



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

Évaluation continue du *cluster*
Musique
en Fédération Wallonie-Bruxelles

ANALYSE TRANSVERSALE

Les évolutions des cursus depuis l'évaluation initiale

Décembre 2021

AEQES

Structure du document

L'analyse transversale se structure de la manière suivante :

- INTRODUCTION, rédigée par la Cellule exécutive de l'AEQES et reprenant les étapes de cette évaluation ;
- RÉSUMÉ et ANALYSE TRANSVERSALE, rédigés par le comité d'évaluation continue ;
- ANNEXES.

Avis au lecteur

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

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

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

Ces bonnes pratiques sont à resituer dans leur contexte. En effet, il est illusoire de vouloir trouver des solutions toutes faites à appliquer à des contextes différents.

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

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

Ce document applique les règles de la nouvelle orthographe. Dans ce rapport, le féminin doit être considéré partout où les acteurs sont mentionnés.

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

Table des matières

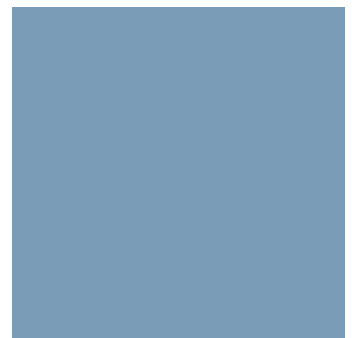
Liste des abréviations	5
Introduction	7
Résumé	13
Contenu de l'analyse transversale Musique.....	15
Chapitre 1 : Présentation de l'offre de formation évaluée.....	18
Chapitre 2 : Vision stratégique, culture et démarche qualité	21
Chapitre 3 : Gouvernance.....	24
Chapitre 4 : Cadre légal	26
Chapitre 5 : Vision de la formation	27
Chapitre 6 : Évaluation des acquis des étudiants	29
Chapitre 7 : Recherche et expérimentation.....	30
Chapitre 8 : Locaux	32
Conclusion	33
En synthèse : analyse SWOT des programmes évalués	35
Récapitulatif des recommandations	36
Annexes	39
Annexe 1 - Offre de formation évaluée.....	40
Annexe 2 - Répartition géographique des établissements évalués	41

Liste des abréviations

AESI	Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur
AEQES	Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur
ARES	Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur
ARTS²	Arts au carré
AT	Analyse transversale
BA	Bachelier
CrB	Conservatoire royal de Bruxelles
CrLg	Conservatoire royal de Liège
ESA	École supérieure des arts
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
IMEP	Institut supérieur de Musique et de Pédagogie
MA	Master
Analyse SWOT	Analyse <i>Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats</i> En français : Analyse Forces, Faiblesses, Opportunités, Risques
TFE	Travail de fin d'études

Introduction

rédigée par la Cellule exécutive de l'Agence



Cadre légal et temporel

L'exercice d'évaluation continue du cluster des programmes en Musique en Fédération Wallonie-Bruxelles a été organisé par l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) et mené conformément aux termes du décret du 22 février 2008. Cette évaluation continue fait suite à une première évaluation menée conjointement par l'AEQES et l'Agence MusiQuE (*Music Quality Enhancement*) en 2014-2015. Cette première évaluation externe avait donné lieu à la publication d'un rapport d'évaluation externe par établissement² et d'une analyse transversale³.

La présente évaluation continue est donc intervenue six années après l'évaluation initiale. Elle s'est appuyée sur le référentiel de l'évaluation continue développé par l'AEQES⁴.

Initialement planifiée en 2019-2020, l'évaluation continue Musique a dû être partiellement reportée en 2020-2021 suite au contexte sanitaire lié à la pandémie de COVID-19.

Champ et objet de l'évaluation continue

Cette évaluation continue, portant sur les formations issues du domaine Musique, centre son objet sur la conduite du changement et sur la culture qualité. Elle vise à soutenir les établissements dans leur dynamique d'amélioration continue, dans la poursuite des actions mises en place et dans le développement d'outils de pilotage au bénéfice de la culture qualité des programmes.

Établissements concernés	Population étudiante inscrite dans le domaine Musique en 2019-2020
Arts au carré (ARTS ²)	333
Conservatoire royal de Bruxelles	568
Conservatoire royal de Liège	267
Institut supérieur de Musique et de Pédagogie	356
Total	1524

La liste des programmes évalués dans chaque établissement est reprise en annexe 1.

Le bachelier et le master en Informatique musicale n'ayant pas été évalués lors de l'évaluation complète de 2014-2015, ils ont bénéficié d'une évaluation initiale. Le rapport de cette évaluation est consultable sur le site internet de l'AEQES⁵. Ces programmes ne sont pas traités dans la présente analyse transversale.

² Disponible sur http://www.aeqes.be/rapports_evaluation.cfm.

³ Disponible sur http://www.aeqes.be/rapports_details.cfm?documents_id=451.

⁴ Le référentiel d'évaluation continue en trois critères est téléchargeable au lien suivant : http://aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=742 (consulté le 30 avril 2021). Des questions visant à illustrer les critères sont disponibles au sein du « guide à destination des établissements » aux pages 52 à 55 : http://aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=455 (consulté le 30 avril 2021).

⁵ Disponible sur http://www.aeqes.be/rapports_evaluation_details.cfm?documents_id=806 (consulté le 26 novembre 2021).

Autoévaluation

En 2019-2020, les quatre écoles supérieures des arts offrant ces programmes d'études ont rédigé leur dossier d'avancement en regard du référentiel d'évaluation continue. Une réunion d'information a été organisée par l'Agence afin de soutenir les coordonnateurs dans leur travail de préparation.

Les établissements ont transmis leur dossier d'avancement à l'Agence entre le mois de juin 2019 et février 2021.

Constitution du comité d'évaluation continue

Parallèlement à la réalisation du dossier d'avancement, l'Agence a composé le comité d'évaluation. La Cellule exécutive de l'Agence a mené ce travail selon la jurisprudence⁶ établie, en veillant, à titre d'exemple, aux conditions d'indépendance et d'actualisation de l'expertise.

Une présentation de chaque membre du comité d'évaluation continue est disponible ci-dessous (pp. 16-17) ainsi que sur le site internet de l'AEQES⁷.

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

Chaque expert a signé un contrat d'expertise avec l'AEQES pour la durée de la mission ainsi qu'un code de déontologie⁸. Outre les dossiers d'avancement des établissements qu'il était amené à visiter, chaque expert a reçu une documentation comprenant le *Guide à destination des membres des comités d'experts*⁹ ainsi que divers décrets et textes légaux relatifs aux matières visées par l'exercice d'évaluation.

La Cellule exécutive de l'AEQES a organisé un séminaire de formation à l'intention des experts des différentes évaluations menées par l'Agence en 2019-2020 afin de les préparer à la mission d'évaluation. Le contexte général de l'exercice, le cadre légal, la méthodologie et les objectifs visés y ont été abordés.

⁶ Disponible sur <http://aeqes.be/documents/20190618JurisprudenceCommissionExperts.pdf> (consulté le 30 avril 2021).

⁷ Sur http://www.aeqes.be/experts_comites.cfm.

⁸ Disponible sur http://aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=131 (consulté 30 avril 2021).

⁹ AEQES, *Guide à destination des experts*, Bruxelles, AEQES, 2019, 40 pages.

Téléchargeable sur : https://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=820 (consulté 30 avril 2021).

Lieux et dates des visites

Les trois premières évaluations se sont déroulées en mars 2020. En raison de retards dans la transmission du dossier d'avancement et de la pandémie de COVID-19, la dernière visite a finalement été organisée en mode distanciel en février 2021. Les visites se sont déroulées selon le calendrier suivant :

Conservatoire royal de Bruxelles

Le 6 mars 2020

Institut supérieur de musique et de pédagogie

Les 9 et 10 mars 2020 [incluant l'évaluation complète du cursus Informatique musicale]

ARTS²

Le 11 mars 2020

Conservatoire royal de Liège

Le 8 février 2021 (visite organisée en distanciel)

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

Chaque visite a donné lieu à la rédaction d'un rapport préliminaire par le comité d'évaluation continue. Ce rapport ne constitue donc pas une nouvelle évaluation complète des programmes. Il vise à mettre en lumière l'état de réalisation des actions suite à l'évaluation initiale de 2014-2015 ainsi qu'un ensemble de recommandations en vue de l'amélioration de la culture qualité. En ce sens, le rapport comporte des éléments spécifiques aux programmes ainsi que des recommandations plus générales sur la gestion des programmes, la démarche qualité qui s'y rapporte et la culture qualité. Pour ce faire, les experts ont eu recours aux dossiers d'avancement, aux observations et aux entretiens menés lors des visites en présentiel ou en ligne. Les rapports rassemblent les constats, analyses et recommandations qu'ils ont tirés en regard de chacun des trois critères du référentiel d'évaluation continue de l'AEQES.

