminant qui ne facilite pas une souplesse dans la détermination des contenus.

#### Recommandation 5

le comité des experts encourage la FWB, en concertation avec les établissements, à établir une procédure d'octroi des habilitations qui facilite leur réactivité et la diversité de leur offre non seulement dans les formes mais aussi dans les contenus.

Si les contraintes exposées ci-avant sont nombreuses, elles n'interdisent cependant pas toute action des établissements pour définir des oppor-

tunités de changements. Des actions sont entreprises, notamment par des équipes pédagogiques ou administratives qui mettent en œuvre leur dynamisme et déploient parfois des trésors d'imagination pour faire évoluer les choses. Parmi ces marges d'action, le comité voudrait souligner celle qui relève des partenariats.

## 1.5 Partenariats

Le comité des experts envisage ici : d'une part, les partenariats entre établissements et, d'autre part, les partenariats avec les milieux culturels et pédagogiques.

- a) Sur un certain nombre de plans, des collaborations existent, mais elles gagneraient à être développées : **entre établissements** d'enseignement musical supérieur, entre établissements d'enseignement supérieur des différents domaines artistiques (interdomaines) et entre établissements d'enseignement supérieur au sens large, quelle que soit leur communauté d'appartenance. Ainsi, la présence des quatre établissements évalués dans un périmètre géographique resserré est un atout fort du point de vue du comité en ce qu'il peut permettre de créer des synergies, des pôles d'expertises, des opportunités sur nombre de sujets comme, par exemple : les pratiques d'orchestre, des master classes, des cours communs pour certains masters, des évaluations partagées, une mise en commun de ressources.

### Recommandation 6

le comité invite les établissements à développer une réflexion commune et à envisager les collaborations possibles entre eux.

Les directeurs des conservatoires de langue flamande (Pays-Bas et Flandre) se réunissent une fois par an pour échanger sur leurs pratiques de recherche. Ils développent par ailleurs des partenariats pour des projets d'orchestre et de musique d'ensembles.

En Suisse francophone, l'Institut de recherche en musique et arts de la scène (IRMAS)<sup>29</sup>, fondé en 2012, réunit les trois hautes écoles du domaine : la Haute école de musique de Genève (HEM - GE), la Haute école de musique de Lausanne (HEMU) et La Manufacture - Haute école de théâtre de Suisse romande (HETSR). Il a pour but de développer la qualité des activités de recherche appliquée et développement (Ra&D) en favorisant les échanges entre les chercheurs qui travaillent en leur sein et en améliorant la visibilité des travaux de recherche, tant auprès des professionnels que du grand public.

- b) Des partenariats avec les **milieux culturels et pédagogiques** sont développés par les établissements, notamment au profit des productions des étudiants. Cette politique positive doit évidemment être encouragée et développée. Lorsque cela est pertinent, selon l'objet des partenariats, il serait intéressant de pouvoir les lier plus étroitement à la formation, non seulement en les incluant dans les programmes d'études, mais aussi en impliquant le partenaire dans l'évaluation. Par ailleurs, il serait intéressant pour les établissements de diversifier leurs partenariats au niveau local et international, notamment pour ce qui concerne le développement de la recherche.

<sup>29</sup> <http://www.hesge.ch/hem/recherche-developpement/irmas> (consulté le 15 juin 2015).

### Recommandation 7

le comité des experts recommande aux établissements d'envisager tous les partenariats possibles (au-delà des échanges Erasmus) touchant directement les étudiants, au niveau local, national mais également international, au profit d'une amélioration qualitative des cursus et d'une meilleure valorisation des productions des étudiants.

## 1.6 Accès aux ESA

L'écart parfois important entre le **niveau** de sortie des académies<sup>30</sup> et celui requis pour accéder aux ESA a été plusieurs fois souligné au cours des visites d'évaluation par des acteurs des deux types d'établissements. Les académies ont une mission sociale et culturelle qu'elles se doivent de respecter et qui devient prééminente, au détriment, pour nombre d'entre elles, de la formation préprofessionnelle des musiciens. Or, pour conserver la qualité de l'enseignement supérieur et soutenir la comparabilité que favorise le système de Bologne, il est nécessaire pour les ESA de maintenir un niveau d'accès pertinent. La situation pose donc un problème que les statistiques de redoublants confirment (23%, cf. fig. 6 p. 18). Il ne se résoudra pas de lui-même. Dans l'état actuel des choses, on constate une disparité de réponses. L'alternative est parfois soit de refuser les candidats belges, soit d'abaisser pour eux le niveau d'exigence. Les programmes « Jeunes talents »<sup>31</sup>, qui sont mis en place par les établissements, n'apportent qu'une réponse partielle à cette situation : d'une part, ce dispositif est externe aux académies et à l'enseignement

<sup>30</sup> Le terme « académies » réfère aux établissements d'enseignement secondaire artistique à horaire réduit (ESAHR).

<sup>31</sup> Les ESA en FWB organisant des formations dans le domaine de la musique bénéficient d'une disposition particulière leur permettant d'inscrire des élèves de l'enseignement obligatoire, par dérogation à la règle générale imposant la détention du Certificat d'Enseignement secondaire supérieur (CESS) comme condition d'accès aux études supérieures. Cette mesure permet de répondre aux besoins en formation de jeunes talents moyennant la réussite de l'épreuve d'admission et la conclusion d'une convention entre l'ESA et l'établissement d'enseignement obligatoire concerné.

secondaire et, d'autre part, pour y être acceptés, les jeunes qui s'y présentent doivent avoir satisfait au même concours d'entrée que tout étudiant (c'est-à-dire être déjà au niveau requis pour l'entrée dans l'enseignement supérieur). Il conviendrait de considérer sérieusement cette question car il doit persister un lien fort entre les académies et les ESA. Plusieurs pistes de réflexion peuvent être envisagées à propos de la transition académies-ESA :

- L'ajout d'une année supplémentaire dans le premier cycle de l'enseignement supérieur pour pouvoir maintenir le bachelier au niveau auquel il doit se situer ; il existe d'ailleurs en Europe une disparité dans la durée des études du premier cycle (cf. introduction) qui est, dans un certain nombre de pays, de quatre ans.
- La mise en place d'un système de passerelle ou de sas entre les niveaux préprofessionnel et professionnel, qui équivaldrait à une année propédeutique (ou année préparatoire).
- La mise sur pied d'une formation secondaire spécifique, qui impliquerait un aménagement combinant formation générale et formation musicale.

Il serait aussi pertinent de réfléchir, plus en amont, à la coopération entre le conservatoire d'enseignement supérieur et l'académie de musique. Voici quelques modalités possibles :

- L'académie de musique dispose d'un département performant pour préparer les élèves à l'entrée dans l'enseignement supérieur, il existe alors une sorte de transition naturelle ;
- Le conservatoire dispose d'une section ou d'enseignants qui préparent les élèves à entrer dans l'enseignement musical supérieur ;
- Une approche mixte : des enseignants de l'ESA suivent un (des) élève(s) de l'académie de musique, en partenariat avec l'enseignant de celui-ci ; ces élèves ne sont pas encore au niveau requis pour intégrer l'ESA (donc ne répondent pas aux exigences du programme « Jeunes talents »), ils reçoivent leur enseignement dans leur académie, et vont régulièrement suivre des cours au conservatoire supérieur.

Ces configurations se fondent sur un partage d'expertise dans une relation de confiance entre

les deux niveaux d'établissement, des enseignants partenaires, qui peuvent siéger mutuellement dans les comités d'évaluation. L'académie de musique offre ainsi ouvertement l'objectif et la possibilité, aux élèves qui le souhaitent, de pouvoir se préparer à intégrer une formation professionnalisante supérieure.

Il serait donc intéressant de réfléchir aux possibilités de mettre en œuvre l'une ou l'autre des pistes évoquées – et ce en plus du programme « Jeunes talents » – ou d'en chercher d'autres parmi celles éprouvées dans certains pays étrangers<sup>32</sup>.

Des dispositifs existent dans différents pays d'Europe pour éveiller les vocations musicales dans l'enseignement primaire et secondaire et favoriser la préparation aux études supérieures professionnalisantes. Certains ne relèvent que des seuls établissements du type ESAHR : ils ne seront pas mentionnés ici. D'autres impliquent les établissements d'enseignement musical supérieur. Ils sont de plusieurs types :

- 1) L'établissement supérieur musical offre en son sein un enseignement primaire et secondaire qui inclut l'enseignement général et l'éducation musicale professionnelle spécialisée (comme, par exemple, au Conservatoire de La Haye).
- 2) L'établissement supérieur offre un cursus musical préprofessionnalisant au cours de l'enseignement secondaire, mais les élèves restent inscrits dans leur propre école d'enseignement général, comme c'est le cas dans le canton de Vaud, en Suisse, où les jeunes diplômés du secondaire supérieur désirant se préparer à l'examen d'entrée à la Haute école de musique de Lausanne (HEMU) peuvent suivre une formation d'une année couronnée par une « Maturité spécialisée musique<sup>33</sup>».

Leur admission dans cette filière est conditionnée par la réussite d'un examen de compétences musicales organisé par le Conservatoire de Lausanne ou l'Ecole de Jazz et de Musiques Actuelles (EJMA). Leur formation, organisée conjointement par l'une de ces institutions et par l'enseignement général (gymnases), comprend des cours instrumentaux tout comme des cours de solfège, de théorie musicale et de culture musicale. Ces jeunes participent aussi à des projets de musique de chambre ainsi qu'à un projet d'orchestre ou de chœur. Ils doivent également réaliser un travail écrit de fin d'études, généralement en lien avec une prestation artistique. L'intérêt de cette formation est de servir à la fois comme une sorte de propédeutique (ou de formation préprofessionnelle) pour les études de *bachelor* tout en permettant aux jeunes d'acquérir une qualification supplémentaire de l'enseignement général au niveau secondaire supérieur.

- 3) Le conservatoire offre un programme préparatoire d'une durée d'un ou deux ans et qui prend place entre la fin du diplôme d'études secondaires et l'entrée dans le bachelier.

#### **Recommandation 8**

le comité des experts encourage vivement la FWB à organiser une réflexion communautaire avec les académies et les ESA pour rétablir – ou faciliter – une meilleure continuité de formation pour les jeunes issus des académies et qui souhaitent intégrer l'enseignement supérieur.

<sup>32</sup> Cf. notamment *L'enseignement musical pré-supérieur en Europe*, Groupe de travail Polifonia sur le pré-supérieur, AEC, 2007.

<sup>33</sup> Voir [http://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/dgep/dgvd/fichiers\\_pdf/PET\\_MSOM.pdf](http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgep/dgvd/fichiers_pdf/PET_MSOM.pdf) (consulté le 15 juin 2015).

## Deuxième partie : Structure et fonctionnement des établissements

### 2.1 Instances, projet d'établissement et communication interne

De façon générale, il a manqué au comité des experts de pouvoir disposer d'**organigrammes** qui explicitent de façon claire les lignes de communication et de responsabilité (des instances, des individus, des fonctions et des rôles), que ce soit pour les fonctions administratives ou pour les conseils d'option (CO).

Au niveau des directions, le directeur général est également directeur du domaine dont il est issu<sup>34</sup>. Cette situation de cumul de charge et de niveau de préoccupations interroge. Elle est apparue particulièrement cruciale à Arts<sup>2</sup>, seul établissement en FWB à compter trois domaines.

Le décret de 2001 prévoit l'existence de plusieurs **instances** : conseil d'option, conseil de domaine, conseil de gestion pédagogique et, dans le cas de l'IMEP, conseil d'administration. Le cheminement d'une décision entre toutes ces instances est plutôt complexe. D'une part, celles-ci ne sont pas utilisées à l'*optimum* de leur efficience : il semble nécessaire de mieux définir les niveaux de concertation et de décision. D'autre part, la multiplication des niveaux crée, si tous sont consultés, des délais dans les décisions et la prise d'action. Cette multiplication des niveaux d'instances et la définition rigide des conseils d'option<sup>35</sup> posent question en ce qu'elles ne semblent pas totalement adaptées à la dimension et aux spécificités des établissements. Une plus grande **souplesse** et, là aussi, une liberté d'action sembleraient nécessaires pour favoriser la réactivité des établissements.

<sup>34</sup> Le décret du 20 décembre 2001 (*op. cit.*) précise en effet, en son article 57, §1er : « Chaque Ecole supérieure des Arts est dirigée par un Directeur pour lequel il est attribué une unité d'emploi supplémentaire. Une Ecole supérieure des Arts qui compte plusieurs domaines se voit attribuer un emploi de Directeur de domaine, par domaine supplémentaire, pour lequel il est attribué une unité d'emploi supplémentaire pour cinq ans ».

<sup>35</sup> Voir chapitre III du décret du 20 décembre 2001 (*op. cit.*).

Si l'on prend l'exemple des cours généraux, leurs enseignants sont censés participer à l'ensemble des CO, car ils interviennent généralement dans toutes les options. Aucun ne peut l'assumer. Davantage de souplesse permettrait donc de réinterroger la définition des CO – par discipline, option, finalité ou logique pédagogique – en repensant la place du formel et de l'informel dans les échanges : si, par exemple, la consultation des acteurs externes gagne à être formalisée, les échanges entre enseignants pourraient, selon leur nature, être moins formels, en tout cas moins bureaucratisés, et, pour certaines questions à l'inverse, formalisés (par exemple pour l'interaction entre cours généraux et cours de la spécialité). Par ailleurs, une **faible implication** des conseils dans la rédaction des rapports d'autoévaluation a, dans la plupart des cas, été constatée. Une occasion importante de susciter une réflexion commune et de fédérer les équipes n'a ainsi pas été exploitée comme elle l'aurait pu.

#### Recommandation 9

le comité des experts recommande aux établissements de :

- mieux définir les niveaux de concertation et de décision entre instances ;
- repenser la répartition des CO et veiller à ce que les liens fondamentaux puissent être couverts (notamment les finalités, les interactions entre cours généraux et cours de la spécialité) ;
- impliquer l'ensemble des acteurs internes (personnel enseignant et administratif, étudiants) mais aussi les anciens étudiants et les partenaires extérieurs lorsque c'est nécessaire ;
- repenser la place des échanges formels et informels ;
- envisager la création d'une instance de consultation des acteurs externes.

En ce qui concerne les Conseils des étudiants, les situations rencontrées étaient d'une grande diversité : conseil en reconstruction, conseil actif mais isolé de sa base, étudiants peu impliqués ici et plus dynamiques là, prenant même parfois en charge des responsabilités incombant plutôt

à l'administration ou à la direction. La communication du Conseil des étudiants est ainsi très variable, qu'elle s'adresse à la direction ou à l'ensemble des étudiants.

#### **Recommandation 10**

le comité des experts suggère aux étudiants de s'impliquer davantage au niveau institutionnel, notamment sur les questions qui leur sont chères et de favoriser la communication entre le Conseil des étudiants et la direction des établissements.

Toutes ces instances sont un lieu important d'implication de tous, au bénéfice d'une construction d'identité que fonde le **projet d'établissement**. Ce projet reste à construire pour certains établissements. Une implication des partenaires externes peut aider à définir cette identité.

Un projet d'établissement, clairement construit sur ces principes et recevant une pleine adhésion des parties prenantes, doit permettre la construction d'une culture interne commune par laquelle tous pourront « parler d'une même voix ». Un seul établissement semble être avancé dans cette démarche. La liberté académique inscrite dans les décrets<sup>36</sup> ne prend de sens réel que dans ce contexte, autrement elle porte en elle un risque de contre-productivité.

## 2.2 Ressources humaines

De façon générale, le comité des experts a pu constater l'investissement important des personnels enseignants et administratifs, ainsi que leur qualité. Malgré les contraintes et en dépit des différences de positionnements dans la mise en œuvre du train de réformes qu'ils ont eu à prendre en compte depuis plus de dix ans, ces personnels abordent globalement le décret Paysage avec pragmatisme et efficacité, surtout compte tenu du délai d'application extrêmement

<sup>36</sup> Article 8 du décret Paysage (*op cit.*) : « Chaque établissement d'enseignement supérieur jouit de 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 missions. Dans l'exercice de ses missions, tout membre du personnel d'un établissement d'enseignement supérieur y jouit de la liberté académique. »

court. Cet investissement et cette énergie sont très importants pour l'évolution des établissements.

### 2.2.1 Recrutement

Certains établissements ont mis plus que d'autres sur l'ouverture de leur recrutement à l'international. Cette politique est à encourager en ce qu'elle peut contribuer à la qualité des programmes et au rayonnement des établissements. Par ailleurs, lors des recrutements, il est important que des critères liés aux **compétences** de recherche, aux compétences et expériences pédagogiques, puissent également être pris en compte dès les premières phases de sélection des candidats. Les compétences artistiques (carrière et renommée) semblent être aujourd'hui les seules considérées dans cette phase.

#### **Recommandation 11**

le comité des experts invite les établissements à :

- veiller à l'ouverture du recrutement à l'international ;
- prendre en compte les expériences pédagogiques ainsi que les activités de recherche dès les premières phases de sélection.

### 2.2.2 Statut des enseignants

Il a été relevé plus haut que les établissements disposent de relativement peu de marges de manœuvre concernant les **proportions** relatives pour chaque statut. Dans le cas des ESA, et notamment pour la musique, cela provoque un blocage de la situation. Ainsi, en particulier, le statut d'assistant pâtit-il de deux mesures légales que le comité des experts estime pénalisantes : d'une part, le renouvellement annuel de ces contrats conduit à des lourdeurs administratives dont il serait tout à fait possible de se décharger ; d'autre part, l'impossibilité de renouveler ce statut au-delà de cinq fois<sup>37</sup> pose des problèmes délicats aux établissements qui souhaitent maintenir en fonction un enseignant de qualité. Le statut de conférencier devient alors une « roue de secours » largement utilisée pour pérenniser les assistants arrivés au terme de leurs mandats.

<sup>37</sup> Décret du 20 décembre 2001 (*op cit.*), art. 108, §2.

Cela peut créer pour certains établissements des difficultés pour recourir à des intervenants extérieurs pour des master classes notamment. En outre, cette situation génère des parcours de carrière ne correspondant pas à l'évolution des compétences des personnels enseignants.

#### Recommandation 12

le comité des experts invite la FWB et les ESA à conduire conjointement une réflexion pour adapter le cadre statutaire des assistants et conférenciers aux réels besoins de ces institutions.

### 2.2.3 Formation continue

Le comité des experts a constaté l'**absence de formation continue** dans les dispositifs mis en œuvre au profit des personnels tant pédagogiques qu'administratifs. Ceci est une nouvelle source de questionnement. Des demandes existent bel et bien. La formation tout au long de la vie est un des axes forts de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, inscrit tout d'abord dans la Stratégie de Lisbonne<sup>38</sup>, puis confirmé par la déclaration de Prague<sup>39</sup>. Il semble donc très important de pouvoir mettre en place une politique en la matière, au profit de l'ensemble des équipes (direction, enseignants et personnel d'administration). Les partenariats Erasmus pourraient offrir des opportunités pour répondre également à cette préoccupation en ce qu'ils peuvent favoriser un partage d'expérience, permettre de participer à des projets nouveaux dans des contextes différents, etc. et ainsi participer à l'élargissement des compétences des personnels.

<sup>38</sup> Conclusions de la présidence du Conseil européen à Lisbonne les 23 et 24 mars 2000 : art. 25 à 30 et particulièrement art. 29 §2 : « *accorder plus d'importance à l'éducation et à la formation tout au long de la vie, composante essentielle du modèle social européen [...]* ».

<sup>39</sup> La déclaration de Prague (2001) pose ainsi que : « *L'éducation et la formation tout au long de la vie constitue un élément essentiel de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur. Dans l'Europe de demain, fondée sur une société et une économie de la connaissance, les stratégies en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie s'avèrent nécessaires pour répondre aux défis que constituent la compétitivité économique et l'utilisation des nouvelles technologies, ainsi que pour améliorer la cohésion sociale, l'égalité des chances et la qualité de la vie* ».

#### Recommandation 13

le comité des experts recommande aux établissements de mettre en place des possibilités de formation continue pour l'ensemble des personnels, administratifs et pédagogiques.

### 2.2.4 Ouverture internationale

L'ouverture internationale est envisagée ici sous deux angles : l'internationalisation initiée par l'**institution** – participation à des réseaux internationaux comme l'AEC ou ELIA, – et celle qui relève des **initiatives personnelles** d'un certain nombre d'enseignants, présents et impliqués dans leurs réseaux professionnels internationaux. Si l'implication des enseignants dans un réseau comme l'AEC est pratiquement inexistante<sup>40</sup>, la participation des enseignants à leurs propres réseaux semble relever d'une implication strictement personnelle, rarement développée au nom des valeurs de l'établissement dans un sentiment d'appartenance ou d'*ownership*.

La question des échanges Erasmus pour le personnel sera traitée en troisième partie de ce rapport.

#### Recommandation 14

le comité des experts recommande aux établissements de s'ouvrir davantage aux relations et échanges internationaux, en permettant aux différentes initiatives, institutionnelles et personnelles des enseignants, de se développer et de mieux s'interpénétrer et il encourage les enseignants à participer plus activement aux différents réseaux européens.

## 2.3 Ressources matérielles

### 2.3.1 Locaux

La question des locaux témoigne là aussi d'une grande diversité. Aucun établissement ne connaît toutefois une situation idéale. Sur le plan de l'infrastructure, tous les établissements ont à

<sup>40</sup> Il est à noter que cette association cherche actuellement à pouvoir impliquer plus largement les enseignants des établissements dans ses démarches.



gérer des locaux qui nécessitent **restaurations et aménagements**. Certains disposent de locaux d'une grande vétusté ; dans le cas de deux établissements, les locaux sont même dans un **état préoccupant** voire dramatique, avec même de graves problèmes d'insécurité au CrB.

Par ailleurs, nombre de locaux souffrent d'une **isolation phonique** déficiente et ne répondent pas aux normes écologiques d'isolation thermique. Des travaux importants sont donc également nécessaires sur ces points.

La question des locaux est l'occasion de souligner à nouveau les différences entre les établissements concernant l'autonomie de gouvernance, car pour la plupart d'entre eux, des lourdeurs administratives empêchent les directions de pouvoir agir dans l'urgence nécessaire.