Les rapports préliminaires ont été transmis aux autorités académiques/directions et au(x) responsable(s) qualité de chaque établissement. Les établissements ont disposé d'un délai de quatre semaines calendrier pour faire parvenir aux experts leurs observations éventuelles via la Cellule exécutive de l'Agence. S'il y avait des erreurs factuelles, des corrections ont été apportées. Les observations de fond ont été ajoutées au rapport préliminaire pour constituer le rapport d'évaluation, mis en ligne sur le site internet de l'AEQES en mai 2021.

Plans d'action et suivi de l'évaluation

Dans les trois mois qui ont suivi la publication des rapports d'évaluation sur le site internet de l'Agence, chaque établissement concerné a publié un plan d'action sur son site internet et l'a transmis à l'Agence.

Les évaluations continues sont prévues tous les six ans. La prochaine évaluation continue du *cluster* Musique est prévue en 2026-2027.

Analyse transversale

Le comité d'évaluation a également été chargé de dresser cette analyse transversale en vue d'identifier les principales améliorations apportées à la qualité du programme, de recenser les difficultés rencontrées, de contribuer à la réflexion sur les stratégies pour développer une culture qualité partagée tout en garantissant la qualité du programme, du point de vue notamment de sa pertinence, de sa cohérence interne, de son efficacité et de son équité, dans le contexte plus général de la FWB et au-delà.

Cette analyse comprend également des recommandations adressées par les experts aux diverses parties prenantes, recommandations intervenant comme autant de propositions pour l'amélioration continue des programmes et la qualité de l'enseignement supérieur en FWB.

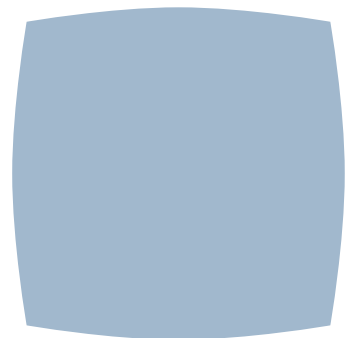
Le 13 décembre 2021, l'analyse transversale a été présentée par le comité d'évaluation continue ; cette présentation a donné lieu à un temps de questions-réponses.

Cette analyse transversale a également été adressée à la Ministre de l'enseignement supérieur, aux Président et Vice-Présidents de 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.

Cette analyse transversale est également téléchargeable sur le site de l'AEQES depuis le 13 décembre 2021.

Résumé

rédigé par le comité d'évaluation continue



Depuis l'évaluation initiale de 2014-2015, les établissements se sont, d'une façon générale, attachés à prendre en compte un certain nombre des recommandations émises par le comité d'experts, mais avec un niveau d'accomplissement encore largement inabouti.

La gestion des locaux avait constitué un point d'attention particulier pour les programmes du domaine de la musique. Si tous ont réalisé à plus ou moins grande échelle des améliorations sur ce plan, ils ne sont pas égaux face aux difficultés liées aux parcs immobiliers, certains faisant toujours face à des situations alarmantes en prise avec des bâtiments vétustes et inadaptés. Cette situation compromet la mise à disposition d'un cadre de travail aux enseignants et aux étudiants qui soit adapté aux réalités de l'enseignement supérieur artistique du XXI^e siècle. Cela reste donc un point critique pour les pouvoirs organisateurs concernés.

Des efforts au niveau de la gouvernance ont été réalisés ici ou là, mais ils restent caractérisés par le manque de moyens humains dont disposent les directions générales. Cette situation entraîne un double risque de surcharge de travail pour les directions et de dépendance excessive aux personnes, avec les dérives que cela peut potentiellement entraîner.

La réforme du décret Paysage est pleinement entrée en application : son impact est important sur les parcours de formation. Des opportunités ont été saisies par certains, mais il reste dans les établissements le sentiment que cette réforme n'est pas totalement applicable à l'enseignement artistique. À cela s'ajoute aujourd'hui la réforme de la formation initiale des enseignants, qui place à nouveau ces institutions face à des défis qui risquent de bouleverser certains de leurs équilibres internes.

L'internationalisation des publics étudiants demeure un aspect très important qui caractérise la plupart des institutions. Celle-ci s'est même développée au cours des dernières années. Mais elle rencontre ici ou là une absence de stratégie efficace qui permettrait de complètement prendre en charge les conséquences pédagogiques et organisationnelles de cet accueil croissant d'étudiants étrangers.

Par ailleurs, concernant l'organisation des enseignements, si des initiatives expérimentales en matière de pédagogie ont pu être observées, le comité attire

l'attention des établissements sur deux points. D'une part la question de l'évaluation des apprentissages, qui, certes, peut toujours bénéficier d'améliorations, mais qui, en l'occurrence, manque d'une approche suffisamment innovante et transparente ; le comité insiste sur la nécessité de prendre cette question au sérieux et d'engager les enseignants et les responsables académiques dans cette nouvelle approche ; les étudiants doivent également pouvoir être inclus dans la réflexion sur l'évolution future des pratiques d'évaluation.

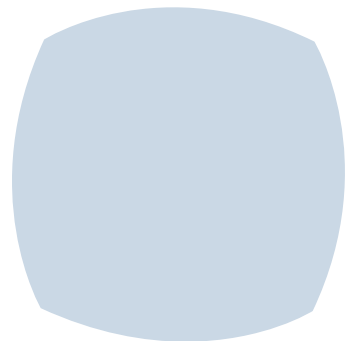
D'autre part, les questions liées à l'insertion professionnelle des étudiants, qui ne bénéficient pas, de la part des établissements, de l'intérêt et de dispositions que ce sujet mériterait.

Le point central de cette évaluation continue était l'analyse de la culture qualité et des démarches qu'elle implique pour chaque établissement.

Si tous les établissements se sont engagés dans une démarche qualité, celle-ci demeure, dans la plupart des cas, difficile à mettre en place. De manière générale, les établissements évalués peinent à dégager une vision et une stratégie qui soient à la fois fortes et collégiales. Le développement systématique et institutionnalisé de mécanismes permettant de collecter, analyser et communiquer les éléments utiles au développement d'une démarche qualité sur le long terme reste à consolider et à partager avec toutes les parties prenantes. On constate par ailleurs des difficultés liées à la fonction même de coordinateur qualité qui, ici ou là, ne bénéficie pas d'un soutien institutionnel suffisant ou qui souffre d'un manque de reconnaissance de la part des différentes équipes. Des initiatives au sein de certains départements de ces institutions sont prises en faveur d'une démarche d'amélioration de la qualité. Elles ne demandent qu'à être généralisées. Néanmoins, la création d'une culture qualité partagée se confronte parfois à la particularité-même de ces institutions artistiques : celle de réunir des individualités artistiques de grande valeur, autour d'un héritage historique. Ces spécificités peuvent rendre particulièrement délicate l'appropriation commune des nouveaux paradigmes de la culture qualité, la conception collective et l'appropriation d'un projet global dans une interdisciplinarité promue... Ce chantier est en cours, mais il reste un certain chemin à parcourir.

Analyse transversale Musique

rédigée par le comité d'évaluation



Présentation du comité des experts

Monsieur Jacques MOREAU

Expert pair et de la profession

Directeur des études du CNSMD de Lyon de 2002 à 2007 puis directeur du Cefedem Auvergne Rhône-Alpes jusque septembre 2021, Jacques Moreau est aujourd'hui retraité. Il est actuellement membre du *Board* de MusiQuE, agence d'accréditation inscrite sur le registre EQAR, du Conseil Exécutif du Conseil International de la Musique et il participe aux travaux du Conseil d'appui méthodologique (CAM) du projet pilote de l'AEQES portant sur le développement d'évaluations institutionnelles.

De 2004 à 2019, il a participé aux travaux menés par l'Association Européenne des Conservatoires, notamment à ceux liés à la question des objectifs pédagogiques dans le cadre de la mise en place de la réforme de Bologne. Il a été membre du Conseil de l'AEC durant six ans.

Titulaire du Certificat d'Aptitude aux fonctions de professeur de musique et du Certificat d'Aptitude aux fonctions de directeur de conservatoires, il a enseigné au Conservatoire régional de Reims pendant 18 ans ; simultanément, il avait dirigé pendant dix ans une école municipale de musique en région parisienne.

Formé en tant que pianiste au CNSM de Paris, il s'est produit en récital, musique de chambre et concertos, et a enregistré plusieurs disques (mélodies françaises, Visions de l'Amen de Messiaen, œuvres de Bruno Ducol, Vincent Paulet). Il pratique également la direction d'ensembles (chœur et orchestre de jeunes).

À l'échelle internationale, il est sollicité pour des visites d'expertise auprès de différentes institutions d'enseignement supérieur (Séville, Tallinn, Pristina, Le Caire, Bangkok). Il a été examinateur externe auprès du Royal College of Music de Londres pour les programmes de master.

Il participe très activement à la création et au développement d'un institut d'enseignement supérieur de la musique à Bangkok.

Jacques Moreau avait assuré la présidence du comité des experts chargé d'évaluer les programmes de Musique en Fédération Wallonie-Bruxelles en 2014-2015¹⁰.

Madame Ariadna AYALA RUBIO

Experte de l'éducation et en gestion de la qualité

Ariadna Ayala Rubio est docteure en Anthropologie sociale et culturelle de l'Université Complutense de Madrid. Elle est également diplômée en Logopédie / Éducation spécialisée, et a déployé une expérience dans le secteur de l'enseignement spécialisé aux États-Unis, au Pérou, en Angleterre et en Espagne.