Sur le plan de la **disponibilité** des locaux pour les étudiants, là aussi des difficultés existent, dont un certain nombre sont liées aux problèmes infrastructurels soulignés ci-avant. On touche là à une spécificité inhérente au domaine Musique : d'une part, les étudiants ont la nécessité de pratiquer régulièrement et intensément leur instrument ou leur voix, individuellement ou en groupe (musique de chambre, projets artistiques) ; d'autre part, nombre d'étudiants ne peuvent pratiquer en dehors de l'institution, soit pour des raisons logistiques et techniques (impossibilité de disposer chez soi des instruments de pratique : percussions, piano...), soit pour des raisons circonstancielles, notamment pour les étudiants qui résident dans la ville le temps de leurs études (impossibilité de pratiquer chez soi en raison des conditions de logement).

Afin de permettre aux étudiants de pouvoir fournir un travail personnel ou en groupe de façon à répondre aux exigences du cursus, il est important pour les établissements de pouvoir disposer d'un nombre suffisant de studios de travail ou de salles de répétition, mais aussi de pouvoir offrir des plages d'accès importantes à ces locaux, notamment le week-end.

Si aucun établissement ne dispose du nombre de **studios de travail** qu'il souhaiterait pouvoir offrir pour des conditions idéales de travail pour tous, les situations sont néanmoins différentes d'un établissement à l'autre : au mieux simplement inconfortables pour les étudiants jusqu'à réellement

problématiques au point de compromettre le suivi même des cours (les étudiants n'ayant aucune possibilité de trouver une salle pendant des interours importants, préfèrent rentrer chez eux pour travailler et ne reviennent alors pas pour le cours suivant). Cette situation pâtit par ailleurs, et dans certains cas, d'un nombre insuffisant de salles de cours disponibles, ce qui complexifie la planification des cours, au détriment du travail des étudiants, mais également des enseignants car ceux-ci peuvent être freinés dans la mise en œuvre de projets d'étudiants ou de classes.

L'ouverture des locaux est enfin un autre élément de la problématique, car elle dépend des ressources humaines disponibles. Si les plages d'ouverture en semaine sont différentes d'un établissement à l'autre, notamment en soirée, si tous ouvrent leurs locaux le samedi, mais sur une durée différente (un établissement a même pris sur le budget du conseil des étudiants pour réussir cette ouverture), seul un établissement parvient à donner aux étudiants un accès aux locaux le dimanche.

En ce qui concerne les **salles de concert** ou les **espaces de production** des travaux d'étudiants, la situation générale est positive, chaque établissement disposant d'espaces très satisfaisants de production ou de capacité à pouvoir bénéficier d'espaces externes, notamment à la faveur de partenariats développés ou en développement.

#### **Recommandation 15**

le comité des experts recommande :

- à la FWB, de résoudre dans l'urgence certaines situations d'infrastructures spécifiques alarmantes ;
- à la FWB, en concertation avec les ESA, de donner les moyens nécessaires aux établissements (autonomie de gestion, moyens structurels) pour qu'ils puissent gérer leurs infrastructures, répondre en tous points aux spécificités du domaine à ce niveau d'études et s'adapter aux normes d'efficacité énergétique mises en avant par les problématiques écologiques ;
- aux établissements, de consacrer les moyens nécessaires à permettre un accès maximal aux étudiants.

- À l'IMEP, la planification à long terme a permis d'améliorer l'infrastructure et d'assurer les normes de sécurité.
- À l'IMEP encore, les heures d'ouverture sont très larges et s'appliquent également le week-end, notamment grâce à un accès aux bâtiments par carte magnétique.
- Au CrLg, un système de suivi permet la mise à disposition des salles de cours en journée si elles sont inoccupées, avec autorégulation des étudiants sur la durée d'occupation.

- Au CNSMD de Lyon, un gardiennage permet l'ouverture des infrastructures jusqu'à minuit en semaine et le week-end. Cette large ouverture est notamment en lien avec l'existence d'un hébergement pour les étudiants dans les locaux du Conservatoire. L'accès au bâtiment est sécurisé par carte magnétique.
- Pour permettre aux étudiants de développer des projets autonomes, certains établissements mettent en place des semaines libres de tout cours (deux semaines consécutives au *Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance* de Londres, une semaine par trimestre au *Royal Conservatoire of Scotland* à Glasgow) et donnent accès à l'ensemble des locaux et moyens logistiques aux étudiants durant cette période.

### 2.3.2 Bibliothèques

La situation des bibliothèques est très diversifiée sur de nombreux plans : des fonds très riches pour certains (du fait de leur histoire), leur numérisation qui est à des stades très différents, des locaux et un accès diversement adaptés ou aisés. Le lien entre bibliothèque et programme, par une mise en valeur du fonds bibliographique au sein de la formation, devrait pouvoir être développé, notamment dans le cadre d'une dynamique de recherche impliquant les étudiants. La **numérisation** des fonds est en cours pour la plupart des établissements, mais elle n'en est pas

partout au même stade d'avancement. Elle devrait viser une **politique commune**, notamment pour ce qui touche aux prêts interbibliothèques.

#### Recommandation 16

le comité des experts invite les établissements à :

- développer le lien entre les bibliothèques et les formations, notamment pour ce qui concerne la recherche ;
- achever rapidement la numérisation des fonds et développer les liens interbibliothèques, également avec les bibliothèques des conservatoires flamands.

En Musique ancienne au CrB, les étudiants de deuxième année de master mènent un travail d'édition critique de partition. Ils travaillent à découvrir un répertoire à la bibliothèque, puis mettent leur recherche en pratique à travers le jeu de la partition dans le cadre du cours de musique de chambre. Les meilleurs travaux issus de cette recherche philologique sont édités.

### 2.3.3 Outils numériques

Concernant les outils numériques, plusieurs perspectives sont à considérer.

La communication externe par **site internet** semble tout à fait optimisable, notamment en ce qu'elle devrait donner une information exhaustive sur les programmes et les contenus de cours – dont les acquis d'apprentissage et les modes et critères d'évaluation –, ce qui n'est généralement pas le cas. À noter que deux établissements étaient dans une reconstruction totale de leur site au moment de la visite.

Les **outils numériques** au service de la formation sont à développer. Des initiatives vont dans ce sens (voir *infra*). Ces outils offrent l'avantage de pouvoir être utilisés par l'ensemble des acteurs pour diffuser informations, éléments de cours, évaluations ou recueillir les travaux d'étudiants, etc.

Enfin, l'entrée en vigueur du décret Paysage a engendré de nombreuses difficultés : **manque de**

**coordination** entre la FWB et les établissements pour le déploiement des outils nécessaires et pertinents pour la mise en œuvre optimale de la réforme, mais aussi pour la gestion logistique des cours, le suivi administratif des étudiants et le suivi budgétaire. Les établissements souffrent sur ce plan à la fois du **manque d'aide** de la FWB, et d'un manque de coordination entre eux au sujet de l'évolution nécessaire de logiciels. D'autres développements ne sont simplement pas partagés, alors qu'ils pourraient l'être si le cadre général de collaboration était défini dans l'intérêt commun. Il paraît tout à fait nécessaire que la FWB conduise une réflexion et une démarche avec les établissements pour développer des outils performants et compatibles, afin d'assurer une cohérence de gestion au niveau de la FWB.

#### **Recommandation 17**

le comité encourage les établissements à :

- améliorer la qualité et la performance des sites internet en y incluant une information aussi exhaustive que possible sur les programmes de formation ;
- développer avec l'aide de la FWB des outils informatiques performants : plateforme numérique collaborative, outils de gestion administrative et pédagogique pertinents, notamment par rapport à la mise en œuvre du décret Paysage.

À l'IMEP, un système « d'alertes pédagogiques » permet d'informer tous les professeurs, via intranet, de toute difficulté rencontrée par un étudiant dans le suivi de sa formation. Toute initiative ou action menée à la suite de cette « alerte » est diffusée de même aux enseignants concernés par le parcours d'apprentissage de l'étudiant.

## **2.4. Démarche qualité**

### **2.4.1 Démarche interne**

L'ensemble des personnels rencontrés fait preuve d'un réel souci pour la qualité de la formation

dispensée par leur établissement. Pour les personnels enseignants, cette qualité et son suivi sont à l'œuvre quotidiennement dans leurs cours. Mais en tant que processus formalisé, la démarche qualité était neuve pour tous et n'a pas été mise en œuvre de façon égale dans les établissements. Dans les faits, seul le CrB a réellement développé une démarche en amont qui a permis à ses équipes de s'impliquer et de participer à la rédaction du rapport d'autoévaluation, et en a envisagé une poursuite formalisée. Pour un certain nombre de raisons, cette démarche n'a pas été – ou n'a pas pu être – mise en œuvre dans les autres établissements, jusqu'à être parfois singulièrement limitée.

D'une façon générale, le suivi qu'implique ce processus ne bénéficie pas encore de tous les moyens nécessaires pour en garantir l'efficacité et la transparence. Ainsi, des outils spécifiques de **suivi de projets** (définition des rôles, responsabilités, objectifs, délais, indicateurs, etc.) ne sont pas mis en place. Par ailleurs, la fonction de coordinateur qualité ne semble pas nécessairement assurée au niveau où elle devrait l'être, n'étant pas inscrite dans les cadres d'emploi : les moyens pour suivre la démarche qualité appartiennent donc aux établissements, ce qui présente un certain paradoxe compte tenu des charges qu'ils doivent déjà assumer et du suivi très étroit qui devra être mis en place (notamment dans la perspective de l'évaluation de suivi qui sera organisée par l'AEQES).

Les établissements disposent de nombre de données nécessaires à la conduite quotidienne de leurs actions, qui ont été communiquées au comité d'experts soit *via* le rapport d'autoévaluation, soit à sa demande expresse. Mais quelques remarques sont à formuler :

- Les établissements ne disposent pas tous d'**outils de pilotage** d'égale performance. De ce point de vue, l'IMEP utilise un outil informatique performant, de grande qualité, qu'il a lui-même mis au point. Comme évoqué plus haut (« outils numériques »), il serait important que dans le cadre du suivi de la qualité, les établissements utilisent des outils de gestion du type « suivi de projets » et qu'ils puissent partager entre eux leurs savoir-faire.

- Dans les **données budgétaires**, la masse salariale correspondant à l'emploi des enseignants et prise en charge par la FWB n'est pas ouvertement communiquée ou utilisée. Cette donnée n'est pas indispensable pour la gestion des emplois, conduite grâce au volume d'équivalents temps-plein alloué à l'établissement, mais elle est nécessaire pour le calcul du cout par étudiant de la formation délivrée. Ce cout permet une comparabilité des moyens entre institutions, au moins au niveau national et européen. Ces couts sont généralement très variables d'un pays à l'autre et d'une institution à l'autre. Leur gestion autonome par les établissements procéderait de la réactivité et de la souveraineté déjà mentionnée ailleurs dans ce rapport.
- Dans les données concernant les réussites des étudiants, la clarté des « **flux** » n'est pas optimale : il n'est pas toujours aisé de distinguer les vrais échecs des échecs « volontaires » (répondant à une stratégie d'allongement de la durée de la formation), la part des abandons et, pour ce qui concerne le suivi de la qualité, les raisons de ces échecs ou abandons. Ces éléments qualitatifs sont pourtant importants à connaître pour alimenter le processus d'amélioration des programmes offerts.

#### Recommandation 18

le comité recommande :

- aux établissements, de développer des outils de gestion du type « suivi de projets » ;
- à la FWB, de développer des systèmes plus robustes de collecte et de diffusion de données statistiques à des fins de pilotage ;
- aux établissements, d'inclure l'ensemble des données ou variables financières dans l'outil de suivi budgétaire de façon à pouvoir évaluer au plus près le cout des formations par étudiant, aussi bien d'un point de vue pédagogique que structurel ;
- aux établissements, d'affiner les données sur la réussite des étudiants qui permettent une meilleure analyse des résultats, exploitable plus aisément, notamment pour leur gestion de la qualité.

#### 2.4.2 Suivi des diplômés

Le suivi des diplômés n'a pas encore fait l'objet de dispositifs réguliers permettant de fournir des **données fiables** sur une durée suffisante pour évaluer la performance des programmes. D'autre part, le métier de musicien devient aujourd'hui extrêmement diversifié, relevant de plus en plus d'une multi-activité qui en rend l'analyse plus délicate. Il convient donc de pouvoir effectuer des **enquêtes** suffisamment fines pour mesurer les parcours professionnels des diplômés, voire en retirer des indications pour l'évolution des cursus.

Si le critère d'**employabilité** est un indicateur important, il n'est pas, aux yeux du comité, le seul élément permettant de déterminer la pertinence d'un programme de formation artistique. La durée de stabilisation de l'emploi d'un musicien est la plupart du temps longue<sup>41</sup> et dépend de la qualité du réseau professionnel qu'il peut créer autour de lui. Un des principaux pourvoyeurs d'emploi pour les musiciens est par ailleurs l'enseignement, mais obtenir aujourd'hui un poste à plein temps ne se fait pas si aisément, cela prend également du temps. Or les études de suivi portent généralement sur l'employabilité dans les quelques années qui suivent l'obtention du diplôme.

#### Recommandation 19

le comité des experts recommande aux établissements d'instaurer des mesures de suivi de l'insertion socioprofessionnelle des diplômés qui permettent de recueillir des données sur leur emploi d'un point de vue quantitatif mais également qualitatif, et sur des périodes différentes.

<sup>41</sup> Dans une étude, le sociologue français Pierre François évalue à une dizaine d'années la période nécessaire pour stabiliser une carrière de musicien indépendant : François, P., *L'insertion professionnelle des sortants de conservatoire*, Paris : Ministère de la culture, Direction de la musique, de la danse, des théâtres et des spectacles, 2006, 201 p. (en collaboration avec G. Lurton et S. Maublanc).

### 2.4.3 Réseau d'anciens étudiants<sup>42</sup>

Des contacts peuvent perdurer entre l'institution et ses **anciens étudiants**. Tout d'abord par le biais des relations étroites qui existent entre certains des anciens étudiants et leurs enseignants : ce mode de suivi personnalisé est tout à fait opérant, mais relève aujourd'hui de l'informel. Par ailleurs, l'institution peut s'intéresser à collaborer avec des musiciens et enseignants qu'elle a formés, voire à les incorporer dans son équipe pédagogique : il n'est ainsi pas rare de compter dans les équipes pédagogiques des établissements visités des membres diplômés de l'établissement. Mais en aucun cas il n'y a de **réseaux** d'anciens étudiants constitués. Seul un établissement fait mention d'une « association d'enseignants, d'élèves et d'anciens élèves », mais dont l'action a été peu perceptible.

#### Recommandation 20

le comité des experts invite les établissements à susciter ou créer des réseaux d'anciens étudiants (*alumni*), qui permettraient notamment de conforter leur zone d'influence.

### 2.4.4 Évaluation des personnels et des enseignements par les étudiants

L'évaluation des enseignements est un des objets principaux d'une démarche qualité puisque ces enseignements représentent le « service offert » aux étudiants. La participation des étudiants à cette évaluation des enseignements est donc importante : elle les implique dans l'évolution des processus pédagogiques dont ils sont les principaux utilisateurs et bénéficiaires, et qui concernent directement la préparation de leur avenir professionnel. Cette participation doit pouvoir porter sur nombre de points : programmes, cours, projets, évaluations, organisation, relations avec l'administration, etc. Ce processus doit être formalisé et largement communiqué, ce qui n'est pas encore le cas dans tous les établissements.

Une démarche d'évaluation des personnels devrait pouvoir être également incluse dans la démarche

qualité. Le comité n'a pas eu connaissance de **procédures d'évaluation** formelles et systématiques du personnel enseignant, à l'exception d'un des quatre établissements qui a récemment initié cette démarche. En revanche, il semble n'exister nulle part de mécanisme établi en ce qui concerne l'évaluation du personnel administratif. Cette évaluation participe également de la politique de formation continue et de développement des compétences des personnels, ce qui souligne son aspect prospectif. Enfin, si l'implication des étudiants dans cette démarche spécifique est délicate, elle demeure toutefois possible.

#### Recommandation 21

le comité des experts invite les établissements à inscrire dans leur démarche qualité :

- l'évaluation des personnels, pédagogiques et administratifs ;
- l'évaluation par les étudiants des programmes, des enseignants et des dispositifs pédagogiques, mais aussi des modes de fonctionnement de l'établissement.

Une **gestion de la qualité formalisée** pour tous ces points, appuyée par des outils pertinents et communicables, permettant en toute transparence une révision régulière non seulement des programmes, des dispositifs pédagogiques mais aussi du fonctionnement de l'établissement, participera à cette culture d'établissement dont ce rapport souligne, en plusieurs occasions, la nécessité.

<sup>42</sup> Voir également S. Sturrock, *L'Élève d'aujourd'hui : l'ancien élève de demain. Cultiver de bonnes relations avec les anciens élèves des conservatoires*, AEC, 2007.

## Troisième partie : Parcours de formation

« Le *parcours de formation* [...] est à concevoir comme interaction entre l'individu (ses buts et ses stratégies, mais aussi les circonstances changeantes de sa vie) et le système de formation (ses structures et ses offres). Tous deux sont, à leur tour, soumis à l'évolution du contexte économique, social et culturel. »<sup>43</sup>

Nous nous intéresserons ici à différents aspects et étapes des parcours de formation d'un musicien, allant de l'admission (y compris au travers d'une valorisation des acquis de l'expérience [VAE] lorsqu'il y a lieu) jusqu'à l'évaluation finale des compétences des étudiants.

### 3.1 Acquis d'apprentissage

Les acquis d'apprentissage concrétisent la philosophie d'une formation donnée et doivent donc être au centre du dispositif de formation. Dans le cadre de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, ces acquis ont vocation à s'inscrire dans les référentiels européens publiés<sup>44</sup>. Déclinés à partir des objectifs du programme, les acquis d'apprentissage sont, comme l'exprime le décret Paysage<sup>45</sup>, liés, entre autres, aux dispositifs pédagogiques et à l'évaluation (définie par ses modes auxquels il est nécessaire d'adjoindre les critères à partir desquels sera vérifiée l'acquisition

de ces acquis par les étudiants). Ces éléments sont essentiels pour permettre à l'étudiant de conduire au mieux son parcours de formation<sup>46</sup>. Ils sont donc très favorablement à introduire dès maintenant pour tous les niveaux, sans attendre que la mise en œuvre progressive du décret Paysage les rende obligatoires pour les niveaux les plus avancés. Dans cette perspective, les objectifs pédagogiques définis par l'AEC offrent une ressource tout à fait pertinente.

Sur ce point, les quatre établissements visités avaient, à une époque récente, entamé une démarche de concertation pour la définition d'un nouveau référentiel de compétences.

#### Recommandation 22

le comité des experts recommande aux établissements de définir les acquis d'apprentissage en les mettant en lien avec les visées du programme, les dispositifs et objectifs des cours, les modalités et critères d'évaluation, et en les mettant en perspective avec les valeurs de l'établissement.

### 3.2 Admission, valorisation des acquis de l'expérience et évaluation

#### 3.2.1 Admission

L'admission soulève un certain nombre de questions, dont un problème de fond que le comité estime nécessaire de relever.

La **période** des examens d'admission constitue une première question. Le décret Paysage précise que ces épreuves doivent être organisées avant le 21 septembre<sup>47</sup>. Dans tous les établissements évalués, les épreuves d'admission sont organisées au mois de septembre, période qui précède immédiatement le début de l'année académique. Cette période est tardive au regard du nombre

<sup>43</sup> Rosenmund, M., Zulauf, M., *Trans Formation. Quel système de formation pour un apprentissage à vie ? : étude prospective portant sur les aspects fondamentaux touchant au parcours de formation*, sur mandat de la Commission Formation générale (CFG) de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), Berne : CDIP, 2004, pp. 13-14.

En ligne : <http://edudoc.ch/record/470/files/Stub20B.pdf> (consulté le 15 juin 2015).

<sup>44</sup> Ces référentiels sont principalement les Descripteurs de Dublin et le Cadre Européen des Certifications Professionnelles (EQF), auxquels on peut ajouter le Référentiel Humart pour les humanités et les arts. En ligne : [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/HUMART/SQFs\\_for\\_the\\_Creative\\_and\\_Performing\\_Disciplines\\_and\\_the\\_Humanities.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/HUMART/SQFs_for_the_Creative_and_Performing_Disciplines_and_the_Humanities.pdf) et les objectifs pédagogiques énoncés par l'AEC dans le *Manuel sur L'Admission et l'Evaluation dans l'Enseignement musical supérieur*.

<sup>45</sup> Décret du 7 novembre 2013 (*op cit.*), art. 76.

<sup>46</sup> C'est ce qu'évoque une étude publiée par l'AEC.

Cf. le *Manuel sur L'Admission et l'Evaluation dans l'Enseignement musical supérieur* et le rapport final du Groupe de travail « Polifonia » sur l'évaluation et les standards d'évaluation.

<sup>47</sup> Décret du 7 novembre 2013 (*op cit.*), art. 110.

d'institutions qui, en-dehors de la FWB, organisent leur recrutement avant l'été, mais surtout en ce qu'elle soulève des difficultés d'organisation pour les établissements, mais aussi pour les étudiants concernés. En cas d'échec à cette épreuve d'admission, ils n'auront guère la possibilité d'être admis dans une autre institution ; en cas de succès, ils n'auront que très peu de temps pour prendre les dispositions nécessaires à leur installation, un problème particulièrement épineux pour les étudiants qui viennent de loin (et, *a fortiori*, de l'étranger). Cela peut aussi induire les problèmes que certains d'entre eux ont rencontrés pour la valorisation de leurs acquis antérieurs.

Arts<sup>2</sup> a innové en organisant une session d'admission avant l'été, tout en conservant une session en septembre.

Cette mutation est à encourager et serait à étendre aux autres établissements.

#### Recommandation 23

le comité des experts encourage les établissements à conduire une réflexion sur la période d'admission, qui devrait, selon lui, s'effectuer avant l'été, idéalement au plus tard en mai.

Le **problème de fond** que le comité des experts souhaite soulever ici concerne le niveau de compétences auquel les étudiants sont recrutés, essentiellement le niveau de leurs **compétences artistiques**. Il faut en effet de la rigueur lors du recrutement, car le niveau de base pratique et théorique doit être acquis.

Notons tout d'abord que des étudiants sont acceptés ici après avoir été refusés ailleurs, ce qui, en soi, ne pose pas de difficultés ; cela se produit en effet dans d'autres pays ou entre des institutions de différents pays, certains établissements appliquant une politique de recrutement beaucoup plus sévère que d'autres.

Mais, afin de pouvoir mieux vérifier les compétences, artistiques et théoriques des candidats, il semblerait pertinent d'envisager tout d'abord une **épreuve artistique** plus longue : d'une durée habituelle de dix minutes actuellement, il

paraît nécessaire que cette épreuve soit étendue à 15 ou 20 minutes afin de permettre de mieux évaluer les compétences artistiques déjà présentes chez l'étudiant et de fonder l'appréciation de son potentiel en vue d'une carrière dans la profession. Il serait également utile d'intégrer dans cette évaluation des **épreuves complémentaires** que les établissements jugeraient pertinentes et d'en tenir compte pour l'admission.

Il a été plusieurs fois mentionné au comité d'experts la pratique consistant à « donner une chance » à un étudiant présentant à l'entrée des niveaux de compétences insuffisants, mais faisant preuve de motivation. Chaque établissement ayant la maîtrise de son recrutement en bachelier, et, par voie de conséquence, sur le niveau de compétences atteint en fin de ce cursus, cela pose la problématique de l'automatisme de l'accès au master qui est appliquée en FWB pour tout étudiant ayant obtenu un bachelier du même cursus (tant au sein des établissements qu'entre les établissements)<sup>48</sup>.

Une politique de tolérance à l'admission en bachelier a donc des répercussions sur l'accès en master.

Par ailleurs, la question du niveau lors de l'admission en bachelier renvoie à la problématique de la **continuité** entre les académies et les ESA qui a été abordée plus haut (cf. le point 1.6). Ces deux aspects sont donc à envisager dans un ensemble.

Certains établissements contractualisent le projet de parcours de formation avec leurs étudiants. Cela ne relève pas vraiment de la « pédagogie de contrat », il s'agit plutôt d'un accord manifesté et d'un engagement sur le programme offert, donc de ce que l'on peut englober dans les pratiques de « contrats de formation ». Le comité est d'avis que de telles pratiques gagneraient à se développer plus avant. De tels contrats peuvent prendre place avant l'intégration au cursus – ce qui est le cas, par exemple pour tous les conservatoires flamands ou à la Haute École de Musique de Lausanne – ou après le recrutement, possiblement à l'issue d'un bilan des compétences de l'étudiant. Cette dernière procédure offrirait plusieurs possibilités : rendre tout à fait explicites les exigences que

<sup>48</sup> Décret du 7 novembre 2013 (*op cit.*), art. 111, §1<sup>er</sup>.

l'établissement pourrait ainsi très clairement préciser à un étudiant qui aurait un déficit de compétences en certaines matières ; définir un cahier des charges comprenant si nécessaire une évaluation conditionnant la poursuite d'études, donnant au premier temps d'études un caractère probatoire.

Dans tous les conservatoires flamands ou à la Haute Ecole de Musique de Lausanne (HEMU), l'étudiant signe avant même d'entrer dans l'établissement un document précisant le contenu de la formation, la langue d'apprentissage, etc.

#### Recommandation 24

le comité des experts recommande aux établissements :

- de s'unifier sur des éléments communs pour la définition des épreuves (contenus, base minimale d'épreuves, niveau de répertoire, compétences à mesurer, possibilité de mise en situation professionnelle des étudiants...) et de faire en sorte de compléter cette base commune par des épreuves complémentaires pertinentes avec le projet d'établissement et alors réellement prises en compte dans l'évaluation ;
- d'inclure des membres externes dans les jurys d'admission, qui pourraient provenir d'un autre établissement de FWB ;
- de pouvoir, dans certains cas, envisager une acceptation différée ou sous réserve (examen de mise à niveau après un an avec droit de refus de l'établissement après le terme de cette « période probatoire ») ;
- d'envisager que toute admission fasse l'objet d'un contrat (révisable) de formation.

Enfin, la question du niveau de langue française pour les non-francophones se pose. La législation impose un niveau minimum de maîtrise uniquement pour la finalité didactique et l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS)<sup>49</sup>. La question de la compréhension du français par les

étudiants étrangers se pose donc pour le suivi des études en finalité spécialisée, et principalement pour ce qui concerne les cours généraux, donnés essentiellement en français. Le comité est donc d'avis qu'il faudrait s'occuper activement de l'amélioration du niveau en langue française des étudiants non francophones. Notons par ailleurs que, quand bien même le décret l'autorise, la délivrance de cours dans une langue non francophone reste difficile à mettre en œuvre.

#### Recommandation 25

le comité des experts encourage les établissements à mettre en œuvre une offre de formation linguistique en première année pour que chacun puisse suivre les cours généraux.

### 3.2.2 Valorisation des acquis de l'expérience

Les dispositions décrétales offrent la possibilité aux étudiants admis de valoriser les acquis réalisés lors de parcours antérieurs de formation et d'expériences professionnelles passées pour se voir valider certains cours et en obtenir d'emblée les ECTS correspondants. Cette disposition fonctionne, mais n'est pas appliquée avec la même efficacité selon les établissements. Les questions liées à la période du recrutement des candidats (cf. le point 3.2.1) jouent un certain rôle dans le respect nécessaire des délais pour fournir les attestations requises. Des difficultés de valorisation, liées à la précision des intitulés des contenus des cours suivis, peuvent également conduire certains étudiants à recevoir des enseignements en double. Cette **complexité administrative** alourdit donc parfois le traitement des dossiers et l'application de ces mesures. Dans le cas particulier des masters à finalité didactique, accessibles à des **enseignants** qui exercent déjà une activité professionnelle plus ou moins importante, des difficultés pour faire reconnaître leur expérience professionnelle ont été évoquées, ce qui alourdit leur parcours.

La VAE devrait être perçue comme une **reconnaissance de la qualité** des étudiants et ainsi faciliter leur parcours, notamment dans le cas d'étudiants suivant leurs études dans le cadre de la formation tout au long de la vie, ce

<sup>49</sup> Décret du 7 novembre 2013 (*op cit.*), art. 113, §1<sup>er</sup>.



qui est la situation d'un certain nombre de ceux qui sont en master à finalité didactique, ou dans le cas d'étudiants étrangers se présentant dans ces établissements avec un parcours solide. C'est donc un élément positif, un apport pour l'établissement, que de pouvoir diversifier ainsi ses publics.

### Recommandation 26

le comité des experts invite :

- la FWB à mener auprès de tous les acteurs (établissements, enseignants et étudiants) une campagne d'information à propos des dispositions légales existantes en matière de valorisation des acquis de l'expérience et à les encourager à y recourir de manière plus systématique ;
- la FWB et les établissements à mener une réflexion pour pouvoir mieux évaluer les parcours antérieurs de formation et les expériences professionnelles réalisées sous forme de compétences acquises et non plus en termes de cours suivis ;
- les établissements à mieux communiquer et expliciter les critères et délais afin de rendre le dispositif plus efficient ;
- la FWB et les établissements à donner toute sa valeur à ce dispositif qui, bien au-delà d'une pratique administrative et concernant principalement les cours théoriques et les enseignements généraux, offre une réelle possibilité de centrer le parcours sur l'étudiant.

### 3.2.3 Évaluation des acquis des étudiants

L'évaluation est un élément central des dispositifs pédagogiques. La **transparence des procédures** joue un rôle prépondérant dans la manière dont l'étudiant perçoit son parcours de formation et comprend ce qui est attendu de lui dans une discipline ou un cours donnés<sup>50</sup>. Il en aborde

alors différemment son apprentissage. Il est donc important que, aux côtés des objectifs d'apprentissage, figurent les critères d'évaluation qui permettront de montrer dans quelle mesure ces objectifs ont été atteints. D'une façon générale, un travail important reste à faire sur ce point.

La notion de **compétence** offre aussi la possibilité de mettre en place des évaluations qui intègrent plusieurs enseignements reçus. Cette richesse est encore peu pratiquée dans les établissements. Une réflexion des équipes sur cet aspect contribuerait à fédérer leur travail au bénéfice des étudiants.

Dans les moments d'évaluation, un regard extérieur à l'établissement joue un rôle important. Les décrets prévoient que des membres externes constituent les jurys pour les évaluations finales de chaque cycle. Il serait tout à fait intéressant que des **examineurs externes** puissent également participer aux évaluations intermédiaires. Certains établissements mettent déjà cette politique en place. Les différents partenariats instaurés par les établissements, des échanges entre établissements ou les partenariats Erasmus pourraient alimenter encore cette dynamique.

Un élément important ici est la prise en compte de la capacité des étudiants à participer à l'évaluation : leur **autoévaluation**, bien sûr, mais aussi leur capacité à évaluer leurs pairs. Cette démarche est importante à prendre en considération en ce qu'elle contribue au développement de la capacité réflexive et à l'autonomie des étudiants<sup>51</sup>.

Enfin, le point le plus important de l'évaluation est le retour (**feedback**) que les membres du jury adressent aux étudiants, quel que soit le type d'évaluation, formative ou sommative. La qualité de ces retours est primordiale et demande une attention particulière. Cette pratique est mise en œuvre dans les établissements évalués, mais gagnerait à être développée et généralisée.

<sup>50</sup> Nombre de publications montrent le rôle que joue l'évaluation dans l'apprentissage. L'AEC a récemment publié le rapport final du Groupe de travail Polifonia sur l'évaluation et les critères (octobre 2014). Celui-ci montre combien la transparence de l'évaluation favorise l'appropriation de son apprentissage par l'étudiant.

<sup>51</sup> Sur cette question de l'implication des étudiants dans l'évaluation, cf. les travaux déjà cités de l'AEC : *Le Manuel sur l'Admission et l'Évaluation dans l'Enseignement musical supérieur* et le rapport final du Groupe de travail « Polifonia » sur l'évaluation et les standards d'évaluation.

### Recommandation 27

le comité des experts recommande :

- aux établissements et aux enseignants de conduire ensemble une réflexion sur l'évaluation visant à développer une politique transparente en la matière, fondée sur le respect et l'utilisation des critères d'évaluation transmis préalablement aux étudiants et aux membres du jury, et à généraliser la pratique de *feedbacks* écrits et/ou oraux aux étudiants (recommandation en lien avec la recommandation 22) ;
- aux établissements d'inclure des membres externes dans les évaluations intermédiaires (particulièrement à la fin du bloc 1 dans la perspective de la transition entre bloc 1 et bloc 2) et de mettre à profit les collaborations existantes entre établissements et au sein des partenariats divers pour faciliter les participations croisées aux évaluations ;
- aux enseignants de développer l'auto-évaluation des étudiants et l'évaluation entre étudiants pairs.

## 3.3 Cours à option

Il a déjà été évoqué plus haut (cf. point 1.5) la très faible part laissée jusqu'à présent aux institutions dans le choix des enseignements délivrés. Comme le comité des experts l'a déjà exprimé, cette situation s'avère passablement bloquante pour les institutions et, d'une certaine façon, elle peut freiner les équipes dans leur investissement en vue de définir l'offre d'enseignement de leur établissement. Le décret Paysage pose le principe, à partir du bloc 2, d'une **diversification** possible du parcours au sein d'une grille de cours donnée. Dans l'état constaté au moment des visites de la mise en œuvre de ce décret, le comité n'a pu appréhender quelle diversification était rendue possible, la grille proposée en bloc 1 étant identique à celle proposée précédemment et les établissements n'ayant pas encore défini les cours des blocs 2 et 3. En lien avec ce qui sera dit du master (cf. point 3.5, *infra*) et particulièrement en ce qui concerne les masters orphelins, ces cours à option sont fondamentaux pour permettre une

personnalisation des parcours. Ces cours sont donc à développer, ce à quoi le comité encourage les établissements. Le comité des experts attire également l'attention des autorités sur cette situation qui mérite une profonde réflexion pour permettre aux ESA de définir avec une autonomie plus grande des grilles de cours qui soient en tous points conformes à leurs spécificités.

### Recommandation 28

le comité des experts recommande :

- à la FWB d'offrir la possibilité aux établissements de déterminer, pour leurs programmes, cours obligatoires, cours obligatoires à choix (*free electives*), et cours optionnels libres selon les spécificités de leur projet pédagogique. À cette fin, d'initier une concertation avec les établissements de façon à permettre d'adapter les décrets et de mettre en place une telle répartition ;
- aux établissements, d'établir des liens pour offrir certaines options en collaboration ;
- aux enseignants et aux étudiants, de suggérer aux établissements les options qu'ils souhaiteraient voir figurer dans le programme, en cohérence avec le contrat de formation et le projet pédagogique ;
- aux étudiants de chercher, avec l'appui de l'établissement et de leurs enseignants, quelles sont les meilleures options à choisir dans l'optique de leur projet professionnel futur.

## 3.4 Stages

La question des stages touche à plusieurs domaines : la pratique de l'orchestre, la pratique du chœur (dans le cas de l'IMEP) et la pédagogie. Seuls l'orchestre et la pédagogie, communs aux quatre établissements, seront envisagés dans cette analyse transversale.

### 3.4.1 Pratique et stages d'orchestre

Tous les établissements évalués enseignent les disciplines instrumentales liées à l'orchestre, ce qui revêt une grande importance à leurs yeux.

Néanmoins, les possibilités de développer une véritable pratique d'orchestre correspondant à la réalité professionnelle sont en relation directe avec l'effectif d'étudiants que compte l'établissement (cf. introduction, données relatives au nombre d'étudiants inscrits). Dans certaines situations, cette pratique s'effectue plutôt sous la forme d'un jeu en grand ensemble que dans une configuration d'orchestre symphonique standard.

Cela rend donc d'autant plus nécessaire de développer des **collaborations externes**, soit en regroupant des étudiants de différents établissements pour une pratique d'orchestre, soit en leur permettant d'effectuer des stages en orchestres constitués afin qu'ils acquièrent, au travers de ces expériences concrètes, les compétences qui leur seront indispensables dans le champ professionnel.

Des expériences en milieux professionnels sont déjà offertes par les établissements, soit par convention, soit de façon informelle. Les institutions concernées sont variées (aussi bien l'Orchestre national de Belgique, le Théâtre de la Monnaie, le CAV&MA, etc.). Ces possibilités ne sont toutefois pas mises à la disposition de tous les étudiants. Ce type de dispositif gagnerait donc à être développé et intégré dans les programmes, donnant ainsi droit à l'attribution de crédits ECTS.

Le CrB a mis en place des conventions de stages avec l'Orchestre national de Belgique. L'étudiant est encadré par un tuteur, qui fait un retour à l'établissement sur la manière dont le stage s'est déroulé et comment l'étudiant a su assumer les responsabilités musicales qui lui ont été confiées.

Par ailleurs, chaque établissement met en place des sessions d'orchestre mais par une organisation qui n'est pas identique : ici, des sessions qui se superposent aux cours ordinaires qui se poursuivent en parallèle ; là, des sessions qui se déroulent dans des temps libérés de cours. Il semble qu'une réflexion devrait permettre d'harmoniser cette pratique orchestrale qui nécessite une organisation par sessions intenses dans le prolongement ou non d'une pratique préparatoire

plus régulière, avec les impératifs des cours réguliers. À défaut, ce sont les étudiants qui sont placés dans une **double contrainte**, et pénalisés.

#### Recommandation 29

le comité des experts recommande aux établissements :

- d'envisager des rencontres orchestrales pluriannuelles entre ESA en FWB ;
- de se donner les moyens d'organiser des stages d'orchestre obligatoires pour tous les étudiants ;
- d'offrir aux étudiants, dans le cadre de la pratique d'orchestre, un plan de stages varié, qui comprenne la préparation et le suivi, qui soit structuré par un contrat, qui prévoie un mécanisme de *feedback* et qui permette de développer des liens entre le stagiaire et le tuteur ;
- d'envisager une ouverture par la mise en place de stages pour d'autres métiers (médiation musicale, régie, bibliothèques, agence de promotion d'artistes, etc.).

#### 3.4.2 Stages pédagogiques

Les stages en académies concernent les étudiants qui suivent un parcours en didactique (master à finalité didactique, AESS ou AESI). Ces stages sont essentiels en tant que vecteurs d'apprentissages importants. Ils constituent un lien fort entre les académies et les ESA et sont généralement perçus **de façon positive** par les étudiants et ceux qui les accueillent dans les académies. Leur accompagnement par les enseignants de l'ESA revêt une grande importance car ces stages sont le lieu d'une mise en pratique réflexive fondamentale, qui donne sens à toute leur formation. Mais ils se révèlent **lourds** à assumer et souvent contraignants. Ces stages gagneraient à pouvoir être **mieux répartis** sur l'ensemble des cursus et surtout à pouvoir être organisés **sans aucune concurrence** avec les cours réguliers donnés dans le cadre des cursus. Là aussi, une réflexion devrait conduire à harmoniser cette pratique avec les impératifs des cours réguliers de façon à limiter les contraintes et difficultés organisationnelles et de suivi pour les étudiants.

À Arts<sup>2</sup>, les stages sont suivis par deux enseignants : l'un de pédagogie et l'autre de didactique de la discipline, ce qui permet d'offrir aux étudiants des retours croisés.

- Les cours du master de pédagogie du CNSMD de Lyon sont concentrés sur deux jours par semaine, ce qui libère les autres jours pour les activités professionnelles des étudiants mais surtout pour l'organisation des observations et stages qu'ils doivent effectuer.
- Au Cefedem Rhône-Alpes, des temps forts d'observations en écoles de musique et rencontres de professeurs référents de ces écoles se font sur des semaines libérées (trois par an).

#### Recommandation 30

le comité des experts recommande aux établissements d'optimiser l'organisation des stages dans le cadre de la finalité didactique ainsi que celle des sessions (internes) d'orchestre afin de faciliter la tâche des étudiants et le suivi de leur cours réguliers.

### 3.5 Offre de masters

La durée du master est de deux ans. Un nombre non négligeable d'étudiants optent pour allonger d'un an leur seconde année, soit en définissant à l'avance une répartition des cours (et alors, généralement, cours théoriques en deuxième année et cours pratiques en troisième année), soit par une **stratégie d'« échec volontaire »**. Ce mode de faire n'est pas satisfaisant aux yeux du comité des experts, voire constitue une pratique dangereuse en ce qu'elle génère des situations inconfortables pour les étudiants et leurs enseignants : afin de permettre à ces étudiants « prolongeant » de poursuivre leur formation instrumentale, les enseignants leur dispensent quelques cours, malgré leur situation administrative. Pour ce faire, selon les situations

(temps ou locaux disponibles), ces cours sont pris sur le temps personnel des enseignants, mais il peut également être pris sur le temps normalement dévolu aux étudiants « réguliers ». Ce système repose donc de fait sur un non-dit, crée une forme d'injustice qui peut s'exercer soit au détriment des étudiants, soit à l'endroit des enseignants en ce qu'il est ici misé sur leur bonne volonté. Cette prolongation n'entraîne ainsi pas de « couts » budgétaires pour l'institution, mais elle génère malgré tout un cout réel, pris en charge soit par les étudiants régulièrement inscrits, soit par cette forme de « bénévolat » offerte par les enseignants.

Le comité des experts émet la piste de réflexion suivante : le master ne pourrait-il, notamment pour la discipline instrumentale principale, être le lieu d'une **contractualisation** des études qui définirait le nombre d'heures de cours financés et leur planification, ce qui rendrait ainsi un parcours tout à fait personnalisable ? Cela permettrait une répartition plus souple dans le temps et éviterait le recours à des solutions boiteuses.

Le master de pédagogie du CNSMD de Paris comprend un nombre déterminé de cours et d'heures de cours, mais les étudiants ont le choix de programmer ces cours sur une durée qui va de deux à cinq ans.

La pratique, assez répandue, de faire des doubles masters, participe d'un mouvement par ailleurs observable dans la formation en général, consistant en un allongement des études. Elle est autorisée par les décrets (même si ceux-ci instaurent des conditions particulières pour le financement de plusieurs masters<sup>52</sup>) et ne poserait pas de problèmes si les différents masters étaient clairement délimités. Mais il est apparu au comité qu'il règne une certaine **confusion** sur les

<sup>52</sup> Décret du 11 avril 2014 adaptant le financement des établissements d'enseignement supérieur à la nouvelle organisation des études, art. 4 : « Un étudiant perd sa qualité d'étudiant finançable pour une année académique si, au cours des cinq années académiques précédentes, il a déjà acquis plus de deux grades académiques de même niveau pour lesquels il avait été pris en compte pour le financement durant une année académique au moins ou s'il n'est plus en situation de réussite ».

finalités des masters. Ainsi, la distinction entre la finalité didactique et la finalité spécialisée n'est pas toujours claire : trop souvent, le parcours en master est envisagé pour pouvoir prolonger celui effectué en bachelier et non comme véritable choix de professionnalisation (interprète, enseignant, chercheur) ou d'une réelle spécialisation (musicien d'orchestre, musique de chambre, musique contemporaine, etc.). Cela peut également amener les étudiants, par exemple, à réaliser un deuxième master en finalité didactique, tout simplement pour poursuivre leur formation instrumentale.

Les masters à **finalité approfondie** sont prévus et présents dans l'offre de tous les établissements, mais ils concernent un nombre extrêmement faible d'étudiants. Cette finalité soulève la problématique de la recherche qui peut y être mise en œuvre et du lien entre ESA et universités dans ce domaine. Ces points seront développés plus loin (cf. point 3.9). L'appellation « approfondie », quant à elle, interroge le comité : tous les masters ne sont-ils pas, en soi, des « approfondissements » des cursus qui les précèdent ?

Le point qui concerne l'accès au master a déjà été rapidement évoqué au sujet du recrutement en bachelier. Les **masters dits « orphelins »** – en Direction d'orchestre et en Direction de chœur – interrogent le comité des experts. Ces masters ont été réduits à une durée de deux ans au lieu de trois depuis la mise en place de la réforme de Bologne. Ne faisant pas suite à un bachelier, ils sont soumis à un mode de recrutement spécifique qui permet de vérifier les prérequis que doivent présenter les étudiants pour pouvoir suivre ces cursus. La formation d'un chef de chœur ou d'un chef d'orchestre est longue, exigeante et doit aboutir à un niveau de compétences élevé. Un parcours construit sur l'ensemble des deux cycles d'études est nécessaire pour permettre la maîtrise de l'ensemble des compétences très spécialisées que requièrent ces métiers. Cela soulève donc la question du parcours pertinent de bachelier que les étudiants doivent effectuer au préalable (cf. également le point 3.3 sur les cours à option) et celle des prérequis, nécessairement élevés, pour l'accès à ces masters, qui sera reprise ci-après.