Ariadna Ayala Rubio a travaillé en tant que conseillère pédagogique à l'Université Paris-Est entre 2012 et 2018. Elle s'est spécialisée dans l'accompagnement des établissements dans la conception et le développement de projets en matière d'innovation pédagogique. Pendant cette période elle a également coordonné la démarche compétences dans la formation doctorale de l'Université Paris-Est. Elle a auparavant été consultante, chercheuse et coordinatrice d'équipe de recherche dans le domaine des politiques de santé publique et sociales, à Madrid.

Aujourd'hui, elle est maitre de conférences dans le département d'Anthropologie sociale et psychologie sociale de l'Universidad Complutense de Madrid, ainsi qu'enseignante depuis 2017 pour le master d'Évaluation et gestion de la qualité de l'enseignement supérieur de l'Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

En 2016-2017, elle a participé pour l'AEQES à l'évaluation du bachelier en Comptabilité. En 2018-2019, elle a été experte pour le programme Électricité et Mécanique.

¹⁰ Pour garantir l'indépendance de l'évaluation continue, Jacques Moreau, en raison des partenariats institutionnels qu'il a noués avec ARTS², n'a pas participé à l'évaluation continue de cet établissement. Il a été remplacé dans le cadre de cette évaluation par Nicolas Bucher, expert pair et de la profession (notice biographique disponible sur http://www.aeqes.be/experts_comites.cfm).

Madame Anastassia MAROUNINA

Experte étudiante

Détentrice d'un diplôme national supérieur en vio-loncelle de Paris Boulogne-Billancourt obtenu en 2019, Anastasia Marounina est aujourd'hui étudiante en master au Conservatoire royal de Bruxelles¹¹, au sein de la classe de Marie Hallynck. Elle détient également une licence de Musicologie de Paris Sorbonne IV, obtenue en 2015, d'un Cycle Concertiste au Conservatoire à Rayonnement Régional de Paris, dans la classe d'Hélène Dautry.

¹¹ Pour garantir l'indépendance de l'évaluation, Anastassia Marounina, en raison de son parcours d'études au Conservatoire royal de Bruxelles, n'a pas participé à l'évaluation continue de cet établissement. Elle a été remplacée dans le cadre de cette évaluation par Claire Laplace, experte étudiante (notice biographique disponible sur http://www.aeqes.be/experts_comites.cfm).

Chapitre 1 : Présentation de l'offre de formation évaluée

Les formations issues du domaine Musique sont organisées, en Fédération Wallonie-Bruxelles, par quatre écoles supérieures des arts : Arts au carré (ARTS²) à Mons, le Conservatoire royal de Bruxelles (CrB), le Conservatoire royal de Liège (CrLg), l'Institut supérieur de Musique et de pédagogie (IMEP) à Namur. Ces quatre institutions proposent une offre répartie uniformément et au sein des principales villes de la FWB¹².

Trois institutions, ARTS², le CrB et le CrLg, sont organisées par la Fédération Wallonie-Bruxelles. La quatrième institution, l'IMEP, dépend de l'en-seignement libre catholique. L'IMEP est la seule institution à n'offrir que des formations relevant du domaine de la musique. Le CrLg et le CrB proposent également des formations dans les domaines des arts de la parole. ARTS², quant à elle, propose des programmes dans trois domaines : la musique, les arts de la parole et les arts plastiques.

Les écoles supérieures des arts représentent en Fédération Wallonie-Bruxelles, tous domaines confondus, un total de 7838 étudiants inscrits en 2019-2020¹³, parmi lesquels on retrouve 42% d'hommes pour 58% de femmes. Les étudiants inscrits au sein du domaine Musique représentaient, en 2019-2020, 1524 personnes, dont 797 en bachelier et 727 en master. Tant pour les bacheliers que pour les masters, la formation instrumentale représente la portion la plus importante avec plus de la moitié des étudiants inscrits. Les bacheliers et masters en Jazz et musiques légères représentent également un groupe important des inscriptions (avoisinant les 20%).

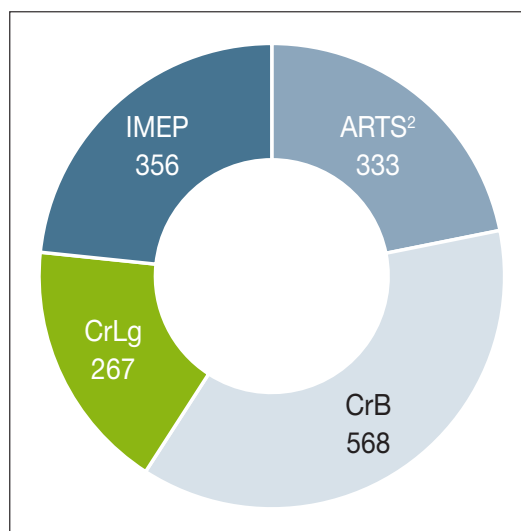


Fig. 1 : Nombre d'étudiants inscrits en bachelier et master au sein du domaine Musique en FWB, par établissement (2019-2020)

L'offre de formation est restée relativement stable au cours des cinq dernières années à l'échelle de la FWB.

Seuls quelques programmes n'étaient plus offerts en 2019-2020 alors qu'ils l'étaient encore en 2014-2015 :

- le bachelier en Formation de musicien intervenant (CrB),
- le bachelier en Musiques improvisées de tradition orale (CrLg).

¹² Voir annexe 2 - répartition géographique des établissements évalués.

¹³ Les données statistiques présentées ici sont issues de la base de données SATURN et sont fournies par l'ARES.

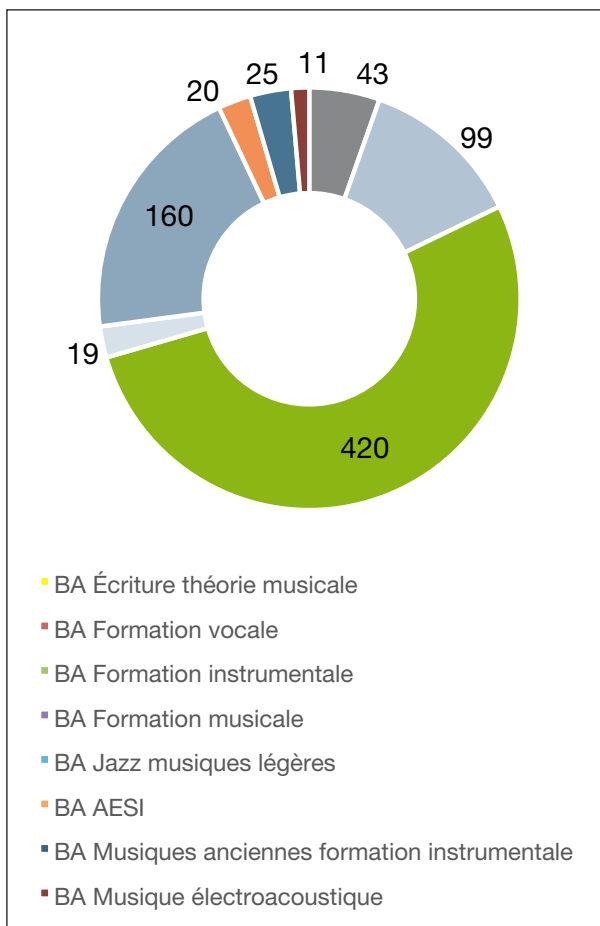


Fig. 2 : Nombre d'étudiants inscrits dans les bacheliers du domaine Musique en FWB (2019-2020)

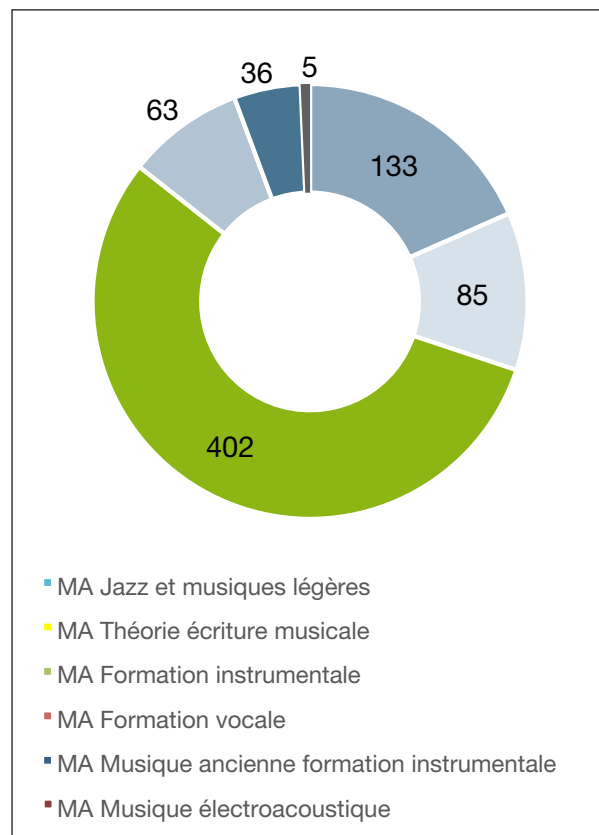


Fig. 3 : Nombre d'étudiants inscrits dans les masters du domaine Musique en FWB (2019-2020)

Entre 2014-2015 et 2015-2016, le domaine Musique a connu une diminution de près de 30% de sa population étudiante (cette diminution s'est particulièrement marquée dans les bacheliers). Après s'être stabilisé à ce niveau, le nombre d'étudiants inscrits a connu, à partir de 2018-2019, une hausse qui a permis de dépasser de 20% le nombre d'étudiants inscrits en 2014-2015.

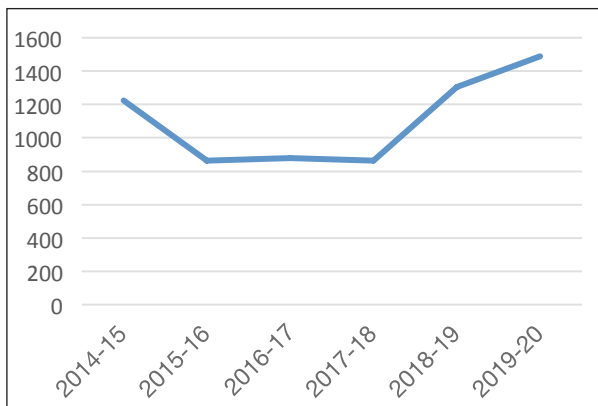


Fig. 4 : Évolution de la population étudiante du domaine Musique en FWB entre 2014-2015 et 2019-2020

La population étudiante du domaine Musique varie fortement en termes de nationalité en fonction des filières et des institutions concernées. Au niveau master, les filières de formation instrumentale sont les plus internationales.

Parmi les étudiants non-belges, les étudiants de nationalité française représentent une part importante des inscrits en formation instrumentale et en Jazz.

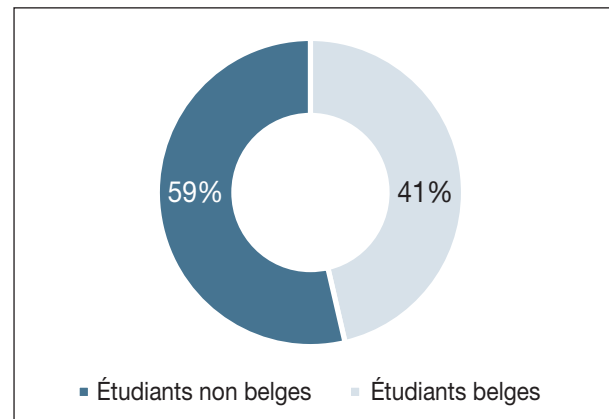


Fig. 5 : Répartition de la population étudiante inscrite pour la première fois dans un master en formation instrumentale selon la nationalité (2019-2020)

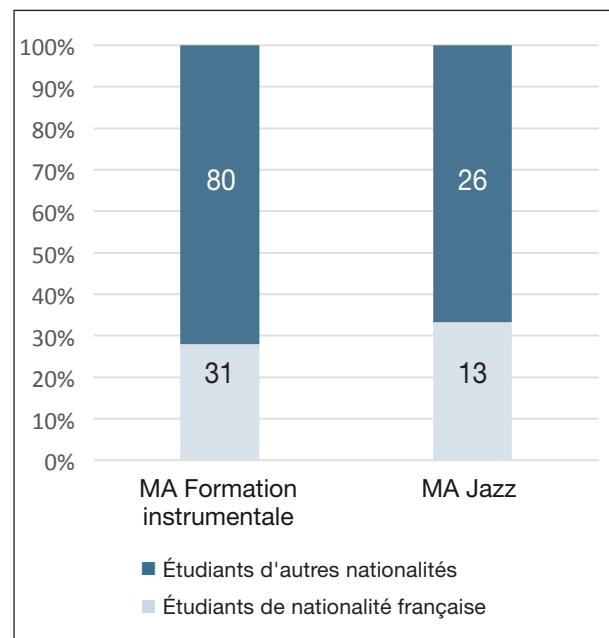


Fig. 6 : Parmi les étudiants non belges, part des étudiants de nationalité française inscrits pour la première fois dans les masters en Formation instrumentale et Jazz (2019-2020)

Chapitre 2 : Vision stratégique, culture et démarche qualité

Dans leur analyse transversale¹⁴ (AT) de 2015, les experts soulignaient pour les établissements évalués la *diversité de leurs contextes historiques, géographiques et culturels, politiques et pédagogiques*. Ils ajoutaient que *les contextes culturels et socioéconomiques des établissements ne sont pas identiques mais tous sont porteurs d'opportunités, chacun à leur manière* (p. 19).

Enfin, le comité d'évaluation initiale appelait à une recherche de synergie entre les établissements : *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* (p. 25).

La diversité évoquée par le comité dans son AT reste une marque des évaluations continues, le comité ayant fait le constat, cinq ans plus tard au cours de ses différentes visites, d'une difficulté pour les établissements à s'organiser comme une unité et à s'aligner sur des objectifs communs. L'évolution du champ de l'enseignement musical supérieur en lien avec la réalité du faible nombre de candidats postulant à ces établissements dans certaines disciplines sont des éléments qui, de l'avis du comité, justifieraient une réflexion stratégique poussée.

Si certains établissements se caractérisent par une faible vision stratégique pour les années à venir, d'autres développent une vision indissociable de la direction et peu collégiale dans sa conception.

Partant de ce constat, la vision stratégique développée par les établissements visités rencontre

une certaine difficulté à prendre corps au niveau des plans d'action. Plusieurs établissements n'ont pas produit de plans d'action spécifiques identifiant leur vision de la formation, les enjeux et les axes stratégiques à développer pour les années à venir.

Un constat similaire peut être fait en matière de culture qualité. L'AT de 2015 dressait le constat suivant : *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* (p. 20).

Une démarche qualité a entretemps été prise en considération par l'ensemble des établissements. Mais, lorsque les directions développent une « stratégie qualité » explicite, la transmission et la mise en place de celle-ci demeure difficile. On constate une difficulté à organiser cette démarche qualité de manière stratégique et à partager ses axes essentiels avec l'ensemble du personnel. En ce sens, il est important d'identifier correctement un projet pédagogique stable et clair pour l'établissement et de pouvoir le communiquer largement au-delà de la seule direction. La volonté de créer un cadre et des projets à même de motiver et mobiliser le personnel tant pédagogique qu'administratif est essentielle afin de les impliquer pleinement dans cette démarche.

Si des outils de la démarche qualité existent, on note un manque généralisé de formalisation qui permettrait de rendre efficace le suivi de la démarche et de le partager avec toutes les parties prenantes. L'utilisation d'indicateurs spécifiques au suivi de l'évolution de la qualité est très peu répandue.

¹⁴ AEQES et MusiQuE, Évaluation du cursus Musique en Fédération Wallonie-Bruxelles : analyse transversale, Bruxelles, 2015. Disponible sur <http://www.aeqes.be/documents/ATMUSIQUE.pdf>.

Recommandation 1 :

En lien avec un plan stratégique précisant des objectifs clairs et les indicateurs choisis pour en vérifier l'atteinte, mettre en place (ou conforter) les dispositifs permettant un suivi efficace des démarches en matière de qualité, tant en termes de coordination (poste de coordination suffisamment doté et indépendant, relais au sein des équipes) qu'en matière de données disponibles (collecte des données, mise en place et diffusion de questionnaires, accès favorisé aux informations).

Le comité fait le constat que des actions innovantes menées par certaines options sont souvent peu connues de l'ensemble des enseignants. Il est dès lors essentiel de développer des voies permettant de mieux identifier et diffuser ces projets et actions innovantes, afin de motiver les enseignants des différentes options à s'investir dans une démarche qualité.

Bonne pratique :

Au CrB, depuis 2018, un groupe de travail entre les présidents des conseils d'options (Musique et Théâtre) permet de discuter des aspects transversaux liés au conservatoire : aspects pratiques mais également collaboration entre départements.

Recommandation 2 :

Améliorer la communication portant sur les innovations en matière de démarche qualité entre les différentes options et les différents domaines.

Afin de favoriser la construction progressive d'une culture qualité partagée, l'existence de moments annuels dédiés à l'autoévaluation et la participation des enseignants et étudiants dans la démarche qualité est essentielle. Ces moments doivent permettre d'accroître le sentiment de participation dans la vie des établissements et d'améliorer la légitimité et l'acceptation générale de la démarche qualité.

Recommandation 3 :

Organiser des rencontres spécifiques sur la qualité entre les enseignants et les étudiants des programmes afin de les impliquer pleinement dans la démarche. Formaliser des procédures qui conduisent à ce que ces parties prenantes s'impliquent réellement dans la démarche qualité.