De nombreux exemples en Europe montrent que ces formations font l'objet de parcours dédiés sur l'ensemble des deux cycles de formation initiale : France (CNSMD de Paris pour la direction d'orchestre, et Lyon pour la direction de chœur), Finlande (Académie Sibelius de Helsinki), HEMU de Lausanne, Conservatoire de La Haye en partenariat avec celui d'Amsterdam (où le parcours de formation prévoit un cycle de quatre ans suivi d'un cycle de deux ans).

La notion d'approfondissement telle qu'elle est envisagée dans le cas des masters implique qu'un **seuil minimal** de compétences soit acquis avant le début de ce cycle. Pouvoir vérifier celui-ci à l'entrée en master pour tout étudiant provenant d'un autre établissement, tout en déterminant un seuil minimal de résultats en bachelier pour accéder au master, ne sont pas des mesures discriminatoires mais des garanties que le niveau master soit maintenu conformément aux exigences professionnelles et aux critères de comparabilité en Europe. Cela permettrait de considérer, d'une part, que le bachelier peut être un premier seuil d'accès à la profession et, d'autre part, que le niveau master deviendrait le niveau de référence pour une comparabilité. Cette conception aurait de nombreuses **implications** qui pourraient contribuer à résoudre positivement un certain nombre de disparités soulignées ici sur les niveaux d'accès en bachelier.

Sur cette question de l'accès aux différents cycles d'études, l'AEC précise : « Le principe de vérification des capacités d'un étudiant par un examen d'entrée dans n'importe lequel des trois cycles de l'enseignement supérieur, dans le but de maintenir un haut niveau artistique, demeure la condition *sine qua non* de l'admission dans l'un des trois cycles d'études en Conservatoire<sup>53</sup>. Cette sélection à l'entrée de chaque cycle est également essentielle à la réalisation d'un bon équilibre entre les différentes disciplines et les différents groupes d'instruments dans les établissements, afin de pouvoir former certains ensembles et étudier un répertoire pertinent. En raison de ce besoin

<sup>53</sup> Par « Conservatoire », l'AEC entend tout établissement d'enseignement musical supérieur.

de sélection, les étudiants déjà titulaires d'une licence ou d'un master sont admissibles mais pas automatiquement admis dans le cycle suivant »<sup>54</sup>.

Il est donc important qu'une réflexion soit menée par les établissements en lien avec les autorités sur cette question de l'accès au master, tant du point de vue du niveau atteint par l'étudiant dans les compétences requises que de celui de l'étendue des prérequis nécessaires pour poursuivre des études de master exigeantes, particulièrement pour ce qui concerne les masters « orphelins ». Cette réflexion aura nécessairement des **implications** sur la question des disparités soulignées ici sur les niveaux d'accès en bachelier – le seuil à déterminer étant plutôt celui du master – et, par conséquent, sur l'organisation des cours (cf. point 3.7) et une certaine flexibilité des études en bachelier pour permettre aux étudiants d'atteindre ce niveau (cf. point 1.6).

Au CNSMD de Lyon, l'accès au master est déterminé en fonction des notes obtenues à la suite des évaluations continues dans la discipline instrumentale principale aux quatrième et cinquième semestres et suite au dépôt d'un projet de recherche à mettre en œuvre durant le master. L'accès se fait sur examen pour les étudiants en provenance d'un autre établissement.

#### Recommandation 31

le comité des experts recommande :

- aux établissements, d'instaurer une présentation des études et des filières de master à la fin des bacheliers pour que les étudiants, bien informés, soient mieux orientés et puissent poser un choix éclairé de master ;
- aux établissements et à la FWB, de conduire ensemble une réflexion sur les doubles masters afin de distinguer ce qui relève d'une simple volonté d'allonger la durée des études et ce qui s'inscrit dans un projet pertinent de formation pour l'étudiant, et ainsi de définir les mesures pouvant répondre à chacune de ces stratégies ;

- aux quatre établissements, d'établir une collaboration entre eux pour développer la pertinence du master approfondi (séminaires de recherche communs, etc.) et fonder une plateforme ou une école doctorale commune, ceci en lien avec une réflexion sur leur mission de recherche d'une part et sur la spécificité de la recherche artistique d'autre part ;
- aux établissements et à la FWB, d'envisager la possibilité d'instaurer, pour l'accès au master, un mode d'évaluation qui permette de vérifier les compétences acquises et d'en fixer le niveau requis ;
- aux établissements et à la FWB, de revisiter en particulier les masters orphelins en Direction d'orchestre et Direction de chœur, soit pour situer plus précisément quelles compétences (et à quel niveau) sont exigées à l'entrée du master orphelin, mais aussi, idéalement, pour concevoir un parcours en bachelier qui conduise à ces masters.

### 3.6 Partenariats et échanges Erasmus

Des partenariats Erasmus ont été tissés par les établissements évalués. Ils concernent principalement les étudiants, quoique, en général, de façon **insuffisante**. Ils gagneraient donc à être développés. Les échanges Erasmus ne concernent que peu les enseignants et pas du tout le personnel administratif. Cela serait à mettre en place, également pour ce dernier qui, au bénéfice d'échanges courts (seule modalité pratique réellement envisageable pour cette catégorie de personnel), pourrait ainsi confronter ses expériences et développer ses savoir-faire. Des demandes existent, mais il semble que des questions financières viennent ralentir leur réalisation. Pour stimuler le développement de ces partenariats, essentiels pour permettre aux étudiants et aux équipes de prendre conscience ou de développer leur sentiment d'appartenance à l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, sans doute conviendrait-il de revoir les modes de calcul de **participation financière** aux frais induits, qui semblent à l'heure actuelle trop limitants : outre les financements européens, le soutien de la FWB se fonde sur le nombre d'échanges effectués l'année précédente,

<sup>54</sup> Extrait de *Points de référence pour les formations diplômantes en musique (op.cit.)*, p. 22.

ce qui ne favorise donc pas un développement de ces partenariats.

### Recommandation 32

le comité des experts recommande :

- à la FWB, de s'assurer que les établissements disposent bien des moyens nécessaires au réel développement des échanges Erasmus, notamment des moyens relatifs à la coordination de ces échanges au sein des établissements (statut du coordinateur des échanges, temps d'emploi finançable) et, si possible, de développer des mesures incitatives sur ce plan ;
- aux établissements, de mieux suivre les opportunités qu'offrent Erasmus + et de gérer ces échanges par un rapprochement avec l'agence nationale, l'Agence francophone pour l'Education et la Formation tout-au-long de la vie (AEF), et le réseau AEC, notamment ;
- aux établissements, de stimuler et d'informer les étudiants, enseignants et personnel administratif pour qu'ils exploitent les possibilités qu'offrent les échanges Erasmus ainsi que certains dispositifs de type master classes, etc. ;
- aux établissements, d'instaurer la possibilité, pour les étudiants, d'effectuer des échanges Erasmus à n'importe quel moment du cursus et quelle que soit la finalité ;
- aux établissements de développer une politique également en faveur des Erasmus entrants.

## 3.7 Organisation des cours

L'organisation des cours est vécue de façon différente par les étudiants avec, toutefois, une constante : ils trouvent la charge de cours trop élevée. Selon les établissements, et en particulier pour ceux qui connaissent des contraintes infrastructurelles élevées, cette organisation soulève plus ou moins de difficultés : des **conflits horaires** existent (superposition de cours obligatoires pour un même cursus), des **difficultés de planification** ou de suivi des cours pour les étudiants viennent parfois compromettre

le travail pédagogique (une variabilité importante du nombre d'étudiants d'une semaine à l'autre qui rend obère le travail des enseignants). Cela est plus souvent le cas pour les cours généraux.

Le comité des experts a reçu nombre de remarques soulignant la difficulté des étudiants, plus ou moins grande selon les cas, de mener l'ensemble des tâches prévues au sein des programmes en raison de ces problèmes d'organisation. Un sentiment de **perte de temps** est présent parfois, celui d'un **manque de flexibilité** également, notamment dans le cas d'étudiants qui ont une activité professionnelle tout en menant leurs études, ce qui est notamment le cas, comme cela a été mentionné plus haut, pour un certain nombre de ceux qui suivent la finalité didactique.

En master didactique, la charge de cours semble **mal répartie** sur les deux ans de master, pesant plus en deuxième année qu'en première. Les étudiants qui enseignent déjà doivent faire leur stage didactique en plus, ne pouvant pas compter faire reconnaître leur expérience professionnelle comme stage.

Une réflexion sur la forme des cours et leur cohérence entre eux est primordiale. Ainsi les cours généraux sont obligatoires pour tous les cursus, mais il est apparu au comité que le lien avec les sujets artistiques n'est pas systématiquement établi ou développé. Toutes les possibilités de **liens transversaux** entre les cours sont donc hautement souhaitables et pourraient contribuer à améliorer la situation, en donnant plus de sens à certains enseignements (on pense ici aux cours théoriques et surtout aux cours généraux) par rapport à la spécialité des étudiants. Une réflexion sur les **modalités d'enseignement** (pédagogie de projets, par exemple) pourrait aussi, dans certains cas, améliorer la flexibilité ou permettre de réunir des effectifs plus importants par classes ; ainsi, il n'est nulle part question de cours en ligne.

Les **effectifs** des classes instrumentales connaissent des fluctuations parfois importantes selon les sections, en raison de plusieurs facteurs, parmi lesquels l'attractivité des instruments et le nombre de candidats à l'entrée. D'une section à l'autre, les différences du temps de cours instrumental dont bénéficient les étudiants peuvent être parfois

assez importantes. C'est une difficulté structurelle liée aux spécificités du domaine et dont sont conscients les établissements, mais c'est un point de potentielle iniquité entre les étudiants sur laquelle le comité souhaite attirer l'attention.

Enfin, la quadrimestrialisation posée par le décret Paysage<sup>55</sup> – organisation des premier et deuxième quadrimestres dédiés aux cours et du troisième quadrimestre dédié au stage – a soulevé certaines remarques lors des visites. Il conviendrait de vérifier la pertinence de cette organisation par rapport à l'organisation des études musicales supérieures mise en place jusqu'à présent en FWB.

### Recommandation 33

le comité des experts recommande :

- aux établissements, d'examiner minutieusement leur organisation interne pour mettre en œuvre toute amélioration possible dans l'organisation des cours, au profit des étudiants, et d'inclure cette démarche prioritairement dans le processus qualité ;
- aux établissements, de conduire une démarche pour améliorer l'organisation pédagogique des cours : de traiter de la cohésion entre les cours généraux et les cours de la spécialité dans une démarche qui lie étroitement théorie et pratique ; de décliner ces cours de manière ciblée, qui fasse sens pour les étudiants (comment les contenus de ces cours sont en liens avec leurs pratiques artistiques) ; d'envisager la possibilité de regrouper les cours généraux<sup>56</sup> des différentes filières. (Cette réflexion est à développer en lien avec celle sur les grilles de cours définie par les décrets, cf. recommandations 3 et 28) ;
- à la FWB, de conduire une réflexion sur l'organisation pédagogique de l'année académique et particulièrement sur la quadrimestrialisation posée par le décret Paysage.

## 3.8 Médiation culturelle

La **médiation** culturelle est un domaine qui est émergent aujourd'hui, nombre d'orchestres ont le souci que leurs musiciens y soient formés. Le renouvellement et le développement des publics, la nécessité de diversifier les actions culturelles, etc. sont des sujets de première importance dans la formation du musicien aujourd'hui. Il serait donc intéressant de pouvoir offrir une plus grande place dans les programmes pour la formation à cette médiation et de le faire à la faveur de partenariats existants ou à mettre en place.

### Recommandation 34

le comité des experts suggère aux établissements de développer les visées de médiations culturelles, entre autres à travers la formation initiale à finalité didactique, et de diversifier les actions à visée culturelle des étudiants, notamment en termes de production.

## 3.9 Recherche

La question de la recherche est particulièrement sensible dans le domaine artistique. Pour le domaine musique dans les établissements supérieurs européens, c'est une **question relativement récente**. La principale préoccupation du domaine, comme peuvent en attester nombre de démarches menées par différentes institutions en Europe, est de distinguer la recherche menée dans le domaine artistique de la recherche académique développée dans les universités, notamment sous la forme de la musicologie ou de l'ethnomusicologie.

La conception de la **recherche artistique** qui prévaut actuellement l'apparente à ce que d'autres domaines désignent sous le terme de « Recherche appliquée et Développement ». Selon ce qu'en définit l'AEC<sup>57</sup>, celle-ci doit en effet être « menée par des artistes au bénéfice de leur pratique artistique ». Autrement dit, il s'agit de partir de la pratique artistique pour l'enrichir et la développer.

<sup>55</sup> Décret du 7 novembre 2013 (*op cit.*), art. 79, §1<sup>er</sup>.

<sup>56</sup> Il est entendu par cette appellation les cours de philosophie, didactique, pédagogie, théorie des arts, *business, entrepreneurship*, ...

<sup>57</sup> AEC Key Concepts: *Artistic Research*, repris en annexe 3.



Les décrets publiés par la FWB donnent une définition de la recherche en ESA : « Par essence, l'enseignement en École supérieure des Arts est fondé sur un lien étroit entre la pratique de l'art et son enseignement. La recherche artistique s'y effectue en lien direct avec la pratique artistique des enseignants, les milieux artistiques et professionnels »<sup>58</sup>.

« La recherche artistique désigne tous travaux réflexifs, analytiques ou prospectifs liés à l'expression, la formation, la pratique ou la création artistiques sous toutes leurs formes. Elle se développe sur base de l'expérience et la pratique artistique personnelle du chercheur et s'organise principalement au sein des Écoles supérieures des Arts ou en collaboration avec les Universités et Hautes Écoles »<sup>59</sup>.

L'AEC, quant à elle, donne de la recherche artistique la définition suivante<sup>60</sup> : « La recherche artistique peut être définie comme une discipline de recherche qui sert le projet de promouvoir le développement des arts, et qui adopte toutes, ou la plupart, des caractéristiques suivantes :

- elle est solidement ancrée dans la pratique artistique – généralement celle de l'artiste-chercheur ou d'artistes individuels au sein d'une équipe de recherche
- elle contribue à une nouvelle compréhension des arts et/ou y crée de nouvelles perspectives
- elle est soutenue par une réflexion critique sur les contenus et/ou les contextes
- elle s'articule à des méthodes et des processus de travail sur lesquels elle porte un regard réflexif
- elle favorise un dialogue critique au sein de la profession, et avec d'autres professions liées de façon pertinente
- elle partage un savoir professionnel pertinent avec la sphère publique ».

<sup>58</sup> Décret du 7 novembre 2013 (*op. cit.*), art. 4, §3.

<sup>59</sup> Décret du 7 novembre 2013 (*op. cit.*), art. 5, §1<sup>er</sup>.

<sup>60</sup> Traduction libre d'un extrait de AEC Key Concepts : *Artistic Research* (*op. cit.*).

C'est également pour promouvoir le développement d'une recherche artistique de cette nature que l'AEC vient de publier un livret sur la mise en œuvre de la recherche dans le deuxième cycle d'enseignement supérieur<sup>61</sup>.

Pour ce qui concerne la formation des étudiants, la recherche commence avec le développement de leurs capacités réflexives et de leur curiosité, avec comme objectif général l'élargissement de la connaissance. La curiosité quant au répertoire est peu présente ou peu formalisée, dans ce que le comité des experts a pu observer, à l'exception d'un cas déjà cité (démarche de recherche sur le répertoire mise en place par le département de musique ancienne du CrB).

Nombre de mesures sont à développer pour promouvoir le développement de la recherche dans les établissements, et ce à tous les niveaux. Des **collaborations** entre les établissements peuvent être développées. Des initiatives telles que la proposition de colloques offrirait de possibles pépinières pour les jeunes artistes chercheurs.

À Arts<sup>2</sup>, les pratiques d'improvisation (qui aboutissent à des créations scéniques) font partie du cursus dès la première année du bachelier et pendant les deux premières années du cycle.

<sup>61</sup> Voir Groupe de travail Polifonia sur la recherche artistique dans l'enseignement musical supérieur, *Perspectives sur les Programmes de 2e Cycle de l'Enseignement Musical Supérieur*, 2014. Voir également les publications suivantes de l'AEC sur la recherche : *Guide des études de troisième cycle dans l'enseignement musical supérieur* (*op. cit.*) Groupe de travail Polifonia sur la recherche; *Recherche en Conservatoires - Conservatoires en Recherche : enquête, innovation et évolution de la pratique artistique dans l'enseignement musical supérieur*, 2010 ; ainsi que *AEC Key Concepts: Artistic Research*, repris en annexe 3.

En **Flandre**, l'*Orpheus Institute*<sup>62</sup> a développé de façon très importante la recherche artistique en musique principalement sous deux formes : le *DocArtes*, doctorat en recherche artistique, est mis en œuvre par un partenariat qui concerne trois universités (Leiden, Anvers et Louvain) et quatre Conservatoires (La Haye, Amsterdam, Anvers et Louvain), et un laboratoire de recherche artistique.

En **Suisse**, la Haute école pédagogique de Fribourg a développé des **ateliers de lecture**. À plusieurs reprises durant l'année académique, le Service de la recherche de cette Haute école pédagogique propose des ateliers de lecture auxquels peuvent participer les différents acteurs de l'institution : chercheurs, enseignants, assistants, documentalistes et, parfois, étudiants. Les modalités de travail peuvent varier d'une fois à l'autre. Par exemple, les responsables de l'atelier proposent une thématique et distribuent quelques textes de référence, chaque participant étant invité à lire au moins l'un de ces textes avant l'atelier afin d'alimenter la discussion du groupe. Ou bien un collaborateur de l'institution met en discussion un article qu'il a rédigé. Ou encore, un participant de l'atelier présente aux autres un texte intéressant déniché dans la littérature spécialisée. L'objectif de ces ateliers est de favoriser les échanges d'idées pédagogiques, mais aussi de développer l'intérêt pour la lecture, voire pour la production, de textes de nature scientifique.

<sup>62</sup> L'*Orpheus Institute* a été créé en 1996 par les quatre conservatoires flamands. Il se définit comme un institut s'adressant aux diplômés des conservatoires souhaitant réfléchir sur leur propre pratique musicale et engagés dans la recherche. Après la mise en œuvre de la réforme de Bologne, cet institut est devenu un partenaire important pour les conservatoires flamands en matière de développement de la recherche artistique dans les programmes de 1er et de 2e cycles, ainsi que pour l'organisation de doctorat en arts musicaux, en collaboration avec les universités et les conservatoires de Flandre et des Pays-Bas. C'est aujourd'hui un centre international de recherche artistique dans le domaine musical, qui se consacre à une « recherche intégrée dans la pratique musicale et principalement guidée par des objectifs artistiques ».

En Suisse également, l'Association Suisse Romande de recherche en éducation musicale (ASRREM)<sup>63</sup> organise chaque année les **Rencontres romandes de recherche en éducation musicale (RRREM)** durant lesquelles des étudiants de différentes institutions de formation de Suisse francophone sont invités – sur la base d'une procédure de soumission de leurs projets de communication – à présenter leurs travaux de bachelier, de master ou de doctorat dans le domaine de l'éducation musicale. Ces rencontres contribuent à renforcer la position de la recherche dans la formation des futurs enseignants et professeurs de musique. Elles permettent également de diffuser et de mettre en discussion des travaux de recherche inédits tout comme de favoriser l'intégration des étudiants dans la communauté scientifique et, par là, de « promouvoir la relève ».

Toujours en Suisse, un programme a été lancé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) en 1999 : **DO REsearch (DORE)**. Il s'agit d'un instrument spécifique pour l'encouragement de la recherche dans les hautes écoles pédagogiques et les hautes écoles spécialisées, plus précisément pour les domaines qui ne disposaient alors pas d'une tradition établie de recherche, comme la musique, les arts de la scène et les arts visuels. Une des conditions majeures pour qu'une haute école voie son projet accepté et financé par le FNS était qu'elle se soit associée avec un partenaire de terrain (par exemple, un musée ou un orchestre) qui s'engageait à prendre en charge au moins 30% des frais, éventuellement sous forme de prestations directes ou en nature. Cela permettait de garantir que le projet de recherche soumis au FNS respectait le critère d'une « recherche orientée vers la pratique » et assouplissait, de fait, l'exigence de proposer un projet répondant à tous les canons de la recherche scientifique « pure ».

<sup>63</sup> Voir [www.asrrem.ch](http://www.asrrem.ch) (consulté le 15 juin 2015).

Dans les domaines artistiques, 46 projets ont été soutenus par le programme DORE (pour un total de 6 millions de francs suisses) entre les années 2000 et 2010. Ce programme a permis l'éclosion et le développement de la recherche dans le domaine des arts, même si elle demeurerait encore sous-représentée par rapport à la recherche réalisée dans les autres domaines (par exemple, le domaine technique) lorsque le programme DORE s'est achevé en 2012. Depuis lors, les projets des hautes écoles d'arts ne bénéficient plus d'un soutien spécifique. Tous les domaines de formation sont en effet tenus dorénavant de répondre aux mêmes critères pour demander un subventionnement.

Depuis leur création en 1999, les **Journées francophones de recherche en éducation musicale (JFREM)**<sup>64</sup> ont déjà été organisées à douze reprises : quatre fois en France, quatre fois en Suisse, trois fois au Canada et une fois en Belgique. Ouvertes aussi bien aux chercheurs qu'aux enseignants et aux étudiants, ces manifestations offrent la particularité de combiner des communications scientifiques et des présentations d'analyses de pratiques. Elles débouchent sur des publications qui viennent alimenter les réflexions en éducation musicale. Les JFREM ayant pris toujours plus d'ampleur, une association internationale a été créée afin de faciliter leur organisation et de garantir leur caractère de manifestation scientifique. Toute personne intéressée par la recherche en éducation musicale peut en devenir membre, une démarche qui lui ouvre l'accès à cet important réseau international d'échanges.