L'appui politique et symbolique du travail mené par les coordinateurs qualité reste un axe de progression important. Sur les quatre établissements évalués, le comité a pu constater que les personnes en charge de la qualité liée au domaine ou à l'institution sont apparues relativement isolées dans l'accomplissement de leurs tâches. Dans plusieurs établissements, la production du rapport d'autoévaluation a représenté un processus difficile à faire aboutir. Le comité a constaté les difficultés de communication entre les responsables qualité et les enseignants ou leur difficulté à s'intégrer dans une démarche stratégique générale porteuse de leurs actions.

Le comité constate la difficulté de donner toute sa dimension à cette fonction et aux missions de celles et ceux qui l'incarnent, dans un contexte de méconnaissance souvent trop importante de l'existence d'une démarche qualité et de son intérêt au sein des établissements d'enseignement supérieur artistique.

Or, la culture qualité implique une démarche éminemment réflexive qui peut remettre en question nombre d'acquis (ou d'éléments considérés comme acquis) à tout niveau de l'institution. Les personnes en charge de la coordination qualité doivent donc être assurées non seulement de l'appui, mais du soutien absolu de leur hiérarchie, tant d'un point de vue politique interne que symbolique. Ce soutien doit se traduire par l'attribution d'un nombre d'heures permettant la prise en compte effective de la charge de travail qu'implique la coordination d'une démarche qualité au niveau d'un établissement.

Recommandation 4 :

Renforcer le soutien des directions aux personnes en charge de la démarche qualité au niveau institutionnel.

Recommandation 5 :

Assurer la prise en compte réelle de la charge de travail portée par les responsables qualité.

En ce qui concerne l'engagement des étudiants et des étudiantes dans la démarche qualité, il semble au comité que celle-ci est très variable selon les établissements évalués.

A l'occasion de l'évaluation menée par l'AEQES, des travaux d'enquête, notamment auprès des étudiants, ont été menés par la plupart des établissements pour identifier les améliorations à apporter aux programmes de formation et, d'une manière générale, les directions restent relativement ouvertes aux suggestions des enseignants. Toutefois, le caractère encore récent de la démarche explique, dans certains cas, la faible appropriation de la démarche par les étudiants, qui apparaissent pourtant par ailleurs très investis et représentés dans les différents conseils d'option.

Si les représentants des étudiants présents au sein de ces instances connaissent bien la démarche, le ressenti des étudiants non élus sur la prise en compte de leur avis se révèle souvent variable selon les options et les établissements.

Au sein des institutions artistiques telles que celles évaluées ici, la taille restreinte des groupes d'étudiants et la relation « maître-élève » inhérente à ce type de formations créent une relation de proximité spécifique entre les étudiants et leurs enseignants qui n'est pas toujours favorable à une prise de parole libérée pour ces premiers. Au-delà des mesures déployées lors des visites de l'AEQES, la mise en place de mécanismes systématiques garantissant la collecte, le traitement et l'analyse de la parole des étudiants de manière anonyme est donc indissociable du développement d'une démarche qualité efficace et durable.

Au-delà des mesures prises à l'occasion des évaluations externes menées par l'AEQES, la mise en place d'une démarche qualité efficace et durable doit prévoir la participation active des étudiants sur les aspects structurels des cursus, la qualité des enseignements et leur niveau d'information sur les changements les concernant. La confiance dans le traitement anonyme des informations que les étudiants communiquent et la perception de leur utilisation par les autorités de l'établissement sont indispensables pour favoriser l'implication active des étudiants dans la culture qualité de l'établissement.

Recommandation 6 :

Mettre en place une collecte et une analyse systématiques et anonymes des avis des étudiants. Assurer un retour d'information vers les étudiants sur le traitement réservé à leurs avis.

Chapitre 3 : Gouvernance

Les établissements visités présentent des caractéristiques différentes en termes de gouvernance. Le Conservatoire royal de Bruxelles, le Conservatoire royal de Liège et ARTS² dépendent du Pouvoir Organisateur de la Fédération Wallonie-Bruxelles : Wallonie-Bruxelles Enseignement. Compte tenu de contraintes administratives spécifiques, la marge de manœuvre et la liberté d'action de ces établissements apparaît comme relativement étroite. Un point essentiel de cette particularité se cristallise autour de la gestion des locaux (voir infra). *A contrario*, l'IMEP relève de l'enseignement libre. Il bénéficie d'une situation favorisant sa capacité à développer une vision stratégique à court, moyen et long termes avec une réelle possibilité d'action et de mise en œuvre de cette vision dans les conditions prévues.

En revanche, les gouvernances des quatre établissements répondent à la même organisation légale de leurs instances internes : conseils d'option, conseils de domaine, conseil de gestion pédagogique et, dans le cas de l'IMEP, conseil d'administration. Au sein de cette structuration régie par le décret de 2001¹⁵, se situent les différentes coordinations, notamment la coordination qualité. Au sein d'un même domaine, ces instances fonctionnent, jouent leur rôle, mais leurs missions ou leur place dans le circuit de la prise de décision ne sont pas toujours parfaitement comprises par les acteurs internes. Cela est particulièrement vérifié en ce qui concerne la coordination qualité. Au sein de cette organisation de gouvernance, la place des étudiants n'est pas encore toujours bien assumée par l'établissement (voir supra). Au-delà de la question de la fluidité de ces instances, il reste, plus ou moins selon les établissements, la difficulté pour un corps enseignant formé à une époque plus ancienne à un métier dont l'aspect pratique est fondamental, d'adopter pleinement les réformes récentes et les nécessaires évolutions des relations pédagogiques. La transparence

totale du circuit de la décision et la participation effective de toutes les parties prenantes doit pouvoir faciliter cette évolution. Ce constat rejoint d'une certaine façon celui qui avait été fait en 2015 lors de l'évaluation initiale : *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.* (op cit., p. 28).

Le comité tient à souligner les écarts constatés en termes de stratégies de gouvernance selon les établissements. Ici une approche *bottom up*, qui implique ses parties prenantes internes en leur laissant une forte autonomie, là une approche *top down* qui engage dans une vision de la direction l'ensemble des acteurs de l'établissement. Si une approche de type *bottom up* est tout à fait pertinente pour un corps professoral qui est riche de son indépendance, il induit une posture de gouvernance qui attend de ses acteurs des initiatives constructives. Si le *top down* permet une avancée à marche soutenue sur une stratégie directoriale, il ne permet pas une réelle « démocratie décisionnelle participative » pourtant nécessaire aux parties prenantes. Mettre en place une démarche qualité partagée procède nécessairement des deux attitudes : elle requière l'adhésion et la contribution participative de chacun – *bottom up* – mais nécessite, pour être une démarche solide et durable, une volonté, voire un volontarisme – démarche *top down* – et un soutien sans faille des directions. Cet équilibre est rarement présent dans les institutions visitées.

À cela s'ajoute l'équilibre entre une direction générale et les directions de domaines pour les établissements qui en comptent plusieurs. Si cet équilibre est difficile à trouver, il n'en demeure pas moins essentiel.

Dans cette perspective, il semble au comité que les directeurs généraux disposent de peu de personnes pour les épauler dans leurs tâches de direction, constat qui, peu ou prou, rejoint celui exposé dans l'analyse transversale de 2015 : *Au niveau des directions, le directeur général*

¹⁵ 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).

est également directeur du domaine dont il est issu. Cette situation de cumul de charge et de niveau de préoccupations interroge. Elle est apparue particulièrement cruciale à ARTS², seul établissement en FWB à compter trois domaines. (op cit., p. 28).

Cinq ans plus tard, la situation n'a pas évolué sur ce point : la fonction de direction générale est assurée par la même personne qui assure la direction d'un des domaines de l'institution. Cette « double casquette » comporte des risques tant en termes de surcharge de travail que de perception de conflit d'intérêt entre les différents domaines d'un même établissement.

Il conviendrait alors sans doute de créer institutionnellement un poste de vice-direction au sein de chaque institution. Cette fonction aiderait à instaurer une gouvernance qui garantisse la transparence et l'équité du système de prise de décisions, un élément central pour l'avenir des institutions.

Recommandation 7 :

Créer institutionnellement une fonction de vice-direction au sein des conservatoires pour renforcer les directions et diminuer ainsi la dépendance à la fonction de direction générale.

Recommandation 8 :

Distinguer formellement les fonctions de direction générale des fonctions de direction de domaine afin de prévenir les surcharges de travail et les perceptions de conflit d'intérêt entre les différents domaines.

Chapitre 4 : Cadre légal

Le cadre décretaal a imposé aux établissements diverses évolutions au cours des dernières années. Les décrets « Bologne¹⁶ » et surtout « Paysage¹⁷ » ont profondément bouleversé l'organisation de l'enseignement supérieur, y compris celle des établissements évalués. Lors de l'évaluation initiale, le décret « Paysage » en était à ses premières mises en œuvre. Il suscitait de nombreuses inquiétudes. Depuis, si les établissements ont pu relativiser leur perception de ce décret, notamment en ce qu'il a permis de mettre en place certaines évolutions essentielles – le TFE par exemple –, ils souffrent toujours des implications d'un décret qu'ils estiment conçu principalement pour l'enseignement supérieur académique, ne s'adaptant en cela pas parfaitement aux conditions d'un enseignement supérieur artistique, musical en particulier.