### Recommandation 35

Le comité des experts recommande :

- à tous les acteurs, de mener une réflexion pour mieux définir la spécificité de la recherche artistique en FWB et pour la mettre en œuvre sans tarder ;
- aux établissements, de promouvoir un esprit de recherche à l'interne, et ce au moyen d'actions ciblées (ateliers d'écriture ou de lecture, colloques/séminaires, partenariats/collaborations entre institutions, participation à des réseaux internationaux) au besoin de créer une fonction de coordination de la recherche, et enfin de développer leurs propres projets de recherche ;
- aux établissements, de valoriser les compétences de recherche des enseignants, en prenant en compte ce type de compétences lors de la sélection des candidats, en offrant des soutiens (décharges et/ou finances) pour la formation continue des enseignants en poste et pour leur permettre de développer des projets, y compris dans l'optique de l'obtention d'un doctorat ;
- aux enseignants, de stimuler la curiosité, les capacités réflexives et le goût pour la recherche des étudiants – dès le niveau bachelier – en les invitant à s'intéresser à des répertoires divers, en organisant des échanges d'idées (notamment via internet) et en leur donnant la possibilité de formaliser leur pensée par écrit, en particulier via la réalisation d'un travail de fin d'études comprenant une démarche de recherche ;
- aux étudiants, de ne jamais se contenter des idées reçues et de toujours chercher à repousser les limites de leurs connaissances.

<sup>64</sup> Voir [www.jfrem.org](http://www.jfrem.org) (consulté le 15 juin 2015).

## Conclusion

Les visites d'évaluation externe se sont déroulées à un moment très particulier de l'histoire commune des établissements : tous connaissent le même train de réformes depuis 1999 et se trouvent actuellement dans une phase de mutation générée par l'application récente du décret Paysage. Cela donne aux conclusions de cette évaluation un aspect hypothétique, en ce qu'elle a eu à examiner une situation appelée à bientôt évoluer sensiblement.

L'analyse de la situation de l'enseignement supérieur artistique, pour son domaine Musique, souligne un certain nombre de constats communs aux établissements, repris dans ce rapport transversal. Ces constats s'apparentent à des constantes en FWB, si le comité en juge à la lecture de l'analyse transversale publiée en 2013 à la suite de l'évaluation du cursus Arts plastiques, visuels et de l'espace<sup>65</sup>. Le comité situe donc le présent rapport transversal dans l'exact prolongement de cette précédente analyse et du rapport rédigé pour ce domaine voisin.

Avant de résumer les points saillants de son analyse, le comité tient à souligner la qualité et l'engagement des équipes rencontrées et le niveau de compétences pédagogiques des enseignants. La formation en musique dépend fortement de la relation qui s'établit entre le corps enseignant et les étudiants. La qualité de cette relation, de façon générale, n'a jamais été mise en cause tout au long des quatre évaluations.

À l'issue de cette évaluation, cinq sujets de préoccupation se dégagent :

- les ressources matérielles au service des formations,
- le parcours du musicien en formation dans la continuité entre académie et ESA jusqu'au diplôme ultime,
- la place de la recherche et particulièrement la question de la recherche artistique,

- la démarche qualité qui implique l'analyse approfondie et la définition d'un plan d'action,
- l'autonomie des établissements enfin, qui est un élément déterminant de leur évolution au bénéfice principal de l'offre de formation.

Ces thèmes conduiront, pour terminer, à la question de l'internationalisation, qui est au centre du processus de Bologne.

### 1. Les ressources matérielles au service de la formation

Dans sa Déclaration de Bonn<sup>66</sup>, le *European Music Council*<sup>67</sup> souligne la valeur de l'éducation artistique pour la cohésion des sociétés européennes au XXI<sup>e</sup> siècle. Dans un de ses objectifs, il insiste sur la nécessité pour les institutions de disposer des équipements appropriés, incluant les outils numériques et technologiques pour la musique, et ce « afin d'être en mesure de réagir aux tendances les plus récentes et pour rester en lien avec le monde contemporain »<sup>68</sup>.

Les équipements dont il est question ici désignent tout ce qui est nécessaire au bon fonctionnement des programmes, c'est-à-dire : les infrastructures, comme les salles de cours, locaux de répétitions, lieux de production artistique ; les ressources documentaires (notamment la qualité du fonds), leur numérisation et leur accessibilité ; les outils numériques, qu'ils soient au service de la formation ou de l'information et de la communication.

Dans cette perspective, et d'après ce que le comité a pu observer, aucun établissement visité n'est, sur l'ensemble des points, dans une situation optimale, voire même dans la situation « normale » que l'on peut trouver dans nombre d'établissements comparables en Europe.

Cette situation relative aux ressources matérielles nécessite une prise de conscience rapide des autorités et, pour certains cas, des mesures

<sup>65</sup> AEQES, *op. cit.*

<sup>66</sup> Disponible en annexe 4, cette déclaration décline en trois objectifs l'Agenda de Séoul, *Objectifs pour le développement de l'éducation artistique*, établi par l'UNESCO en 2010.

<sup>67</sup> Le Conseil Européen de la Musique est une émanation du Conseil International de la musique, fondé par l'UNESCO en 1949.

<sup>68</sup> Extrait de la Déclaration de Bonn (*op. cit.*).

importantes et urgentes à mettre en œuvre. Par ailleurs, une réflexion menée avec les établissements pourrait déterminer les actions nécessaires à mettre en œuvre pour favoriser leur développement, l'impact de celles-ci étant d'autant plus important qu'elles participeraient d'une démarche commune.

## 2. Le parcours du musicien en formation

Tout parcours de formation d'un musicien connaît deux étapes bien distinctes, qui relèvent de deux types d'institutions différentes : un parcours initial qui se réalise, en FWB, principalement dans les académies, et le parcours d'enseignement supérieur, qui s'effectue, en FWB, dans les ESA. Cette construction, héritée de l'histoire, soulève aujourd'hui plusieurs questions.

Les évolutions sociétales conduisent peu à peu à éloigner les préoccupations des deux types d'établissements, en FWB mais aussi dans d'autres pays d'Europe (en France, par exemple). Les réformes qui ont concerné les académies dernièrement ont été présentées au comité comme menant à privilégier la formation de tous à la musique, au détriment d'une préparation poussée, de type préprofessionnel, apte à permettre aux élèves des académies de pouvoir répondre aux exigences en termes de compétences artistiques pour une intégration dans les ESA.

Le premier point en question est donc celui de la filiation entre les académies et les ESA et des moyens à mettre en œuvre, dans le respect des missions respectives de ces établissements – formation des amateurs pour les premiers et formation professionnelle exigeante pour les seconds, renforcés par leur appartenance à l'espace européen de l'enseignement supérieur – pour permettre aux élèves des académies qui le souhaitent de pouvoir répondre aux critères d'intégration des ESA ou d'autres conservatoires en Europe.

Le deuxième point en question est celui de la clarification et de la diversification de l'offre en master, avec une réflexion sur la définition des objectifs du parcours de premier cycle et du diplôme en bachelier. Les évolutions contemporaines du

métier de musicien conduisent à devoir juxtaposer dans l'enseignement supérieur une formation aux métiers « historiques » de la musique classique – musicien d'orchestre, soliste – et une ouverture aux nouvelles compétences que nécessite la multi-activité croissante des musiciens d'aujourd'hui, voire l'interdisciplinarité entre genres musicaux. Cela suppose une diversité de parcours, et que ceux-ci soient explicites.

Le système de Bologne a été fondé au départ sur deux niveaux, deux diplômes qui chacun ont une finalité possible, le bachelier correspondant à un premier seuil d'entrée dans la profession. En FWB, cela est clair pour l'AESI et le bachelier en Formation musicale. Pour les filières spécialisées, cela l'est moins, le bachelier n'étant considéré que comme un diplôme « de transition ». Cette situation semble incohérente avec le système de Bologne pour lequel « le diplôme délivré au terme du premier cycle correspondra à un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché du travail européen<sup>69</sup> ». C'est donc la question du statut de ce diplôme qui se pose et qui nécessite que soit défini le profil d'étudiant que l'on forme à ce niveau et à quel niveau de compétences.

Certains pays de l'Espace européen de l'Enseignement supérieur offrent quant à eux un bachelier généraliste et des filières parallèles en master (interprétation, musicien d'orchestre, enseignement, musique d'église, musique à l'école, etc.). Concevoir ainsi ces deux cycles offre la possibilité aux étudiants de suivre au cours de leur premier cycle des parcours optionnels forts, aptes à leur permettre de s'orienter progressivement et de mieux préparer le master qu'ils choisiront, notamment certains masters qui sont, actuellement en FWB, orphelins (direction d'orchestre ou de chœur).

Inévitablement lié aux deux points précédents, le troisième concerne les contenus de formation et touche aux grilles de cours et à la notion de compétences qui est, aujourd'hui, au cœur de la formation supérieure. C'est par un référentiel de compétences que sont définis les diplômes. C'est en fonction d'un tel cadre que l'on peut

<sup>69</sup> Déclaration de Bologne, signée le 19 juin 1999.

concevoir un parcours de formation, des contenus et des cours, qui garantissent l'acquisition desdites compétences. Mais différents parcours – contenus, cours et dispositifs pédagogiques – sont possibles en fonction d'un même référentiel. Il devrait appartenir à un établissement de concevoir ceux qu'il veut construire et offrir. C'est ainsi que fonctionnent certains systèmes en Europe (notamment en France).

La réflexion fondamentale qui est préconisée ici sur le parcours du musicien en formation n'a de sens que si les établissements ont cette possibilité et en détiennent la maîtrise, de manière autonome et souveraine. Mettre en place une réflexion qui permette aux établissements de réfléchir à la fois au référentiel pertinent pour les différents métiers auxquels ils préparent leurs étudiants et aux moyens de construire une diversité de parcours possibles est ce troisième point qu'il conviendrait d'explorer.

### 3. La place de la recherche

Cette question de la recherche touche à plusieurs aspects : la recherche en tant que finalité, la recherche en tant que méthode.

Depuis la réforme de Bologne, la recherche prend une place très importante dans l'enseignement supérieur artistique. La recherche artistique devient une finalité de plus en plus développée en Europe. Elle fait l'objet d'une réflexion approfondie qui cherche à définir quelle place cette (nouvelle) discipline occupe aux côtés de la recherche académique ou scientifique des universités. Il paraît fondamental au comité des experts que cette recherche artistique, à l'instar des développements qu'elle peut connaître ailleurs en Europe, en master et en doctorat, trouve en FWB et par rapport à l'université, une place juste et spécifique, non seulement au sein du curriculum, qui devrait en être profondément impacté dans son organisation même, mais surtout au plan d'une conception globale des études supérieures, particulièrement à partir du master.

La recherche est en effet non seulement une finalité mais aussi une méthode de travail et d'appren-

tissage qui permet aux étudiants de construire leur pensée, de développer leur réflexivité, d'en maîtriser la formalisation écrite et d'en enrichir leur pratique artistique. Quel qu'en soit l'objet ou la forme, l'outil d'apprentissage que représente la recherche devrait être impérativement développé, et dès que possible, dans le parcours de formation des musiciens.

Les personnels des conservatoires n'ont, pour la plupart, pas été formés à cette dimension méthodologique de la recherche académique ou scientifique, ni à l'exigence de forme de la recherche artistique qui se développe. Il y a là pour eux un enjeu d'implication nouvelle, qu'une offre de formation continue pourrait contribuer à faciliter.

Dans l'ensemble de cette démarche, la participation et le soutien de l'ensemble des acteurs concernés sont nécessaires, plus particulièrement celui des autorités de la FWB.

### 4. La démarche qualité

Point central du mandat confié par l'AEQES et MusiQuE au comité des experts, la qualité a été interrogée non pas seulement dans son « état qualitatif » à évaluer, mais également en ce qui concerne la démarche elle-même (processus, suivi) telle qu'elle a été mise en place (ou non) dans les établissements visités.

La démarche qualité est un des objectifs importants énoncés dans la déclaration de Bologne<sup>70</sup>. Elle doit permettre à l'établissement de jeter un regard réflexif sur son fonctionnement, dans tous ses aspects, et avec la participation active de l'ensemble de ses acteurs, internes et externes. Elle doit permettre, ensuite, d'en tirer des conclusions qui vont déterminer un plan d'action, dont il faudra piloter la mise en œuvre et évaluer les résultats. Dans cette perspective, la démarche qualité est une culture neuve pour les établissements et très diversement mise en œuvre pour le moment.

<sup>70</sup> Sur ce point, la déclaration de Bologne indique : « (...) promotion de la coopération européenne en matière de garantie de la qualité, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables ».

Cette démarche de pilotage est fondamentale et il est important que les établissements mettent en place des outils pertinents, efficaces et transparents pour conduire ce processus. Il est donc primordial qu'ils puissent disposer des ressources techniques et des moyens humains pour le développer. Si elle n'aboutit pas au développement d'un meilleur pilotage, la démarche qualité ne sera vécue que comme une contrainte supplémentaire et non comme un outil de cohésion des acteurs et des équipes, par la rencontre et la réflexion commune qu'elle nécessite et génère.

## 5. L'autonomie des établissements

L'enseignement supérieur de la musique fait aujourd'hui face à de profondes mutations du métier de musicien, en lien avec les évolutions sociétales propres au début du XXI<sup>e</sup> siècle. Face à cela, les établissements d'enseignement supérieur doivent disposer des moyens de réagir rapidement, d'adapter leurs dispositifs et de définir les parcours qu'ils offrent, de faire évoluer si nécessaire leur gouvernance et d'adapter les instances internes qui assurent la participation de tous les acteurs au bon fonctionnement de l'établissement. Il est bien faible de dire qu'en cela, les établissements visités ne disposent pas de l'autonomie nécessaire.

Il a été particulièrement souligné dans le rapport combien les décrets auxquels les quatre établissements sont soumis, étaient, sur nombre de points, contraignants. Il a été montré que cela est particulièrement le cas pour ce qui concerne leur impossibilité de définir eux-mêmes des parcours et contenus de formation qui leur permettraient de mieux répondre aux spécificités des cursus qu'ils délivrent et aux mutations du milieu professionnel. Une telle capacité est indispensable aujourd'hui pour que les établissements d'enseignement supérieur puissent, par leur offre de formation, définir leur identité propre au sein de la FWB, bien sûr, mais également à une échelle européenne plus large.

À ce propos, concernant la gestion des ressources matérielles et surtout des infrastructures, on relèvera que la plupart des ESA n'étant pas les

gestionnaires directs de leurs infrastructures, elles subissent des freins qui, dans certains cas d'urgences, créent des situations qui sont tout à fait alarmantes. Pour ces établissements, une réelle capacité d'intervention serait absolument nécessaire.

## 6. Considération finale

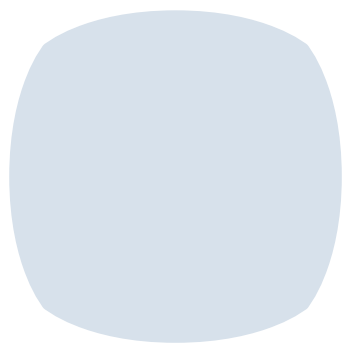
Le comité des experts souhaite attirer l'attention de l'ensemble des acteurs sur le suivi nécessaire à apporter aux réflexions et recommandations soulevées dans le présent rapport. Selon lui, c'est à ce prix que les établissements de FWB pourront mieux définir leur place dans l'Espace européen de l'Enseignement musical supérieur, développer au mieux leurs réseaux internationaux sur l'ensemble de leurs compétences, afin d'offrir à leurs étudiants toutes les possibilités d'inventer leur métier de demain et se maintenir dans les conditions requises pour figurer au nombre des conservatoires et hautes écoles de musique de niveau international. Si le travail à entreprendre (partie intégrante de la démarche qualité dont s'est préoccupé le comité des experts) appartient naturellement aux établissements, si certaines mesures sont donc de leur seul ressort, l'ensemble de la démarche ne pourra réellement aboutir de façon positive sans que la FWB s'y implique directement et adapte sa politique.

Le comité tient, en effet, à souligner son inquiétude sur l'avenir des établissements visités si des mesures importantes ne sont pas prises, dont les principales résident bien dans des actions urgentes à mener par le pouvoir législatif dans le sens d'un allègement des contraintes actuellement imposées aux établissements, ainsi que développé et argumenté tout au long de ce rapport. Permettre aux établissements de gagner une autonomie fondamentale placerait tous les acteurs ainsi responsabilisés dans une situation où ils seront en capacité de réellement définir par eux-mêmes leur projet, de le mettre en œuvre et de développer chacun une culture forte d'établissement qui fait aujourd'hui majoritairement défaut.

Cette autonomie accrue des établissements devrait aller de pair avec une définition claire

des droits et devoirs des ESA et des mesures de contrôle que la FWB estimerait nécessaire, en contrepartie, de développer. Des « contrats de gestion » seraient des instruments adéquats de définition et de suivi de ces droits et devoirs convenus entre FWB et ESA.

Par toutes ces mesures, le positionnement et l'attractivité, au plan international, de l'enseignement musical supérieur en FWB en seraient clarifiés et, très vraisemblablement, améliorés.





## Tableau récapitulatif des recommandations

N°	Page	Intitulé de la recommandation	Destinataire(s) de la recommandation			
			Étudiants	Enseignants	Établissements	FWB
1	21	Publier plus largement, et particulièrement sur le site internet des établissements, l'ensemble des informations liées au <i>curriculum</i> , pour tous les programmes et niveaux, à savoir: objectifs et finalités du programme, liés aux acquis d'apprentissage visés, contenus et activités de formation, critères et modes d'évaluation.				
2	21	Interroger le cadre statutaire des personnels et prendre en compte les différentes missions (par exemple l'enseignement, la coordination Erasmus, la gestion de la qualité) en prévoyant la souplesse nécessaire à l'évolution des établissements.				
3	23	Donner aux établissements la capacité à définir eux-mêmes leur offre pédagogique en matière de cours dispensés (définition, intitulés et contenus). Définir le degré d'autonomie dont les établissements ont besoin et déterminer avec la FWB le cadre contractuel nécessaire à cette prise de responsabilité.				
4	24	Conduire une réflexion sur les évolutions des missions des ESA et sur les moyens nécessaires à leur développement.				
5	24	Établir une procédure d'octroi des habilitations qui facilite la réactivité des ESA et la diversité de leur offre non seulement dans les formes mais aussi dans les contenus.				
6	25	Développer une réflexion commune en matière de partenariats et envisager les collaborations possibles entre établissements d'enseignement musical supérieur, entre établissements d'enseignement supérieur des différents domaines artistiques (interdomaines) et entre établissements d'enseignement supérieur au sens large, quelle que soit leur communauté d'appartenance.				
7	26	Envisager tous les partenariats possibles (au-delà des échanges Erasmus) touchant directement les étudiants, au niveau local, national mais également international, au profit d'une amélioration qualitative des cursus et d'une meilleure valorisation des productions des étudiants.				
8	27	Organiser une réflexion communautaire avec les académies et les ESA pour rétablir – ou faciliter – une meilleure continuité de formation pour les jeunes issus des académies et qui souhaitent intégrer l'enseignement supérieur.				

N°	Page	Intitulé de la recommandation	Destinataire(s) de la recommandation			
			Étudiants	Enseignants	Établissements	FWB
9	28	<p>Mieux définir les niveaux de concertation et de décision entre instances. Repenser la répartition des conseils d'options et veiller à ce que les liens fondamentaux puissent être couverts (notamment les finalités, les interactions entre cours généraux et cours de la spécialité).</p> <p>Impliquer l'ensemble des acteurs internes (personnel enseignant et, administratif, étudiants) mais aussi les anciens étudiants et les partenaires extérieurs lorsque c'est nécessaire.</p> <p>Repenser la place des échanges formels et informels.</p> <p>Envisager la création d'une instance de consultation des acteurs externes.</p>				
10	29	S'impliquer davantage au niveau institutionnel, notamment sur les questions qui sont chères aux étudiants et favoriser la communication entre le Conseil des étudiants et la direction des établissements.				
11	29	<p>Veiller à l'ouverture du recrutement à l'international pour les personnels des établissements.</p> <p>Prendre en compte les expériences pédagogiques ainsi que les activités de recherche dès les premières phases de sélection.</p>				
12	30	Conduire une réflexion pour adapter le cadre statutaire des assistants et conférenciers aux réels besoins de ces institutions.				
13	30	Mettre en place des possibilités de formation continue pour l'ensemble des personnels, administratifs et pédagogiques.				
14	30	<p>S'ouvrir davantage aux relations et échanges internationaux, en permettant aux différentes initiatives, institutionnelles et personnelles des enseignants, de se développer et de mieux s'interpénétrer.</p> <p>Participer plus activement aux différents réseaux européens.</p>				
15	31	<p>Résoudre dans l'urgence certaines situations d'infrastructures spécifiques alarmantes.</p> <p>Donner les moyens nécessaires aux établissements (autonomie de gestion, moyens structurels) pour qu'ils puissent gérer leurs infrastructures, répondre en tous points aux spécificités du domaine à ce niveau d'études et s'adapter aux normes d'efficacité énergétique mises en avant par les problématiques écologiques.</p> <p>Consacrer les moyens nécessaires à permettre un accès maximal aux infrastructures pour les étudiants.</p>				
16	32	<p>Développer le lien entre les bibliothèques et les formations, notamment pour ce qui concerne la recherche.</p> <p>Achever rapidement la numérisation des fonds et développer les liens interbibliothèques, également avec les bibliothèques des conservatoires flamands.</p>				
17	33	Améliorer la qualité et la performance des sites internet en y incluant une information aussi exhaustive que possible sur les programmes de formation.				

N°	Page	Intitulé de la recommandation	Destinataire(s) de la recommandation			
			Étudiants	Enseignants	Établissements	FWB
		Développer avec l'aide de la FWB des outils informatiques performants : plateforme numérique collaborative, outils de gestion administrative et pédagogique pertinents, notamment par rapport à la mise en œuvre du décret Paysage.				
18	34	<p>Développer des outils de gestion du type « suivi de projets ».</p> <p>De développer des systèmes plus robustes de collecte et de diffusion de données statistiques à des fins de pilotage.</p> <p>Inclure l'ensemble des données ou variables financières dans l'outil de suivi budgétaire de façon à pouvoir évaluer au plus près le cout des formations par étudiant, aussi bien d'un point de vue pédagogique que structurel.</p> <p>Affiner les données sur la réussite des étudiants qui permettent une meilleure analyse des résultats, exploitable plus aisément, notamment pour la gestion de la qualité des établissements.</p>				
19	34	Instaurer des mesures de suivi de l'insertion socioprofessionnelle des diplômés qui permettent de recueillir des données sur leur emploi d'un point de vue quantitatif mais également qualitatif, et sur des périodes différentes.				
20	35	Susciter ou créer des réseaux d'anciens étudiants ( <i>alumni</i> ), qui permettraient notamment de conforter la zone d'influence des établissements.				
21	35	Inscrire dans la démarche qualité institutionnelle l'évaluation des personnels, pédagogiques et administratifs ainsi que l'évaluation par les étudiants des programmes, des enseignants et des dispositifs pédagogiques, mais aussi des modes de fonctionnement de l'établissement.				
22	36	Définir les acquis d'apprentissage en les mettant en lien avec les visées du programme, les dispositifs et objectifs des cours, les modalités et critères d'évaluation, et en les mettant en perspective avec les valeurs de l'établissement.				
23	37	Conduire une réflexion sur la période d'admission, qui devrait, selon le comité des experts, s'effectuer au plus tard en mai.				
24	38	<p>S'unifier sur des éléments communs pour la définition des épreuves (contenus, base minimale d'épreuves, niveau de répertoire, compétences à mesurer, possibilité de mise en situation professionnelle des étudiants...) et faire en sorte de compléter cette base commune par des épreuves complémentaires pertinentes avec le projet d'établissement et alors réellement prises en compte dans l'évaluation.</p> <p>Inclure des membres externes dans les jurys d'admission, qui pourraient provenir d'un autre établissement de FWB.</p> <p>Pouvoir, dans certains cas, envisager une acceptation différée ou sous réserve (examen de mise à niveau après un an avec droit de refus de l'établissement après le terme de cette « période probatoire »).</p> <p>Envisager que toute admission fasse l'objet d'un contrat (révisable) de formation.</p>				

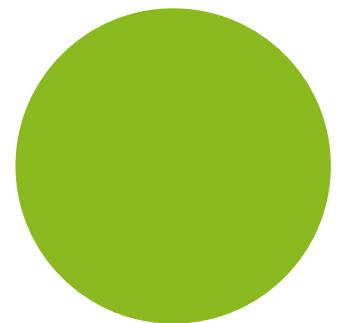
N°	Page	Intitulé de la recommandation	Destinataire(s) de la recommandation			
			Étudiants	Enseignants	Établissements	FWB
25	38	Mettre en œuvre une offre de formation linguistique en première année pour que chacun puisse suivre les cours généraux.				
26	39	Mener auprès de tous les acteurs (établissements, enseignants et étudiants) une campagne d'information à propos des dispositions légales existantes en matière de valorisation des acquis de l'expérience et à encourager ceux-ci à y recourir de manière plus systématique. Mener une réflexion pour pouvoir mieux évaluer les parcours antérieurs de formation et les expériences professionnelles réalisées sous forme de compétences acquises et non plus en termes de cours suivis. Mieux communiquer et expliciter les critères et délais afin de rendre le dispositif de valorisation des acquis plus efficient. Donner toute sa valeur à ce dispositif de valorisation des acquis qui, bien au-delà d'une pratique administrative et concernant principalement les cours théoriques et les enseignements généraux, offre une réelle possibilité de centrer le parcours sur l'étudiant.				
27	40	Conduire une réflexion sur l'évaluation visant à développer une politique transparente en la matière, fondée sur le respect et l'utilisation des critères d'évaluation transmis préalablement aux étudiants et aux membres du jury, et à généraliser la pratique de feedbacks écrits et/ou oraux aux étudiants. Inclure des membres externes dans les évaluations intermédiaires (particulièrement à la fin du bloc 1 dans la perspective de la transition entre bloc 1 et bloc 2) et de mettre à profit les collaborations existantes entre établissements et au sein des partenariats divers pour faciliter les participations croisées aux évaluations. Développer l'autoévaluation des étudiants et l'évaluation entre étudiants pairs.				
28	40	Offrir la possibilité aux établissements de déterminer, pour leurs programmes, cours obligatoires, cours obligatoires à choix ( <i>free electives</i> ), et cours optionnels libres selon les spécificités de leur projet pédagogique. À cette fin, initier une concertation avec les établissements de façon à permettre d'adapter les décrets et de mettre en place une telle répartition. Établir des liens pour offrir certaines options en collaboration. Suggérer aux établissements les options qu'étudiants et enseignants souhaiteraient voir figurer dans le programme, en cohérence avec le contrat de formation et le projet pédagogique. Chercher, avec l'appui de l'établissement et des enseignants, quelles sont les meilleures options à choisir dans l'optique du projet professionnel futur de l'étudiant.				
29	41	Envisager des rencontres orchestrales pluriannuelles entre ESA en FWB. Se donner les moyens d'organiser des stages d'orchestre obligatoires pour tous les étudiants.				

N°	Page	Intitulé de la recommandation	Destinataire(s) de la recommandation			
			Étudiants	Enseignants	Établissements	FWB
		<p>Offrir aux étudiants, dans le cadre de la pratique d'orchestre, un plan de stages varié, qui comprenne la préparation et le suivi, qui soit structuré par un contrat, qui prévoit un mécanisme de <i>feedback</i> et qui permette de développer des liens entre le stagiaire et le tuteur.</p> <p>Envisager une ouverture par la mise en place de stages pour d'autres métiers (médiation musicale, régie, bibliothèques, agence de promotion d'artistes, etc.).</p>				
30	42	Optimiser l'organisation des stages dans le cadre de la finalité didactique ainsi que celle des sessions (internes) d'orchestre afin de faciliter la tâche des étudiants et le suivi de leur cours réguliers.				
31	44	<p>Instaurer une présentation des études et des filières de master à la fin des bacheliers pour que les étudiants, bien informés, soient mieux orientés et puissent poser un choix éclairé de master.</p> <p>Conduire une réflexion sur les doubles masters afin de distinguer ce qui relève d'une simple volonté d'allonger la durée des études et ce qui s'inscrit dans un projet pertinent de formation pour l'étudiant, et ainsi définir les mesures pouvant répondre à chacune de ces stratégies.</p> <p>Établir une collaboration entre établissements pour développer la pertinence du master approfondi (séminaires de recherche communs, etc.) et fonder une plateforme ou une école doctorale commune, ceci en lien avec une réflexion sur leur mission de recherche d'une part et sur la spécificité de la recherche artistique d'autre part.</p>				
		<p>Envisager la possibilité d'instaurer, pour l'accès au master, un mode d'évaluation qui permette de vérifier les compétences acquises et d'en fixer le niveau requis.</p> <p>Revisiter les masters orphelins en Direction d'orchestre et Direction de chœur, soit pour situer plus précisément quelles compétences (et à quel niveau) sont exigées à l'entrée du master orphelin, mais aussi, idéalement, pour concevoir un parcours en bachelier qui conduise à ces masters.</p>				
32	45	<p>S'assurer que les établissements disposent bien des moyens nécessaires au réel développement des échanges Erasmus, notamment des moyens relatifs à la coordination de ces échanges au sein des établissements (statut du coordinateur des échanges, temps d'emploi finançable) et, si possible, développer des mesures incitatives sur ce plan.</p> <p>Mieux suivre les opportunités qu'offrent Erasmus + et gérer ces échanges par un rapprochement avec l'agence nationale, l'Agence francophone pour l'Education et la Formation tout-au-long de la vie (AEF), et le réseau AEC, notamment.</p> <p>Stimuler et informer les étudiants, enseignants et personnel administratif pour qu'ils exploitent les possibilités qu'offrent les échanges Erasmus ainsi que certains dispositifs de type master classes, etc.</p>				

N°	Page	Intitulé de la recommandation	Destinataire(s) de la recommandation			
			Étudiants	Enseignants	Établissements	FWB
		Instaurer la possibilité, pour les étudiants, d'effectuer des échanges Erasmus à n'importe quel moment du cursus et quelle que soit la finalité. Développer une politique en faveur des Erasmus entrants.				
33	46	<p>Examiner minutieusement l'organisation interne des établissements pour mettre en œuvre toute amélioration possible dans l'organisation des cours, au profit des étudiants, et inclure cette démarche prioritairement dans le processus qualité.</p> <p>Conduire une démarche pour améliorer l'organisation pédagogique des cours : traiter de la cohésion entre les cours généraux et les cours de la spécialité dans une démarche qui lie étroitement théorie et pratique ; décliner ces cours de manière ciblée, qui fasse sens pour les étudiants (comment les contenus de ces cours sont en liens avec leurs pratiques artistiques) ; envisager la possibilité de regrouper les cours généraux des différentes filières.</p> <p>Conduire une réflexion sur l'organisation pédagogique de l'année académique et particulièrement sur la quadrimestrialisation posée par le décret Paysage.</p>				
34	46	Développer les visées de médiations culturelles, entre autres à travers la formation initiale à finalité didactique, et diversifier les actions à visée culturelle des étudiants, notamment en termes de production.				
35	49	<p>Mener une réflexion pour mieux définir la spécificité de la recherche artistique en FWB et pour la mettre en œuvre sans tarder.</p> <p>Promouvoir un esprit de recherche dans les établissements, et ce au moyen d'actions ciblées (ateliers d'écriture ou de lecture, colloques/séminaires, partenariats/collaborations entre institutions, participation à des réseaux internationaux) au besoin créer une fonction de coordination de la recherche, et enfin développer leurs propres projets de recherche.</p> <p>Valoriser les compétences de recherche des enseignants, en prenant en compte ce type de compétences lors de la sélection des candidats, en offrant des soutiens (décharges et/ou finances) pour la formation continue des enseignants en poste et pour leur permettre de développer des projets, y compris dans l'optique de l'obtention d'un doctorat.</p> <p>Stimuler la curiosité, les capacités réflexives et le goût pour la recherche des étudiants – dès le niveau bachelier – en les invitant à s'intéresser à des répertoires divers, en organisant des échanges d'idées (notamment via internet) et en leur donnant la possibilité de formaliser leur pensée par écrit, en particulier via la réalisation d'un travail de fin d'études comprenant une démarche de recherche.</p> <p>Ne jamais se contenter des idées reçues et toujours chercher à repousser les limites des connaissances des étudiants.</p>				

# Annexes

---







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

Ce critère est explicitement repris dans le cadre légal en Communauté française de Belgique : « Les établissements d'enseignement supérieur sont tenus d'assurer le suivi et la gestion de la qualité pour toutes les missions qu'ils remplissent » stipule l'article 9 du décret du 31 mars 2004<sup>1</sup>. Le décret du 14 novembre 2008<sup>2</sup> réaffirme l'engagement de l'enseignement de promotion sociale « [...], l'enseignement supérieur de promotion sociale s'inscrit dans le dispositif de la gestion de la qualité. Les établissements d'enseignement de promotion sociale qui organisent un enseignement supérieur assurent le suivi et la gestion de la qualité pour toutes les missions qu'ils remplissent à ce niveau d'enseignement [...] » précise l'article 73.

Ce critère vise à analyser l'existence et l'efficacité d'une politique et de procédures associées pour la gestion de la qualité. Celles-ci doivent prévoir un rôle pour les étudiants et les autres parties concernées.

#### Dimension 1.1 : Politique de gouvernance de l'établissement

L'établissement a défini et met en œuvre une politique de gouvernance en lien avec ses missions et ses valeurs. Dans ce cadre, il développe et met en œuvre une organisation et des procédures pour assurer une gouvernance efficace. La gouvernance facilite l'articulation de la gestion de la qualité entre le niveau institutionnel et le niveau du programme ; elle contribue à la qualité du programme évalué.

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

##### 1.2.1 Au niveau de l'établissement

##### 1.2.2 Au niveau de l'entité/du programme évalué

L'établissement/l'entité développe et met en œuvre une politique et des procédures associées pour la gestion de la qualité aux niveaux institutionnel, de l'entité et du programme. Celles-ci prévoient un rôle pour les étudiants et les autres parties prenantes. Ainsi, l'établissement s'engage explicitement dans l'instauration d'une culture qui reconnaît l'importance de la qualité et de sa gestion par des processus appropriés.

<sup>1</sup> 31 mars 2004 - Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et finançant les universités.

<sup>2</sup> 14 novembre 2008 - Décret modifiant le décret du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale, en vue de favoriser l'intégration de son enseignement supérieur à l'espace européen de l'enseignement supérieur.

### Dimension 1.3 : Elaboration, pilotage et révision périodique du programme

- 1.3.1 Processus d'élaboration, de pilotage et de révision
- 1.3.2 Evaluation des enseignements et du programme

L'établissement/l'entité développe et met en œuvre des procédures et mécanismes d'élaboration, de pilotage et de révision de son programme. Ces procédures et mécanismes sont efficaces, participatifs et contribuent à développer la qualité du programme. Le pilotage prend en compte les résultats de toutes les évaluations de la qualité du programme.

### Dimension 1.4 : Information et communication interne

L'établissement/l'entité a défini et met en œuvre une politique de communication et des procédures efficaces de diffusion de l'information relative au programme évalué auprès des parties prenantes internes.

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

Ce critère vise à permettre d'analyser les liens entre les acquis d'apprentissage visés par le programme et les besoins sociétaux (actuels ou prévisibles) à satisfaire en matière de formation et d'épanouissement<sup>3</sup>. Il vise également à faire connaître la manière dont le programme, par ses objectifs et son contenu, favorise l'insertion socioprofessionnelle des diplômés et/ou l'intégration dans un parcours flexible de formation.

### Dimension 2.1 : Appréciation de la pertinence du programme

- 2.1.1 Exposé des spécificités du cadre légal du programme
- 2.1.2 Perspectives internationales
- 2.1.3 Prise en compte des besoins et attentes des parties prenantes
- 2.1.4 Articulation du programme avec la recherche et les milieux socio-professionnels et culturels
  - Avec la recherche
  - Avec le monde musical professionnel
  - Ancrage local/régional et influence sur la vie culturelle
- 2.1.5 Flexibilité des parcours d'étudiants
  - Flexibilité au sein du programme
  - Valorisation des acquis de l'expérience
  - Poursuite/reprise d'études

L'établissement/entité développe et met en œuvre des procédures et des mécanismes qui assurent que le programme s'inscrit dans le respect des dispositions légales, présente une dimension internationale et qu'il prend en compte les besoins et attentes des parties prenantes. Ainsi, le programme est actualisé régulièrement (pratiques des milieux professionnels, résultats de la recherche, connaissances scientifiques et techniques, etc.) et favorise l'insertion socioprofessionnelle des diplômés et/ou leur intégration dans un parcours flexible de formation.

<sup>3</sup> Décret du 31 mars 2004, article 2.

## Dimension 2.2 : Information et communication externe

L'établissement/l'entité rend publiques des informations régulièrement actualisées, impartiales et objectives, à la fois quantitatives et qualitatives, sur les programmes et diplômes proposés.

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

Ce critère vise à permettre d'évaluer la cohérence entre les éléments suivants : les acquis\* d'apprentissage annoncés du programme, les contenus mis en œuvre, l'agencement global du programme, le choix et la mise en séquence logique des activités ou dispositifs d'apprentissage, les critères et modalités d'évaluation des apprentissages et le temps prévu pour l'atteinte des acquis d'apprentissage visés par le programme.

### Dimension 3.1 : Les acquis d'apprentissage du programme

L'établissement/l'entité choisit, formule et publie les acquis d'apprentissage du programme. Ceux-ci sont réalistes, adéquats et communiqués de manière appropriée.

### Dimension 3.2 : Contenus, dispositifs et activités d'apprentissage (y inclus stages, projets, travail de fin d'études/mémoire/épreuve intégrée)

L'établissement/l'entité développe et met en œuvre des dispositifs et activités\* d'apprentissage permettant d'atteindre les acquis d'apprentissage visés.

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

Le programme est agencé et mis en œuvre de manière adéquate afin d'atteindre les acquis d'apprentissage visés. Il permet aux étudiants d'atteindre ces derniers dans des délais raisonnables.

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

Les critères et modalités d'évaluation sont établis en cohérence avec les acquis d'apprentissage visés et appliqués de manière systématique et constante. En outre, les exigences sont formulées de manière claire et communiquées en temps utile aux étudiants.

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

Le critère d'efficacité porte sur le degré de réalisation des objectifs du programme compte tenu des ressources mises en œuvre. Il vise à établir si le programme produit les résultats attendus, c'est-à-dire si les étudiants ont atteint les acquis d'apprentissage visés à l'issue de leurs études.

Par ce critère, l'établissement/l'entité est invité à considérer l'étudiant au moment de son inscription au programme, à suivre son parcours, à examiner les niveaux d'atteinte des acquis d'apprentissage et à considérer les taux de réussite. L'évaluation de l'efficacité du programme porte ainsi non seulement sur les caractéristiques des diplômés, mais également sur la capacité de l'établissement à favoriser la réussite des étudiants admis au programme.

Le critère impliquera aussi l'examen de facteurs d'efficacité tels que l'affectation des ressources, les pratiques pédagogiques et les modalités organisationnelles mises en œuvre pour soutenir la qualité du programme.

Le critère d'équité<sup>4</sup> porte sur les dispositifs mis en place au sein du programme afin d'être en mesure d'offrir aux étudiants, quel que soit leur parcours de formation antérieur ou leur situation personnelle, sociale ou économique, la possibilité d'acquérir, d'actualiser et de développer tout au long de leur vie à la fois les acquis visés et des compétences professionnelles nécessaires afin d'assurer leur employabilité et de favoriser l'approfondissement de leur formation, la citoyenneté active et le dialogue interculturel.

### Dimension 4.1 : Ressources humaines

- 4.1.1 Affectation des ressources humaines
- 4.1.2 Recrutement, sélection, gestion et développement des compétences des personnels (formation continue et développement de carrière)

L'établissement/l'entité s'assure que les ressources humaines sont adéquates et adaptées au programme et au(x) public(s) d'étudiants. L'établissement/l'entité met en œuvre les moyens nécessaires afin de s'assurer de la qualité et de la compétence des personnels, en particulier du corps enseignant.

### Dimension 4.2 : Ressources matérielles

- 4.2.1 Instruments et matériaux pédagogiques (livres de référence, syllabi, logiciels, exemples utilisés, etc.)
- 4.2.2 Locaux (salles de répétition, salles de concert, studios, ateliers, salles TIC<sup>5</sup>)
- 4.2.3 Bibliothèques, matériel d'écoute, ressources documentaires et multimédia, bases de données
- 4.2.4 Plateformes TIC en soutien à l'enseignement (le cas échéant)

L'établissement/l'entité s'assure que les ressources affectées aux infrastructures et outils pédagogiques sont adéquates et adaptées à l'atteinte des acquis d'apprentissage visés par le programme.

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

- 4.3.1 Admission et orientation des étudiants
- 4.3.2 Transition vers l'enseignement supérieur, passerelles
- 4.3.3 Équité des processus pédagogiques
- 4.3.4 Aide à la réussite
- 4.3.5 Étudiants ayant des besoins particuliers
- 4.3.6 Traitement des recours

L'établissement/l'entité s'assure que les dispositifs mis en œuvre pour orienter, guider et soutenir les étudiants en fonction de leur parcours sont équitables, adéquats et adaptés aux objectifs du programme.

<sup>4</sup> La notion d'équité s'inspire des différents cadres de référence de l'enseignement supérieur. En l'occurrence, les cadres utilisés ici pour définir ce critère ont été la Constitution belge (art. 10), le Communiqué de la Conférence des Ministres chargés de l'Enseignement Supérieur (lien consulté le 21 mai 2012) réunis à Prague en 2001 et les conclusions du Conseil de l'Union européenne du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (Conseil 2009/C119/02).

<sup>5</sup> Technologies de l'information et de la communication.

#### Dimension 4.4 : Analyse des données nécessaires au pilotage du programme

- 4.4.1 Caractéristiques des parcours d'étudiants inscrits dans le programme (durée des études, redoublements, abandons, etc.)
- 4.4.2 Caractéristiques des diplômés
  - Quantité de diplômés
  - Appréciation de l'atteinte des acquis d'apprentissage et répartition des notes
  - Insertion socioprofessionnelle

L'établissement/l'entité garantit qu'il/elle collecte, analyse et utilise les informations nécessaires au pilotage des programmes de formation (d'études) et autres activités.

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

#### Dimension 5.1 : Méthodologie de l'autoévaluation

L'établissement/l'entité a effectué une autoévaluation du programme de façon participative, approfondie et validée.

#### Dimension 5.2 : Analyse SWOT

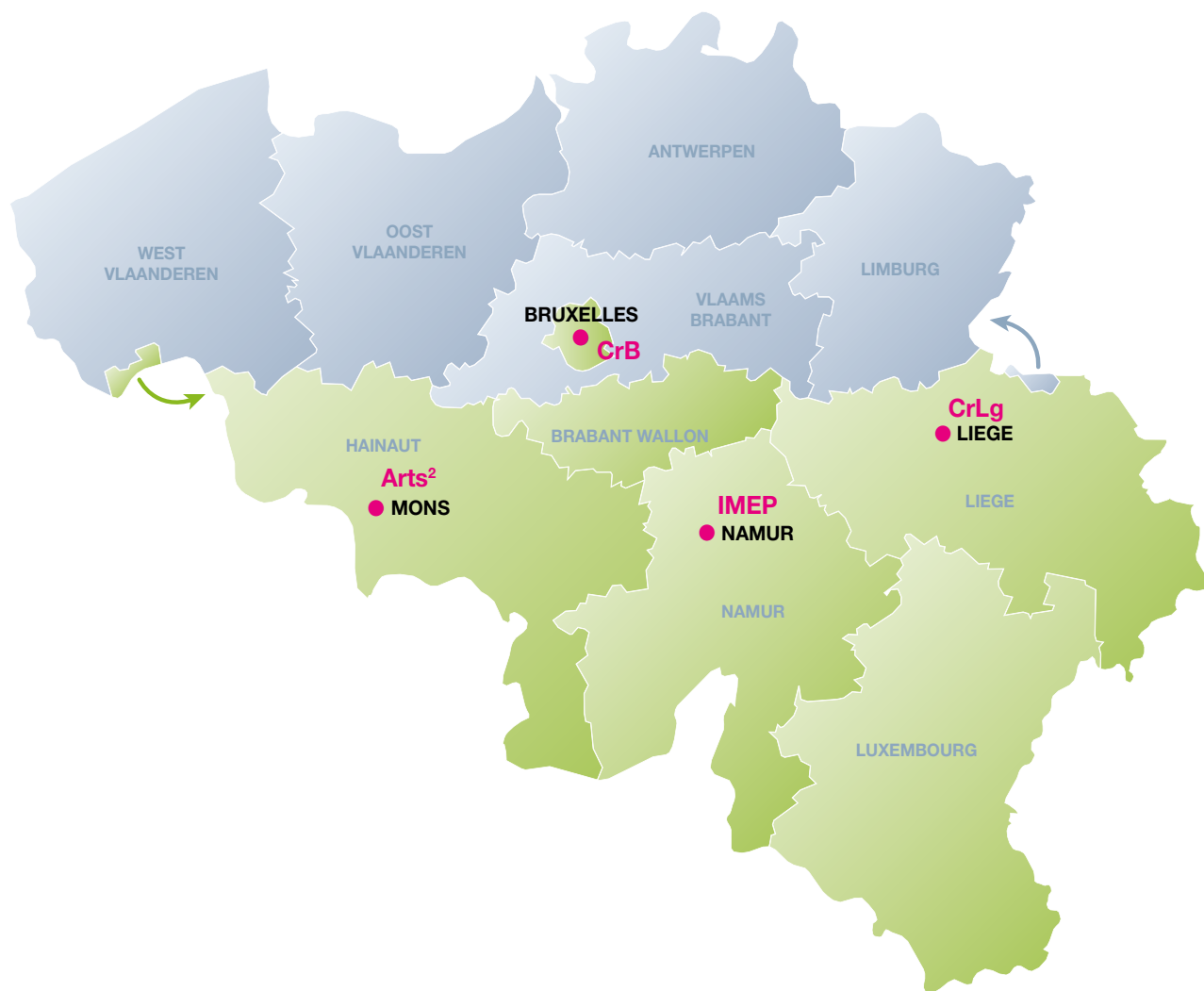
L'évaluation menée par l'établissement/l'entité se traduit par une analyse qui identifie à la fois les forces et les faiblesses du programme ainsi que les opportunités et les menaces émanant de son environnement.