Aujourd'hui, c'est l'annonce d'un prochain décret dont l'entrée en vigueur est annoncée en 2022-2023, portant sur la réforme de la formation initiale des enseignants qui ne laisse pas d'inquiéter les établissements organisant le domaine Musique. Destiné à améliorer la formation des enseignants formés au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles, ce projet vise à faire passer le tronc commun des formations pédagogiques de 180 ECTS à 240 ECTS et à associer les universités dans la formation pédagogique des futurs enseignants¹⁸.

Tous les établissements ont développé des options consacrées à la pédagogie de la musique. À l'époque des visites, leur inquiétude était réelle quant à l'impact de cette réforme sur leur structuration et sur l'organisation de leurs formations. L'enseignement artistique des disciplines de la scène, celui de la musique en la circonstance, est particulier et ne peut se confondre pleinement avec un enseignement académique. Tous les établissements ont su faire évoluer leurs formations pour s'adapter aux besoins de ce métier, qui représente un bassin d'emploi important pour les musiciens. La crainte des établissements est, qu'à terme, cette réforme ne vienne trop compromettre et bousculer les équilibres internes mis en place.

Recommandation 9 :

S'assurer que la réforme prochaine de la formation des enseignants, par le partenariat qu'elle instaure à cet effet entre universités et établissements d'enseignement supérieur artistique, respecte pleinement la capacité des ESA à organiser ces formations dans le respect des spécificités de l'enseignement artistique.

¹⁶ Décret du 31 mars 2004 définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et finançant les universités.

¹⁷ Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études.

¹⁸ Communiqué du Gouvernement de la Fédération Wallonie Bruxelles, séance du 29 avril 2021, https://gouvernement.cfwb.be/files/Documents/Gouvernement/20210429_CP%20GFWB.pdf (consulté le 3 juin 2021).

Chapitre 5 : Vision de la formation

Dimension internationale de la formation

L'internationalisation est un sujet présent dans presque tous les établissements évalués et l'envie de la développer a été évoquée partout. Les quatre établissements évalués connaissent tous une population importante d'étudiants internationaux. Si la présence d'étudiants frontaliers – notamment français - représente une constante depuis de nombreuses années, de nombreux étudiants en provenance de pays non francophones et souvent extra européens étudient aujourd'hui au sein de ces institutions. Certains ont même connu une croissance spectaculaire de la proportion d'étudiants extra-européens au cours des dernières années, parfois à la suite d'une politique de développement délibérée de ce type de recrutement.

Bonne pratique :

ARTS², a développé une politique volontariste pour se positionner sur la scène internationale. Cette politique a permis à l'établissement d'acquérir une culture internationale en son sein et d'attirer des étudiants disposant d'une maîtrise importante de leur instrument, permettant d'améliorer le niveau global de la formation.

La présence de ces étudiants représente sans nul doute un avantage important pour les établissements. Au sein de programmes parfois peu fréquentés, la présence d'étudiants étrangers arrivant avec un niveau confirmé voire élevé, permet également de garantir un niveau élevé de la formation et la capacité de l'établissement de maintenir un accès au répertoire le plus vaste, notamment orchestral. Toutefois, la présence de ces étudiants exige également la mise en place de mesures spécifiques leur garantissant un accueil équitable, permettant leur bonne intégration et leur suivi au sein des institutions. La question de l'usage des langues, face à des étudiants maîtrisant parfois peu ou pas le français, peut

représenter un élément perturbateur important. Il est dès lors essentiel de pouvoir garantir que des documents spécifiques en anglais soient produits pour assurer un bon niveau d'information à ces étudiants. Le comité a pu constater que cette tâche, pourtant essentielle, était parfois dévolue à des représentants étudiants – qui l'assurent de manière bénévole - ou trop peu développée. Leur élaboration doit pourtant constituer une des missions des services qui y sont spécifiquement dédiés.

Recommandation 10 :

Assurer la mise à disposition, par les services administratifs des institutions concernées, de documents en langue anglaise afin de garantir un même niveau d'information à tous les étudiants.

Insertion professionnelle des diplômés

L'insertion professionnelle des diplômés doit représenter l'une des préoccupations principales des établissements. En ce sens, le comité d'évaluation a constaté des inégalités importantes entre les établissements : certains apparaissant très investis pour établir de riches collaborations et des partenariats avec des orchestres, des festivals et des autorités communales locales. D'autres sont très peu actifs dans la préparation de l'insertion future de leurs étudiants. À ce jour, plusieurs établissements ne disposent d'aucune politique clairement établie régissant les relations avec leurs *alumni*. Cette question, essentielle pour l'insertion professionnelle des diplômés, devrait être abordée rapidement.

Bonne pratique :

ARTS², fait preuve d'une grande ouverture vers l'extérieur : des partenariats artistiques et l'organisation de concerts de midi par exemple assurent la visibilité de l'établissement dans sa ville et sa région.

De manière générale, il a été difficile pour le comité d'évaluation d'obtenir des données fiables mesurant les taux d'insertion des diplômés. Cette question fait sans nul doute partie des pistes d'amélioration à prendre en compte par les établissements.

On note que la présence dans les options de musiciens professionnels et de personnes clés pour le domaine de la musique est assurée dans tous les établissements. Mention peut être faite de la participation des acteurs du secteur lors des jurys ou au sein des stages organisés sur le terrain dans le cadre de la formation des étudiants. Ces pratiques doivent être pérennisées, afin de promouvoir un décloisonnement musical et un esprit d'ouverture favorisant des futures collaborations.

Recommandation 11 :

Mettre en place des associations d'*alumni* au sein des conservatoires afin de favoriser la mise en contact entre les diplômés, le monde professionnel et les étudiants de ces institutions.

Recommandation 12 :

Assurer un suivi systématique de l'évolution professionnelle des diplômés.

Recommandation 13 :

Généraliser les projets de collaboration avec les orchestres, les festivals, les autorités locales, afin de favoriser les expériences professionnelles des étudiants.

Chapitre 6 : Évaluation des acquis des étudiants

L'enseignement musical supérieur en Europe porte une attention croissante à une formation « centrée sur l'étudiant », et à une évolution de « l'enseignement » (*teaching*) vers « l'apprentissage » (*learning*). Dans ces évolutions, l'évaluation joue un rôle primordial. D'une façon générale, le comité des experts n'a pas constaté que cette réflexion était prise totalement en considération par les établissements évalués.

Sur ce plan, considérer les étudiants comme véritablement acteurs de leur apprentissage nécessite une transparence totale sur toute la « chaîne » de la formation : depuis les acquis d'apprentissage jusqu'aux critères et modes d'évaluation pour aboutir aux retours faits aux étudiants suite aux évaluations, il est fondamental qu'une réflexion soit engagée par les équipes enseignantes, partagée avec les étudiants, et que l'ensemble des documents et décisions soient connus de tous, y compris des étudiants étrangers (cf. *supra*).

Outre la parfaite connaissance de la chaîne de la formation précitée, le comité pense à des expériences d'auto-évaluation des étudiants menées ici ou là, voire même à des expériences de co-évaluation, participation des étudiants à l'évaluation de leurs pairs aux côtés des enseignants.

Trop souvent, la tradition historique des formations artistiques a placé l'étudiant en tant « qu'objet » de formation, dépendant du seul avis de son enseignant « principal ». Aujourd'hui, si l'on considère que toute formation vise à une prise de position future du diplômé dans la société, il s'agit de le considérer, dès son entrée dans l'enseignement supérieur, comme « sujet » de sa formation. Ainsi, une parfaite transparence sur les critères d'évaluation aura un impact sur la relation artistique et pédagogique entre le « maître » et « l'élève ». La formation pédagogique des enseignants doit permettre de faciliter ce dialogue avec les étudiants sur les critères employés.

Cette question de la transparence des critères d'évaluation, au cœur du processus de formation, peut exacerber certains clivages qui, ici ou là, divisent le corps enseignant. Il semble au comité que le contexte professionnel actuel, bien différent de celui d'il y a une trentaine d'années, demande à doter les étudiants de compétences aptes à leur permettre de s'épanouir dans un avenir artistique dont nul ne peut prédire ce qu'il sera. Le comité encourage donc les établissements à toujours œuvrer dans le sens d'une implication de plus en plus grande des étudiants dans l'évaluation de leurs apprentissages.

Recommandation 14 :

Développer des expériences axées sur l'auto-évaluation ou la co-évaluation des étudiants. Généraliser ces pratiques lorsque l'expérience s'avère concluante.

Chapitre 7 : Recherche et expérimentation

La question de la recherche a fait l'objet d'une attention particulière du comité d'experts en 2015 (cf. analyse transversale de 2015, p. 46). Cette mission n'est pas endossée de la même façon selon les établissements. Elle est conditionnée d'une part à la capacité des établissements à soutenir – notamment financièrement – des projets de recherche dans lesquels des enseignants s'engagent et, d'autre part, à la reconnaissance de la spécificité de la recherche artistique dans le domaine musique. Le comité d'évaluation a pu constater que, malgré la création récente d'un fonds « Arts et Recherche » en FWB, la recherche artistique dans le domaine musical demeure peu reconnue. Ce type de recherche fait aujourd'hui l'objet d'une réflexion approfondie en Europe, permettant de la distinguer nettement de la recherche académique sans pour autant l'y opposer. L'Association Européenne des Conservatoires a, sur ce plan, développé une importante réflexion et soutient une plateforme – *European Platform for Artistic Research in Music* (EPARM) - qui y est dédiée¹⁹. En Europe, des établissements dédient des fonds à ce sujet.

Bonne pratique :

Au CrB, la recherche a bénéficié de la mise en place du « travail écrit lié à un projet artistique personnel » (TEPAP). Cette démarche favorise une définition plus claire de ce qu'est la recherche artistique et permet une appropriation progressive d'une démarche de recherche par les étudiants. Sur ce plan, le département de Musique ancienne est particulièrement dynamique.

Éclairage international :

En Suisse occidentale, le réseau des HES-SO (Hautes Écoles Spécialisées de Suisse occidentale) gère le bureau de l'IRMAS (Institut de Recherche en Musique et Arts de la Scène, établi à Genève) qui distribue les bourses aux professeurs-chercheurs après concours. Par ailleurs, les professeurs des Hautes Écoles de Musique ont dans leurs attributions une part de leur temps de travail réservé pour leurs travaux de recherches. Un pourcentage supplémentaire peut être attribué en fonction de projets spécifiques. Des dispositifs similaires sont en vigueur en Suisse orientale.

En ce qui concerne la recherche menée par les étudiants, le décret « Paysage » a engagé les établissements dans la réforme du travail de fin d'études au niveau master. Si ce travail offre l'avantage certain d'initier les étudiants à une démarche de recherche, sa conception « académique » soulève des critiques de la part d'un certain nombre d'acteurs internes des établissements. Dans l'esprit qui vient d'être énoncé, il semble au comité que ce ne soit pas tant la part « académique » de ce travail qui soit à interroger mais plutôt la question de comment appliquer cette nécessaire part académique d'une recherche à l'objet artistique, ce qui est une des questions centrales posée par la réflexion sur la recherche artistique.

Éclairage international :

Le Conservatoire royal de La Haye a, depuis un certain nombre d'années, mis en place une stratégie pour développer la recherche artistique des étudiants. Les résultats positifs de cette démarche sont tout à fait évidents au niveau master et doctorat. Au niveau master, le travail de recherche des étudiants offre un équilibre tout à fait intéressant entre différentes formes de recherche, qui peut servir d'exemple de bonne pratique dans ce domaine.

¹⁹ <https://www.aec-music.eu/events/european-platform-for-artistic-research-in-music-eparm-2021#:~:text=The%20European%20Platform%20for%20Artistic,developing%20the%20discourse%20around%20artistic> (consultée le 3 juin 2021).

On constate que le doctorat en recherche artistique, domaine musique, émerge comme une référence pour des enseignants qui seront de plus en plus appelés à encadrer les travaux de recherche de leurs étudiants. Il apparaît donc primordial au comité, pour la reconnaissance internationale des établissements, que les institutions de tutelle en FWB continuent d'œuvrer non seulement à une pleine reconnaissance de cette discipline de recherche mais également, au soutien des projets qui émergeraient, par des fonds et des dispositifs adaptés.

Recommandation 15 :

Continuer d'œuvrer à une pleine reconnaissance de la recherche artistique et au soutien des projets de recherche qui émergeraient, par des fonds et des dispositifs adaptés.

En ce qui concerne la recherche pédagogique, il semble au comité que des espaces d'expérimentation devraient être ouverts et encouragés. De telles expérimentations existent, ici ou là, au sein d'un établissement ou d'un autre, mais ces démarches restent confidentielles, ne transitent pas d'une option à l'autre, ne serait-ce qu'au niveau d'une information sur ce qui est recherché et ce qui a été obtenu. La dissémination de la connaissance acquise, qui est une part fondamentale de toute recherche, devrait ainsi commencer au sein même des établissements. Outre que cela encouragerait d'autres à s'engager dans de telles démarches, cela donnerait corps fondamentalement à une culture qualité propre à l'établissement (cf. *supra*).

Recommandation 16 :

Encourager les expérimentations en matière de recherche pédagogique et assurer la bonne information des acteurs internes pour promouvoir les initiatives locales.

En lien avec la recherche et l'expérimentation, les questions financières et la définition des missions exprimées dans les profils de fonction des enseignants sont déterminantes. Des évolutions positives sont perceptibles dans ce domaine. Ainsi,

comme évoqué ci-dessus, le décret adopté par la FWB le 17 avril 2018 qui apporte un financement spécifique à la recherche en arts par l'intermédiaire du Fonds national de la Recherche scientifique est une avancée importante dans ce domaine. En effet, la question financière reste une condition importante : consacrer des moyens à développer une recherche est, pour nombre d'institutions en Europe, un nouveau paradigme issu de la réforme de Bologne. Pouvoir se situer de façon attractive à l'échelle internationale et contribuer à la communauté de l'enseignement supérieur artistique européen impliquent, à ce niveau également, que les établissements développent une stratégie effective, tant sur les plans de la démarche et des objets de recherche – se situer au cœur des questions de la recherche artistique – que de la dissémination des expériences mises en œuvre.

Recommandation 17 :

Développer une stratégie institutionnelle effective, tant sur les plans de la démarche que des objets de recherche, pour le domaine musique.

Enfin, dans cette thématique de la recherche, on peut situer celle de la transdisciplinarité, les Conservatoires royaux de Bruxelles et Liège comprenant deux domaines – Musique et Arts de la parole –, ARTS² offrant trois domaines d'études (les deux précités en plus des Arts plastiques). Aux aspects pédagogiques propres à chaque domaine se superposent parfois des conditions de localisation des domaines à différents endroits de la ville (Bruxelles, Mons et Liège) qui ne facilitent pas les rencontres transdisciplinaires. Il est pourtant clairement perçu par chacun des établissements concernés que la rencontre de ces domaines est un enjeu fort, mais qui n'est pas, aujourd'hui, réellement effectif et a fortiori institutionnalisé. Des expérimentations pédagogiques pourraient favoriser cette transdisciplinarité ; celles-ci faisant alors l'objet d'une évaluation de la « recherche » menée à cette occasion pour intégrer l'évaluation des parcours des étudiants concernés. Mais ces démarches nécessitent une volonté stratégique présente et affirmée, ce qui n'est pas le cas dans tous les établissements évalués.

Chapitre 8 : Locaux

La question des locaux était un point particulièrement souligné dans l'analyse transversale réalisée en 2015 (pp. 30-31) en ce qu'elle marquait des écarts impressionnants entre les établissements. La gestion de ces locaux dépend directement du pouvoir organisateur concerné, ce qui impacte visiblement la réalité vécue sur le terrain par les différents établissements. Si un effort est toujours recherché par tous les établissements, bien conscients de ce problème, seul l'IMEP (relevant de l'enseignement libre) est parvenu, à réaliser au cours des dernières années une réelle rénovation de son parc immobilier, notamment par la construction d'un nouveau bâtiment et par la mise en place d'un plan, actuellement en cours d'implémentation, pour l'amélioration de tous ses locaux.

Les autres établissements ne disposent pas de cette même capacité décisionnelle et administrative. De plus, ils sont installés dans des locaux historiques qui, non seulement souffrent d'une adaptation difficile aux conditions d'un enseignement supérieur artistique, mais aussi d'une difficulté à répondre aux normes environnementales cruciales aujourd'hui. Les difficultés vécues par le Conservatoire royal de Bruxelles en lien avec son patrimoine immobilier sont de notoriété publique et des actions menées par les étudiants ont attiré l'attention des médias à plusieurs reprises au cours des dernières années.

Outre le délabrement connu par certaines institutions, le caractère ancien de certains bâtiments historiques n'est pas propice à la création d'espaces de rencontres, ce qui impacte négativement les possibilités d'échanges entre les étudiants et les enseignants des différents domaines.

Bonnes pratiques :

À ARTS², des travaux ont été réalisés à l'intérieur des locaux et ont permis la création d'un espace cantine, favorable aux échanges et à la convivialité.

À l'IMEP, le projet de construction d'un nouveau bâtiment sur le site de Salzennes a été mené à bien. Il comporte une médiathèque et une grande salle polyvalente, cinq classes et quatorze loges de travail. Il permet, via une gestion informatisée, la réservation d'espaces de travail pour les enseignants et les étudiants. Pour ce qui concerne les bâtiments anciens, un plan de rénovation est programmé, conçu de façon progressive afin de ne pas bloquer l'exercice pédagogique.

Le comité des experts ne peut qu'encourager les pouvoirs publics à agir de façon à offrir aux étudiants des conditions d'apprentissage dignes des enjeux professionnels et d'avenir.

Recommandation 18 :

Dégager les moyens nécessaires pour assurer la rénovation des locaux des conservatoires qui souffrent d'une implantation dans des bâtiments anciens et délabrés.