#### Dimension 5.3 : Plan d'action et suivi

Sur la base de l'autoévaluation, l'établissement/l'entité a pris des décisions appropriées et raisonnées. Il a établi un plan d'action priorisé et défini des indicateurs de suivi dans un but d'amélioration constante de la qualité de son programme. Il effectue une analyse périodique et systématique de la qualité de son programme.

# ANNEXE 2

## Répartition géographique des établissements évalués



# ANNEXE 3

## Key Concepts for AEC Members, No.1: Artistic Research



Association  
Européenne des  
Conservatoires

### Key Concepts for AEC Members, No.1: Artistic Research

An AEC Council 'Green Paper', 2014

#### PART ONE: The Basic Concept

##### Rationale

AEC believes that **research has an important role to play in the life and work of conservatoires** as a means of promoting the understanding and development of the musical arts. At the same time, AEC recognises that **not every conservatoire will necessarily wish to participate in explicit research activities** and not all who do will wish to attach the title 'artistic research' to what they do. It also acknowledges that precise definitions are not only difficult to achieve but might prove limiting to the valid research ambitions of some member institutions.

In framing this concept document, **AEC specifically wishes to endorse the freedom of institutions** to decide for themselves what role, if any, research should play in their activities. Equally, though, AEC is acting at this point in recognition of the fact that **more and more of its member institutions are moving towards embracing research** in some shape or form as integral to their missions.

The AEC's concept of Artistic Research begins from the belief that **it should be viewed inclusively** and not as tied to a particular orthodoxy. It is seen as a virtue that it should be multi-faceted and avail itself of any research discipline or method relevant to its purpose.

##### Definition

Keeping the above in mind, AEC proposes the following broad definition:

Artistic Research may be defined as a research discipline that serves the purpose of promoting the development of the arts, and which displays all, or most, of the following characteristics:

- It possesses a solid basis embedded in artistic practice – usually that of the artist- researcher or of individual artists within a research team
- It contributes new knowledge and/or creates new perspectives within the arts
- It is supported by critical reflection on content and/or context
- It articulates and reflects on methods and work processes
- It promotes critical dialogue within the profession, and with other relevant professions
- with the public sphere

## PART TWO: Developing the Concept

### The place of Artistic Research in the wider research context

In order to locate this basic concept within the wider picture of research types and traditions, there are a number of elaborations and qualifications that need to be applied to it:

- Although the definition offered of Artistic Research is intended to refer to research **typically conducted in the context of artistic production** (e.g. conservatoires), this does not imply that every type of research conducted in a conservatoire is necessarily Artistic Research; there are types of research that may be well suited to a conservatoire's resources and strategy but which do not have as their main purpose the promotion of the development of the musical arts (e.g. studies on the health benefits of music-making)
- Artistic Research, although strongly application-oriented, does not preclude **pure research**. In fact, in order to make progress, the field of Artistic Research is likely to support a wide range of component activities, some of which may count as pure research, others as applied, and still others as developmental or translational research
- Artistic Research should not be understood as something that is opposed to **scientific research**. Artistic Research should fulfil the procedural standards that apply across the whole spectrum of research disciplines – replicability, verifiability, justification of claims by reference to evidence, etc. – although it may achieve these standards in ways particular to its own nature
- Artistic Research shares with **other research focussing its study on the arts** the aim of promoting the understanding, and thereby the development, of artistic practice; however, it is distinctive in the emphasis it places upon the integral role of the artist in its research processes. In the words of one widely-shared formulation, it is 'research where the artist makes the difference'.

### Characteristics of Artistic Research in the context of conservatoires

In a similar way, there are a number of further points that need to be made to explain more fully the characteristics that Artistic Research is likely to display in the conservatoire context:

- The Centrality of Artistic Processes and Products  
Artistic processes and products – performances, compositions, etc. - are central to the working patterns of conservatoires. It therefore seems both logical and desirable that **they should be similarly central to any research activity** taking place in conservatoires, although how this centrality is reflected must remain something that **individual institutions decide for themselves**.
- Artistic Processes or Products in Relation to Other Elements  
Although artistic processes or products are essential components of, and in, Artistic Research, there should be **flexibility about how and when they are applied**: at any or all stage(s) of the research process; and either on their own or in conjunction with other research elements.
- Collaboration between Artists and Researchers  
It is possible that an Artistic Research project might be conducted by a single person who not only engages in the artistic processes under investigation but also possess the necessary research competences. However, given the multi-disciplinary nature of Artistic Research it is expected that **much research will be based on collaboration**. Very few single researchers will be expert in all the relevant areas. Consequently, Artistic Research will usually be done by teams of artists and researchers in which these roles are distributed amongst the different members.



- Students and Teachers  
Research in conservatoires may cover both the work engaged in by **students** in their programmes of study and that of **teachers** as part of their on-going professional development. Students are likely to engage in, and with, research primarily in their 2<sup>nd</sup>- and, especially, **3<sup>rd</sup>-Cycle studies**, but they will also benefit from being introduced to research principles as part of their 1<sup>st</sup>-Cycle study.
- Communication of Research Results  
The outputs of Artistic Research come in a wide variety of forms and media. Any Artistic Researcher has an obligation to the research community to explain both the process and the outcome of his or her research in ways that conform to the normal standards of comprehensibility among peers that are found in more traditional research. However, he or she is free to explore **new ways, more closely embedded in the artistic component**, through which this elucidation may take place either partly or entirely, provided that the overriding obligation of clear communication and dissemination is always borne in mind.
- Appropriate Dissemination of Research Results  
Research processes and outcomes should be documented and disseminated in an appropriate manner, so that they can be communicated to the research community, the artistic community and the wider public. Dissemination **need not be confined to the written word**, although other forms of communication will almost invariably be complemented by, and complementary to, some written element. It is not enough to perform a work and call this a 'communication of research results', but Artistic Research, as a discipline, should promote understanding and respect for the difference between simply implementing research results in artistic processes and products and seeking to communicate them directly through such processes and products.

### **Features of Artistic Research that will confirm it as a fully-established discipline**

AEC supports the growing number of its member institutions who have embraced the concept of Artistic Research in their aspirations to move forward from this to the eventual achievement of the institutional conditions typical of any established research discipline, such as:

- Its own national and international associations
- Its own journals
- Its own distinctive discourses (not just one discourse)
- Its own acknowledged leading experts in the field
- Its own regular conferences
- Full-time faculty positions in conservatoires
- Relevant Doctoral and Post-Doctoral training programmes
- Research funding programmes specific to it
- Funding for graduate students

### **Summary of AEC's overarching beliefs and policies on Artistic Research**

AEC believes:

- that Artistic Research, as a means of promoting the understanding and development of the musical arts, has the potential to play an important role in the life and work of conservatoires
- that those of its member institutions who are, or who wish to be, engaged in Artistic Research should be encouraged in this, whilst respecting those who do not want to go down this route

- that where Artistic Research does take place in conservatoires, it is helpful if, wherever possible, it complements the artistic activity that is these institutions' main focus. This implies seeking out opportunities to explore research questions relating to the most-played repertoire, as well to little-known or newly-created musics

### How AEC will support the development of Artistic Research

AEC intends to support its member institutions that engage in Artistic Research, or are considering doing so:

- by providing helpful indications of what it might entail (e.g. through publications such as the AEC Pocketbook "Researching Conservatoires")
- by offering platforms for researchers to present their work and discuss it with their peers (e.g. European Platform for Artistic Research in Music EPARM)
- by continuously monitoring and supporting the growth of research and of a 'research approach' in conservatoires, not only in Doctoral and Post-Doctoral activity but also in the earlier cycles
- by encouraging institutions who are seeking to develop Doctoral programmes and engage in research activity to do so according to the following principles:
  - Careful and progressive development
  - Achievement of a critical mass of researchers and resources as a pre-requisite for launching a Doctoral programme
  - An outward-facing approach based on building networks and exchanges with other institutions pursuing similar research approaches
  - Support for students and staff needing to develop and maintain contacts with the wider research community in their specialist area
- by ensuring that the concept of Artistic Research be understood adequately and widely, and that Artistic Research should not be something introduced solely because of external pressures, such as the need to increase the number of staff with Doctoral qualifications working in conservatoires\* or to score highly in evaluation processes or funding criteria

\* *In this respect, **AEC is ready to support member institutions** being pressured by their national ministries against their own wishes to move to an all-Doctorate faculty. This support does not extend to direct interference in national policy, but includes the writing of formal letters to explain the wider European position.*

## PART THREE: Literature (to be developed further)

1. AEC Guide to Third Cycle Studies in Higher Music Education (2007)  
*This handbook sets out the territory for 3<sup>rd</sup>-Cycle studies in conservatoires and presents a suggested framework of Learning Outcomes for such studies*
2. AEC Pocketbook "Researching Conservatoires" (2010)  
*This contains descriptions of a wide range of research activity that various member institutions have found relevant for them. Individual members are encouraged to consider all of these, as well as any other approaches that they may find fruitful.*
3. Henk Borgdorff. The Conflict of the Faculties: Perspectives on Artistic Research and Academia (2012). Leiden University Press  
*This seeks to define in concrete terms the standards to which artistic research should conform.*
4. SHARE Handbook for Artistic Research Education (2013) – downloadable from ELIA website  
*This considers the field of artistic research education from organisational, procedural and practical standpoints.*

### Contexte :

En mai 2011, le Conseil Européen de la Musique (CEM) a invité des structures<sup>1</sup> actives dans le domaine de l'éducation musicale pour discuter de la mise en œuvre des objectifs pour le développement de l'éducation artistique inclus dans l'Agenda de Séoul de l'UNESCO<sup>2</sup>.

L'objectif principal de ce séminaire était d'examiner comment l'Agenda de Séoul pouvait être adapté à l'enseignement de la musique en Europe.

La Déclaration de Bonn se penche sur les points essentiels au développement de l'éducation musicale en Europe. Elle reconnaît le principe de subsidiarité et appelle les décideurs politiques, au niveau local, régional, national et européen, à définir des politiques communes en faveur du développement de l'enseignement de la musique à tous les niveaux en Europe, et à mettre ces politiques en pratique.

Les participants au séminaire s'accordent à dire qu'il est essentiel de reconnaître la valeur de l'éducation musicale en Europe pour la cohésion des sociétés européennes au XXI<sup>ème</sup> siècle.

*L'Agenda de Séoul : les objectifs pour le développement de l'éducation artistique reflètent la conviction [...] de l'importance du rôle que doit jouer l'éducation artistique dans la transformation des systèmes éducatifs en vue de satisfaire les besoins des apprenants dans un monde en mouvement constant ; un monde caractérisé, d'une part, par de remarquables progrès technologiques et, d'autre part, par des injustices sociales et culturelles non surmontées.*

*Les questions [...] incluait [...] la paix, la diversité culturelle et la compréhension interculturelle, aussi bien que, dans le contexte d'économies postindustrielles, la nécessité d'une main d'œuvre créative ayant une grande capacité d'adaptation.*

*[...] L'éducation artistique peut directement contribuer à résoudre les défis sociaux et culturels du monde contemporain.*

Préambule de l'Agenda de Séoul

### Remarque préliminaire :

Les trois objectifs de l'Agenda de Séoul sont étroitement liés et couvrent des aspects importants de l'éducation artistique. La Déclaration de Bonn reflète les arguments de l'Agenda de Séoul et interprète ces trois objectifs en mettant l'accent sur l'enseignement de la musique en Europe.

<sup>1</sup> Plus de 40 représentants d'organisations actives dans le domaine de l'éducation musicale en Europe étaient présents. Les participants témoignaient d'un large éventail d'expériences, en particulier sur l'éducation musicale formelle, non formelle et informelle, sur les divers genres musicaux et les compétences des politiques culturelles et éducatives au niveau national et européen.

<sup>2</sup> [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul\\_Agenda\\_FR.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_FR.pdf)

## Objectif 1 : Accès

### S'assurer que l'éducation artistique soit accessible en tant que composante fondamentale et durable du renouveau qualitatif de l'éducation

Sous l'objectif 1, la Déclaration de Bonn se concentre sur le fait d'offrir «l'accès à l'éducation musicale», elle se penche sur les conditions préalables des endroits où l'enseignement de la musique a lieu, et s'interroge s'ils reflètent les besoins des apprenants, et s'ils sont ouverts à tous ceux qui souhaitent apprendre et participer à une éducation musicale.

L'accès à l'enseignement de la musique et à une pratique musicale active est un droit humain qui doit être assuré pour les personnes de tous âges et de toutes origines à travers l'Europe, garantissant à tout citoyen le droit de s'exprimer librement à travers des moyens artistiques. Ceci est en conformité avec les Cinq Droits musicaux<sup>3</sup> du Conseil International de la Musique (CIM).

C'est pourquoi :

- L'éducation musicale doit être un processus continu, décloisonné, à partir de la naissance, pendant l'enfance et à l'âge adulte ;
- L'éducation musicale, doit être un aspect obligatoire de la formation dans toutes les écoles européennes, y compris dans des approches participatives ;
- Les opportunités d'éducation musicale non formelle et informelle doivent être reconnues et une visibilité accrue de ces projets doit être assurée ;
- L'éducation musicale doit être pratiquée dans une variété de lieux afin d'atteindre le plus grand nombre possible de personnes. Des méthodes formelles, informelles et non formelles doivent être utilisées dans le système scolaire général, dans les institutions musicales et artistiques spécialisés, dans les communautés locales et dans un large éventail de lieux non-artistiques – dans les domaines des affaires, de l'industrie et du travail social ;
- Des opportunités et des structures doivent être créées, mais aussi des obstacles surmontés, de sorte qu'il soit possible pour n'importe qui, indépendamment de l'âge ou de la condition sociale, de participer à l'éducation musicale et de participer activement à la pratique de la musique ;
- L'éducation de la musique doit refléter la diversité de la société dans laquelle nous vivons et nous devons intégrer les évolutions sociétales et technologiques ;
- Des projets pluridisciplinaires doivent être développés, y compris des expériences artistiques interdisciplinaires, ainsi que la coopération avec les disciplines non artistiques.

---

<sup>3</sup> Les cinq Droits musicaux:

Le droit pour tous les enfants et adultes :

- de s'exprimer musicalement en toute liberté ;
- d'apprendre et d'étudier les langages et les savoir-faire musicaux ;
- d'accéder à la musique à travers la participation, l'écoute, la création et l'information ;

Le droit pour les artistes musicaux :

- de développer leur art et de le communiquer à travers tous les médias, au moyen d'outils et des structures appropriées mis à leur disposition ;
- d'obtenir une juste reconnaissance et rémunération pour leurs prestations.

## Objectif 2 : Qualité

### S'assurer que la conception et la transmission des activités et des programmes liés à l'éducation artistique soient d'une grande qualité

Sous l'objectif 2, la Déclaration de Bonn se concentre sur les exigences de base pour atteindre une haute qualité dans l'enseignement de la musique. Elle s'attache à voir dans quelle mesure les établissements de formation pour les éducateurs et les enseignants eux-mêmes répondent à ces exigences de qualité. Les acteurs de l'éducation musicale, comprenant les professeurs de musique, les enseignants et les pédagogues en général, dans un cadre formel, non formel et informel. Une haute qualité de l'éducation musicale contribue à l'épanouissement personnel.

C'est pourquoi :

- Des pédagogues de la musique de haute compétence doivent être impliqués au plus tôt dans l'enseignement musical (y compris dans l'éducation préscolaire et prématernelle) et d'être incluse dans toutes les étapes de l'enseignement de la formation tout au long de la vie ;
- Tous les musiciens entrant dans l'enseignement de la musique doivent recevoir une formation pédagogique fournissant les fondamentaux universitaires, pratiques et sociaux nécessaires à leur travail. Idéalement, cela devrait être inclus comme un élément obligatoire de la formation professionnelle du musicien. De même, tous les professionnels de l'éducation devraient recevoir une formation musicale afin de saisir la valeur de la musique ;
- Formation des musiciens enseignants :
  - La formation doit être modernisée pour que les enseignants puissent s'approprier les méthodes et outils les plus à jour ;
  - Les acquis de formation des enseignants en musique devraient être utilisés comme des outils pour le (re) développement de programmes d'études ;
  - La question du statut du professeur de musique et du pédagogue de la musique doit être soulevée.
- Une formation professionnelle continue doit être offerte à tous les acteurs de l'éducation musicale ;
- Des dispositifs d'évaluation de haute qualité doivent être établis pour tous les niveaux de l'enseignement de la musique (enseignement supérieur de la musique, enseignement de la musique au sein du cursus scolaire, non formel et informel), afin d'assurer le développement de pédagogies innovantes qui intégreront divers apprenants. Ces dispositifs devraient inclure des critères pour évaluer les acquis de formation et de l'enseignement<sup>4</sup> ;
- Une compréhension commune de la qualité entre les différents contextes éducatifs devrait être développée ;
- La coopération entre les établissements d'éducation formelle et les lieux d'éducation musicale non formelle et informelle devraient être développée, et les partenariats encouragés entre, par exemple, musiciens et enseignants;
- L'échange de bonnes pratiques au niveau local, national et international doit être renforcé.

---

<sup>4</sup> Sur les dispositifs d'évaluation des acquis de formation dans l'enseignement supérieur de la musique, voir les études de l'AEC sur le site : <http://www.bologna-andmusic.org/home.asp?id=1769&lang=en> Sur les dispositifs d'évaluation des acquis de la formation des professeurs de musique, voir le site : <http://www.eas-music.org/en/activities/publications/policy-papers/>

### Objectif 3 : Défis sociaux et culturels

#### Appliquer les principes et pratiques de l'éducation artistique pour contribuer à relever les défis sociaux et culturels du monde contemporain

Sous l'objectif 3, la Déclaration de Bonn reflète l'interdépendance entre l'individu et la société. Elle met l'accent sur les valeurs intrinsèques et extrinsèques de la musique et de l'éducation musicale et souligne à nouveau le potentiel de la musique en matière de responsabilité sociale et de dialogue interculturel.

La diversité culturelle est une réalité dans tous les pays européens. La promotion de la diversité et du dialogue entre les cultures nécessite la reconnaissance et la prise en compte de toutes les cultures musicales, sans hégémonie. La valeur intrinsèque de la musique doit être respectée : La musique est un outil puissant pour l'inclusion des personnes exclues pour une raison quelconque (sexe, âge, socialement, économiquement, culturellement, etc), et elle peut servir d'outil pour la construction de ponts et pour relever les défis sociaux et culturels des sociétés européennes.

C'est pourquoi :

- L'éducation musicale doit être adaptée au contexte et prendre en compte les changements dans la société ;
- La formation interculturelle et socio-culturelle (y compris le développement personnel et le travail de groupe) devraient être intégrées dans la formation de tous les musiciens et acteurs de l'éducation musicale à tous les niveaux. De même, les intervenants provenant d'autres disciplines devraient recevoir une formation en musique, afin de faciliter le croisement entre les secteurs. Ils doivent être exposés à la musique afin d'en comprendre pleinement la valeur ;
- Les défis sociaux et culturels doivent être abordés dans une grande variété de disciplines, et la coopération entre les secteurs culturel, éducatif et autres doit être renforcée ;
- Le débat sur la dichotomie entre l'inclusion et la qualité doit être ouvert, il est important de définir les objectifs d'un projet musical en référence à ses implications sociales et que les résultats escomptés répondent à ces objectifs ;
- Les établissements d'enseignement de la musique dans le secteur formel et les organismes proposant une éducation musicale non formelles devraient offrir davantage d'activités visant à aborder et à résoudre les défis sociaux et culturels ;
- Afin d'être en mesure de réagir aux tendances les plus récentes et pour rester en lien avec le monde contemporain, les établissements d'enseignement formel, de la musique devraient disposer d'outils et des structures appropriées, y compris en matière d'équipements techniques musical et numérique nécessaires ;
- Les travaux de recherche et les exemples de bonnes pratiques doivent être disponibles afin de démontrer le rôle important que l'éducation musicale peut jouer pour aider à relever des défis personnels, sociaux et culturels.

### Recommandations aux décideurs politiques au niveau local, national et européen

Les gouvernements et les lois doivent appuyer et soutenir :

- Un accès égal et démocratique à l'enseignement de la musique pour tous<sup>5</sup> ;
- L'éducation musicale dans les lieux d'éducation formelle, non formelle et informelle, car la diversité culturelle, ainsi que l'éducation musicale participative, sont essentielles pour la réussite de l'apprentissage ;

---

<sup>5</sup> De l'amateur au professionnel, indépendamment de l'âge, du sexe ou de circonstances géographiques ou sociales.

- Le financement public de l'éducation musicale formelle, non formelle et informelle afin de s'assurer que l'éducation musicale est accessible à tous ;
- L'accès à une éducation musicale abordable pour tous quels que soient les milieux sociaux, par exemple grâce à des subventions, afin d'éviter l'élitisme ;
- La diversité de l'apprentissage, avec le concept d'une éducation musicale pour tous, assurée avec un haut niveau de professionnalisme ;
- Des financements suffisants pour assurer une formation appropriée et de haute qualité aux enseignants ;
- La qualité de l'éducation musicale offerte aux éducateurs. Si l'enseignement de la musique est pris au sérieux, les professionnels de l'éducation doivent recevoir une formation adéquate dans le domaine de la musique ;
- La formation professionnelle continue des acteurs de l'éducation musicale, y compris une fois qu'ils ont reçu leur diplôme professionnel ;
- Des financements suffisants pour les projets mettant en valeur les bénéfices sociaux de la pratique de la musique et ceux qui soutiennent l'enseignement de la musique traditionnelle ;
- Un financement durable et une législation en matière de garantie de la qualité et de l'évaluation, qui donnent des informations importantes sur l'impact social de l'éducation musicale ;
- Des financements croisés pour des projets multi-sectoriels, notamment avec la santé, l'aide sociale, le développement, etc. ;
- La continuité dans le financement public des pratiques et un équilibre entre les fonds structurels à long terme et le financement de projets à court terme, ce qui inclut le financement du fonctionnement des structures organisant des activités dans le domaine de la musique et de l'éducation.



# ANNEXE 5

## Habilitations du domaine Musique en FWB, par établissement

### Note :

Tout au long des visites d'évaluation externe, le comité des experts a cherché à valider, de manière synoptique et exhaustive, l'offre de formation *effective* (instrument par instrument, finalité par finalité) et à mettre celle-ci en regard des habilitations accordées à chaque ESA, en vue d'obtenir une « photographie » de la situation réelle. La concrétisation d'une telle approche synoptique s'est avérée quasiment impossible, sous peine d'y faire certainement figurer des erreurs d'appréciation ou de compréhension. Le comité des experts a donc renoncé à une telle description synthétique, au profit de la figure ci-dessus, extraite du décret Paysage<sup>1</sup>. La réalisation d'une telle description synoptique et exhaustive serait utile pour affiner le positionnement des établissements les uns par rapport aux autres, pour construire des synergies et des rapprochements entre ESA et pour mieux communiquer sur « spécialités » de chacune.

Par ailleurs, un tel instrument - aujourd'hui manquant - serait utile tant aux ESA, qu'aux étudiants (actuels ou futurs) et aux pouvoirs organisateurs.

### Légende :

*Une case sur fond bleu indique que la section/l'option considérée est organisable par l'établissement.*

*B = bachelier.*

*B-pro = bachelier professionnalisant.*

*M = master.*

---

<sup>1</sup> Décret du 7 novembre 2013 (*op. cit.*), pp. 116-117. L'annexe a été remise en forme et l'intitulé « agrégé de l'enseignement secondaire supérieur » a été ajouté au tableau.



Intitulé	Grade	Option	IMEP	CrB	Arts <sup>2</sup>	CrLg
Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur (AESI)	B-pro					
Formation musicale	B-pro					
Formation de musicien intervenant	B-pro					
Musiques improvisées de tradition orale	B-pro					
Formation instrumentale	B M	Vents				
	B M	Percussions				
	B M	Claviers				
	B M	Cordes				
Formation vocale	B M	Chant				
	B M	Art lyrique				
Musique ancienne – Formation instrumentale	B M	Vents				
	B M	Cordes				
	B M	Claviers				
Musique ancienne – Formation vocale	B M	Chant				
	B M	Art lyrique				
Jazz et musiques légères	B M	Instrument				
	B M	Composition et arrangement				
	B M	Chant				
Musique électroacoustique	B M	Composition acousmatique				
	B M	Composition mixte				
Écriture et théorie musicale	B M	Composition				
	M	Direction chorale				
	M	Direction d'orchestre				
	M	Écritures classiques				
	M	Éducation musicale				
	M	Formation musicale				
Informatique musicale	B M					
Composition, musiques appliquées et interactives	B M					
Agrégé de l'enseignement secondaire supérieur (AESS)						



# Note analytique

---

rédigée par le Comité de gestion de l'AEQES



Les membres de l'AEQES ont pris connaissance en leur séance plénière du 1<sup>er</sup> septembre 2015 de l'état des lieux rédigé par le comité d'experts qui a réalisé une évaluation externe des quatre écoles supérieures des arts organisant un programme d'études en Musique en FWB et désirent mettre l'accent sur quelques éléments majeurs qui se dégagent de la lecture de ce document, mais aussi des rapports d'évaluation. Ils désirent attirer l'attention des lecteurs et en particulier des institutions évaluées et des Ministres en charge de l'enseignement supérieur sur les idées fortes de cet exercice d'évaluation et sur les lignes d'action principales qui peuvent s'en dégager.

À la demande des institutions concernées, cette évaluation a été menée conjointement par l'AEQES et l'AEC (Association européenne des Conservatoires, Académies et *Musikhochschulen* dont les activités d'évaluation ont été transférées en cours de mission à *Music Quality Enhancement, MusiQuE*).

## Les spécificités

Le Comité de gestion souhaite relever cinq spécificités de l'enseignement musical supérieur :

1. En FWB, ce n'est qu'en 2001 que ces quatre établissements (comme tous les établissements supérieurs artistiques) ont intégré l'enseignement supérieur. Chacun d'entre eux est porté par une histoire, parfois longue, et revisite son passé pour se tourner vers l'avenir. Tous se caractérisent par la diversité de leurs contextes historiques, géographiques et culturels, politiques et pédagogiques (p. 19).
2. Contrairement à la majorité des programmes d'enseignement supérieur de la FWB, les programmes de Musique (à l'instar de l'ensemble de l'enseignement supérieur artistique) font l'objet d'une épreuve d'admission permettant de mesurer l'acquisition d'une maîtrise musicale préalable par les candidats étudiants.
3. L'enseignement dans ce domaine est fortement personnalisé, avec une part importante du cours individuel en face à face (p. 16) qui influence l'encadrement et le financement des études.

4. La répartition du genre dans le cursus évalué montre une parité quasi parfaite entre les hommes et les femmes (p. 17).
5. « La durée de stabilisation de l'emploi d'un musicien est la plupart du temps longue et dépend de la qualité du réseau professionnel qu'il peut créer autour de lui. » (p. 34). L'analyse des trajectoires professionnelles des diplômés ne peut dès lors pas porter sur des périodes identiques à celles utilisées dans d'autres secteurs.

## Les forces

Le Comité de gestion souligne les quatre forces suivantes :

1. La qualité et l'engagement des équipes rencontrées et le niveau de compétences pédagogiques des enseignants sont des forces (p. 50). La qualité de la relation enseignant-étudiant est particulièrement soulignée. Des actions sont entreprises, notamment par des équipes pédagogiques ou administratives qui mettent en œuvre leur dynamisme pour faire évoluer leur établissement (pp. 25 et 29).
2. Chaque établissement dispose d'espaces très satisfaisants de production artistique en ressources propres ou en partenariat (p. 31).
3. Des partenariats avec les milieux culturels et pédagogiques sont développés par les établissements au bénéfice des productions des étudiants (p. 25).
4. Les stages pédagogiques en académie sont perçus de façon positive par les étudiants et par ceux qui les accueillent dans les académies. Ils constituent un lien fort entre les académies et les ESA (pp. 41-42).

## Les points d'amélioration et les lignes d'action

Le Comité de gestion souhaite relever quatre points d'amélioration et lignes d'action :

1. Les experts mettent en avant un problème de discontinuité dans l'accompagnement de l'étudiant à différentes étapes de son parcours

de formation (pp. 26 et 36-44) : acquisition des prérequis, admission dans l'enseignement supérieur et obtention du diplôme.

Plusieurs pistes de réflexion sont ainsi proposées par les experts :

- le développement de la pratique des contrats de formation prenant place avant l'intégration au cursus ou après le recrutement à la suite d'un bilan de compétences (pp. 26, 37-38), mais aussi au niveau du master définissant ainsi le nombre d'heures de cours financés et leur planification, afin d'offrir la possibilité d'un parcours personnalisable (pp. 26 et 42) ;
  - la mise sur pied d'une formation secondaire spécifique combinant formation générale et formation musicale (p. 26) ;
  - l'ajout d'une année supplémentaire ou préparatoire dans le premier cycle (p. 26) ;
  - le renforcement des liens entre ESA et académies par un partage d'expertise dans une relation de confiance, par les échanges entre enseignants et étudiants entre les deux niveaux (pp. 26-27).
2. La définition du programme de cours, des acquis d'apprentissage, des contenus de cours, des critères est bien présente dans les établissements, même si elle doit faire l'objet d'une amélioration continue. Si ces informations sont légalement délivrées à l'inscription, elles devraient être communiquées au candidat dès sa demande d'information ce qui lui permettrait de comparer l'offre de formation (pp. 20-21). Les acquis d'apprentissage doivent être définis en les mettant en lien avec les visées du programme, les dispositifs et objectifs de cours, les modalités et critères d'évaluation, et avec les valeurs de l'établissement (p. 36).
  3. Même si des initiatives vont dans ce sens, l'intégration des outils numériques (site internet, plateforme, outils de gestion) doit être améliorée en termes de qualité et de performance (p. 33).
  4. Certains établissements ont misé sur l'ouverture du recrutement de leurs enseignants à l'international. Cette politique doit être encouragée. Cependant, il est important que des

critères liés aux compétences de recherche, aux compétences et expériences pédagogiques, puissent aussi être pris en compte dès les premières phases de sélection des candidats (p. 29). En outre, les possibilités de formation continue doivent être offertes pour l'ensemble des personnels (p. 30), en particulier à la dimension méthodologique et scientifique de la recherche artistique (p. 52).

## Les défis à relever

Le Comité de gestion partage l'inquiétude des experts quant aux quatre défis suivants :

1. L'enseignement supérieur de la musique fait face à de profondes mutations. Les établissements doivent disposer des moyens et de l'autonomie nécessaires pour réagir rapidement, adapter leurs dispositifs et définir les parcours qu'ils offrent, faire évoluer la gouvernance, assurer la participation des acteurs au bon fonctionnement et enfin, définir leur place dans l'espace européen de l'enseignement supérieur musical (p. 53). Cette autonomie accrue des établissements devrait aller de pair avec une définition claire des droits et devoirs des ESA, le développement d'une culture qualité dans les établissements et la définition de mesures de régulation que la FWB estimerait nécessaire, en contrepartie, de développer (p. 55) ;
2. Les établissements évalués ne sont pas dans une situation matérielle appropriée en ce qui concerne les infrastructures, les ressources documentaires – numérisation et accessibilité – et les outils numériques. Cette situation nécessite une prise de conscience rapide des autorités et exige, dans certains cas, des mesures urgentes à mettre en œuvre (pp. 50-51) ;
3. Comme cela a été repris ci-dessus, le parcours du musicien en formation doit être réfléchi dans la continuité entre académie et ESA jusqu'au diplôme ultime, dans le respect des missions de chaque enseignement, afin de permettre aux élèves des académies de pouvoir répondre aux critères d'intégration des ESA (pp. 51-52). L'offre de master doit être clarifiée et diversifiée, s'adaptant ainsi aux évolutions contemporaines du métier de musicien et au

contexte européen et international de forte compétition (p. 21). Une réflexion doit être entamée sur un référentiel de compétences pertinent et sur les moyens de construire une diversité de parcours possibles (pp. 51-52) ;

4. Quel(le) qu'en soit l'objet ou la forme, l'outil d'apprentissage que représente la recherche devrait être impérativement développé, et dès que possible dans le parcours de formation des musiciens (p. 52) ;

En règle générale, le Comité de gestion tient à souligner le fait que les démarches en cours supposent plus que jamais un développement des démarches qualité au sein des différents établis-

sements, à inscrire dans la durée. Chaque institution devra concevoir et mettre en œuvre un plan de pilotage des actions à mener et s'assurer que les démarches entreprises sont pérennes. Le Comité de gestion estime enfin que, afin de poursuivre ces démarches de manière optimale, des moyens devront être dégagés pour en garantir l'efficacité et la transparence : outils de pilotage, données budgétaires, statistiques fiables sur les effectifs étudiants, suivi des diplômés, réseau d'anciens, évaluation des personnels et des enseignements (pp. 33-35).

Les membres de l'Agence,  
Fait à Bruxelles en leur séance du 1<sup>er</sup> septembre 2015.

# Note analytique

---

rédigée par le *Board* de MusiQuE



Le *Board* de MusiQuE – *Music Quality Enhancement* – a pris note de l'état des lieux rédigé par le comité des experts qui a visité les quatre établissements et de la note analytique rédigée par le comité de gestion de l'AEQES. Ci-après, le *Board* souhaite exposer quelques réflexions sur l'évaluation des conservatoires de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Avant tout, le *Board* de MusiQuE tient à féliciter le comité des experts pour l'excellent travail réalisé auprès des quatre établissements. Compte tenu du fait que ces conservatoires n'avaient jamais reçu de visite d'évaluation de ce type, le comité avait la tâche ardue de porter un regard critique sur la situation actuelle dans ces établissements et, parallèlement, de faire de ces évaluations une expérience positive d'apprentissage pour les personnes qui y travaillent. Les rapports montrent que le comité des experts a relevé le défi de manière remarquable : à la fois critique et encourageant, le comité examine nombre de questions importantes pour l'évolution ultérieure des établissements concernés. Le comité des experts fait également l'éloge du travail actuellement en cours dans les conservatoires. Le même comité (peu ou prou) ayant réalisé toutes les évaluations, son analyse transversale est d'autant plus intéressante qu'elle donne une excellente vue d'ensemble de l'état actuel de l'enseignement dans les conservatoires de la FWB, et liste de manière détaillée et approfondie les défis majeurs auxquels sont confrontés aujourd'hui tous les conservatoires européens.

Composé d'experts très au fait des nouveaux développements et besoins de l'enseignement musical supérieur européen, le comité d'évaluation a abordé les principaux sujets à l'ordre du jour des conservatoires européens : la nécessité d'adapter les programmes aux besoins d'une profession en pleine évolution et qui verra de plus en plus ses diplômés gérer eux-mêmes des « carrières portefeuille » ; le rôle de la recherche (artistique) ; l'importance de l'utilisation des acquis d'apprentissage ; le rôle de la formation au niveau pré-supérieur ; l'apparition de nouvelles modalités d'évaluation et de retour (*feedback*) plus pertinentes ; et l'importance de l'internationalisation. Le comité fait également des observations capitales sur la

nécessité urgente d'aborder le problème des installations et équipements des conservatoires, les systèmes de soutien aux étudiants et le développement professionnel continu des personnels enseignant et de soutien. Le *Board* de MusiQuE souhaite souligner la pertinence de tous ces sujets et des recommandations formulées, ainsi que l'importance pour les établissements évalués de s'inspirer de bonnes pratiques mises en œuvre en dehors de la FWB, dont plusieurs ont été rassemblés par le comité des experts. D'autres exemples de bonnes pratiques peuvent être trouvés dans les rapports d'évaluation de conservatoires, effectuées par MusiQuE dans toute l'Europe, publiés sur son site<sup>1</sup>. Les rapports des visites d'évaluation des quatre conservatoires de la FWB sont également publiés sur cette page.

Le *Board* de MusiQuE souhaite formuler deux observations concernant les recommandations du comité des experts au sujet de la dimension internationale et de l'assurance qualité externe et interne, deux thématiques elles-mêmes liées à sa propre mission.

## Observation concernant la dimension internationale des établissements

Le comité des experts préconise à juste titre un accroissement de la participation des établissements à des activités internationales – dans le cadre d'ERASMUS +, par exemple. Il est cependant toujours indispensable d'examiner attentivement comment ces activités internationales peuvent soutenir le développement institutionnel. À titre d'exemple, citons l'intéressante proposition (faite par le comité) d'un recours à des examinateurs externes internationaux pour les examens finaux et intermédiaires, permettant ainsi aux établissements de se positionner par rapport aux normes artistiques reconnues sur la scène internationale. En ce qui concerne la qualité pédagogique, certains établissements d'autres pays européens ont effectué – à petite échelle – des

<sup>1</sup> [www.musique-qe.eu/completed-reviews](http://www.musique-qe.eu/completed-reviews) (consulté le 28 août 2015)



exercices de *benchmarking* : la comparaison des données relatives aux équipements, au budget, aux programmes et aux relations extérieures, les aident à identifier les domaines à améliorer. L'Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC) peut fournir de plus amples informations sur les activités internationales susceptibles de soutenir les activités d'assurance qualité des établissements, sur le plan des critères artistiques comme de la qualité pédagogique.

## Observation concernant les approches de l'assurance qualité externe et interne

En ce qui concerne les approches de l'assurance qualité externe et interne, elles font souvent défaut et il est évident que les établissements ont encore beaucoup à faire dans ce domaine. Dans une perspective européenne, nous devons garder à l'esprit que les activités d'assurance qualité mises en œuvre aujourd'hui dans les divers systèmes européens d'enseignement musical supérieur sont encore assez récentes. Ceci s'explique par le fait que les activités prônées par la déclaration de Bologne ne sont entrées en vigueur qu'au cours des dix dernières années, mais aussi par la persistance d'un malentendu dans le secteur de l'enseignement musical supérieur – malentendu qui subsiste encore dans certains contextes et qui concerne la nature même de l'assurance qualité.

Il est de tradition séculaire dans les conservatoires de concevoir la qualité en termes de niveau d'excellence artistique. Traditionnellement, le débat sur le niveau d'excellence tournait autour du modèle d'apprentissage basé sur la relation personnelle maître-disciple, qui n'en reste pas moins un modèle très efficace pour mener les étudiants au plus haut niveau artistique possible. Aujourd'hui, cependant, cette focalisation étroite sur la maîtrise de l'excellence artistique ne suffit plus. Les établissements doivent également se préoccuper de qualité pédagogique : structure, communication et mise en œuvre du programme d'études ; organisation des services de soutien aux étudiants et méthodes d'amélioration de

l'enseignement. Dans ses propres procédures comme dans celles exécutées en collaboration avec d'autres agences, telles l'AEQES, MusiQuE s'efforce justement d'établir cette passerelle entre la démarche traditionnellement axée sur les critères artistiques et l'attention portée à la qualité pédagogique. En conséquence, le *Board* de MusiQuE soutient la recommandation du comité d'évaluation sur la nécessité d'aborder l'assurance qualité interne de manière proactive et sans conception étroite de la « qualité ».

La lecture de la nouvelle version des « Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur » (ESG) s'avérera certainement utile à toute réflexion sur l'assurance qualité interne. La première partie de ce document présente un ensemble de références et lignes directrices que les établissements peuvent prendre comme points de référence pour élaborer leurs propres activités d'assurance qualité interne. Cette même partie fait référence à un concept largement débattu aujourd'hui dans l'enseignement supérieur européen : « l'apprentissage centré sur l'étudiant ». Même si l'enseignement en conservatoires semble déjà suivre ce modèle en raison de son approche pédagogique fortement individualisée, il est intéressant d'explorer des voies qui peuvent développer ce principe d'apprentissage sous l'angle de la qualité de l'enseignement. Le comité des experts a d'ailleurs formulé des recommandations concernant l'évaluation et le retour (*feedback*) ainsi que le rôle des étudiants dans la gouvernance et les activités d'assurance qualité.

Dans le cadre de la présente procédure, il est indispensable de rappeler les raisons du fort développement des activités d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur au cours des dernières décennies. Leur essor coïncide avec l'octroi aux établissements d'une plus grande autonomie en matière de gouvernance et de contenus des programmes d'études, mais surtout de mission et de profil. Voilà pourquoi, dans les systèmes d'assurance qualité externe comme celui de MusiQuE, les évaluations d'établissements ou de programmes sont effectuées en fonction de la mission des établissements. Ceci suppose évidemment que les établissements disposent

de suffisamment d'autonomie, de marge de manœuvre et de ressources pour prendre la responsabilité d'élaborer et de mettre en œuvre ces activités conformément à la mission formulée. Nous touchons là un des problèmes fondamentaux identifiés par le comité d'évaluation : le manque d'autonomie des conservatoires dans la FWB. La description détaillée de cette situation, au point 1.4 de l'état des lieux, montre clairement la différence de contexte entre ces établissements et ceux des pays voisins. En conséquence, le *Board* de MusiQuE soutient pleinement la position exprimée par le comité dans son commentaire final et essentiel :

*Le comité tient, en effet, à souligner son inquiétude sur l'avenir des établissements visités si des mesures importantes ne sont pas prises, dont les principales résident bien dans des actions urgentes à mener par le pouvoir législatif dans le sens d'un allègement des contraintes actuellement imposées aux établissements, ainsi que développé et argumenté tout au long de ce rapport. Permettre aux établissements de gagner une autonomie fondamentale placerait tous les acteurs ainsi responsabilisés dans une situation où ils seront en capacité de réellement définir par eux-mêmes leur projet, de le mettre*

*en œuvre et de développer chacun une culture forte d'établissement qui fait aujourd'hui majoritairement défaut.*

Enfin, le *Board* de MusiQuE tient à remercier l'AEQES (et particulièrement l'équipe de la Cellule exécutive) pour sa collaboration exemplaire avec MusiQuE. Des premières réunions à ce document en passant par l'élaboration du référentiel, la formation commune du comité des experts, les visites proprement dites et l'élaboration des rapports, toute la procédure a été un exemple de bonne pratique de coopération entre une agence nationale d'assurance qualité et une agence européenne spécifique à une discipline.

Il est à espérer que le gouvernement de la FWB et les établissements voient dans cette évaluation une occasion d'améliorer non seulement les conditions des établissements mais aussi et surtout celles de tous les professionnels et étudiants qui, jour après jour, se consacrent à promouvoir et développer dans nos sociétés la présence d'un phénomène unique et profondément humain de communication non verbale : la musique.

Les membres du *Board* de MusiQuE,  
le 27 août 2015.



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

Espace 27 Septembre  
Boulevard Léopold II, 44  
Bureau 2E263  
B-1080 Bruxelles  
[www.aeqes.be](http://www.aeqes.be)

Éditrice responsable : C. Duykaerts  
Décembre 2015