Conclusion

L'enseignement supérieur européen connaît depuis le début des années 2000 une mutation très profonde. Celle-ci touche à la réorganisation curriculaire en trois cycles mise en place par la réforme de Bologne et engage les institutions dans de nouveaux champs qui y sont liés, à l'exemple de la recherche artistique dont la mise en place concerne le doctorat, mais déjà les travaux de master. En FWB, s'ajoute à cela les nombreux défis qui découlent du contexte dans lequel les établissements visités se situent, au plan historique, culturel, géographique et politique.

Ces évolutions auxquelles il n'est pas possible d'échapper bousculent les équipes administratives, mais aussi et surtout les équipes pédagogiques, au sein desquelles certains enseignants ont une nostalgie profonde d'un enseignement qui relève du compagnonnage de « maître » à « disciple », alors que d'autres y voient des opportunités nouvelles, des champs à explorer, des expériences à tenter. Cette situation affecte nombre d'institutions « anciennes » ou inscrites historiquement dans une tradition séculaire, ici ou là en Europe. Elle est également présente au sein des établissements évalués, entraînant parfois de profondes tensions.

Ce point affecte directement la gouvernance des établissements visités. Faire évoluer une institution nécessite un équilibre permanent entre une vision et une volonté *top down* (dans laquelle la direction propose, partage et assure le suivi d'une vision stratégique) et une approche *bottom up* (qui prévoit une participation des parties prenantes et la garantie d'un dialogue constructif). Miser uniquement sur une seule de ces approches pour relever les défis auxquels les établissements sont confrontés est tout simplement impossible. Seul un bon équilibre permet à la fois de relever les défis en permettant à chacun d'adhérer pleinement aux projets ou de s'y reconnaître une place. Cet équilibre est difficile ; le comité d'évaluation n'a pas rencontré de situation où il soit idéal.

La superficie du territoire de la FWB induit une forte dépendance des établissements à un public étudiant étranger. Si la France est, sur ce point, un partenaire privilégié, l'internationalisation prend aujourd'hui des dimensions nouvelles qui créent

des contraintes – également nouvelles – en termes d'accueil, de langues, de projet d'étudiants. L'Europe reste, sur ce plan, un pôle de forte attractivité pour des nations émergentes à la musique occidentale, quel qu'en soit le genre, même si la musique classique joue un rôle prédominant. Cela peut conduire à une juxtaposition de cultures étudiantes parfois très éloignées, qui complexifie s'il en était besoin, l'approche de la mutation entre « enseignement » et « apprentissage » sur laquelle nous reviendrons plus loin. Les quatre établissements évalués n'ont pas les mêmes stratégies internationales. Des réponses restent à apporter aux défis que cette internationalisation induit : que ce soit, par exemple, en matière de politique de langues ou bien de niveau des études. En effet, ces étudiants étrangers font le plus souvent preuve d'un (très) haut niveau de qualité artistique qui rend pressante la résolution de certaines de ces questions.

La recherche artistique, devenue incontournable dans l'enseignement supérieur artistique depuis la réforme de Bologne, constitue un champ sur lequel de nombreuses institutions des arts se penchent depuis plus d'une décennie²⁰. Autrefois pensée essentiellement pour le 3^e cycle, avec le projet de « doctorat artistique » déjà présent dans certaines institutions, cette implication de la recherche dans les cursus a surtout pris racine au sein des masters. Une question émergeante aujourd'hui est le rôle que peut jouer cette recherche au niveau d'un premier cycle d'enseignement supérieur²¹.

Cette question n'est pas négligée par les établissements de la FWB, mais elle est prise en considération ou mise en œuvre à des niveaux très différents. Sa dépendance au cadre légal de la FWB, qui favoriserait plutôt une recherche académique de type universitaire, semble freiner les possibilités d'expression des particularités

²⁰ Voir à ce propos la Déclaration de Vienne sur la recherche artistique : https://aec-music.eu/userfiles/File/Newsitems/2020/Vienna_Declaration_on_AR_final_version_24_June_20.pdf (consulté le 2 décembre 2021).

²¹ Actuellement, l'Association nationale des établissements d'enseignement supérieur artistique en France – anescas – consacre un groupe de recherche spécifiquement à cette question. Plus d'informations sur <https://www.anescas.eu/recherche> (consulté le 2 décembre 2021).

de cette recherche artistique qui s'enracine dans la pratique artistique, y trouvant sa source et sa finalité. Le comité d'évaluation souligne positivement la création en 2018 d'un fonds spécifique dédié à la recherche artistique et ne peut que soutenir toutes les démarches entreprises ici ou là pour que ces particularités puissent être prises en compte au sein des institutions, mais surtout soutenues par les instances de tutelle. Le comité appelle également à une reconnaissance de cette recherche artistique qui ouvrirait un champ important pour l'attractivité des institutions.

Avec ce concept d'étudiant artiste chercheur, qui a progressivement émergé ces deux dernières décennies, avec un monde professionnel en profonde mutation, c'est la place de l'étudiant au sein de l'institution et par rapport à son parcours de formation, qui est remise en question. Non plus vu comme un « objet d'enseignement » qui « reçoit » et applique le savoir transmis, l'étudiant est envisagé comme un sujet qui, au fil de son parcours et des évaluations de ses apprentissages, au sein de l'institution qui l'accueille, a voix au chapitre, co-construisant son apprentissage en dialogue avec les équipes d'encadrement. En ligne de mire, sa future insertion professionnelle oblige à interroger les compétences qu'un étudiant aura acquises à l'issue de son parcours de formation.

Les établissements de la FWB sont sensibilisés à ce changement de paradigme, mais, là aussi, à des niveaux différents (ou en tout cas des niveaux différents de ressenti de la part des étudiants concernés). Cela peut concerner la capacité réelle des étudiants à faire entendre leur voix ou défendre leurs projets, ou une certaine opacité de l'évaluation et de ses critères, ou le sentiment d'une préparation insuffisante aux réalités futures du métier de musicien.

Un point aujourd'hui émergent dans cette problématique de l'insertion professionnelle est cette réflexion sur le rôle social du musicien²² : quel

rôle joue l'art dans la société et dans les communautés ? Et surtout quelle place peut y jouer le futur musicien formé par nos institutions d'enseignement supérieur ? Cette réflexion se heurte à la confrontation entre un idéal « social » pour le musicien – vu comme dépréciatif artistiquement – et l'idéal « d'excellence » qui a toujours présidé aux parcours de formation dans les institutions.

Cette question n'est pas réellement prise en compte dans les établissements visités, en dehors des formations au métier d'enseignant qui, par nature, s'y confrontent. La présence d'un public d'étudiants étrangers relativement important dans la majorité des établissements visités rend pour ceux-ci la question plus complexe à traiter si l'on considère les écarts très importants entre les trajectoires professionnelles envisagées.

Comme on le voit, les défis sont nombreux, tant en interne qu'en lien avec les parties prenantes externes. Mener une réflexion partagée sur ces défis, en y associant toutes les parties prenantes, pour dégager ou affiner sa vision stratégique, est l'objet même d'une « culture qualité » et des « démarches qualité » qui en découlent. Cette approche de la qualité est aujourd'hui largement partagée en Occident, dans le monde de l'enseignement supérieur en général. Elle touche de plus en plus le monde de l'enseignement supérieur artistique, et musical en particulier.

La démarche qualité a été l'objet central de cette évaluation continue. Sur ce plan, beaucoup reste à faire. La fonction centrale de la coordination qualité n'est pas réellement reconnue, encore moins effective, alors qu'elle incarne dans les faits la médiation d'une réflexivité partagée, un dialogue interdisciplinaire encore trop peu développé, un partage d'expériences internes, le suivi des démarches d'amélioration entreprises. Le comité d'évaluation a été particulièrement alerté sur ce point.

Si les établissements évalués sont tous sensibilisés à ces questions importantes et aux défis actuels abordés plus haut, ils restent aux prises avec nombre de difficultés internes (dont l'importante question des locaux) et pilotés par un cadre légal externe qui ne cesse d'évoluer.

²⁰ À ce sujet, lire : GAUNT H. and al., Musicians as “Makers in Society”: A Conceptual Foundation for Contemporary Professional Higher Music Education, Août 2021. Disponible intégralement sur <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.713648/full> (consulté le 2 décembre 2021).

En synthèse : analyse SWOT des programmes évalués

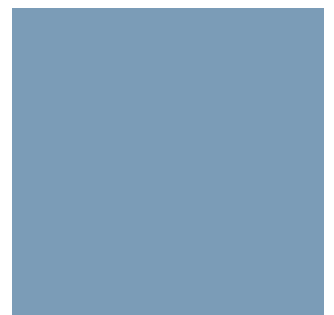
Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> • Développement progressif d'une démarche d'amélioration continue et d'outils appropriés (enquêtes) • Équipes engagées, investies, dont certaines sont volontaires et actives pour une réelle innovation pédagogique • Large internationalisation au sein des cursus • Présence de professionnels de la musique de haut niveau parmi les enseignants, dans l'encadrement des stages et dans les jurys 	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexions stratégiques peu abouties, peu portées collectivement • Démarche qualité encore peu reconnue, pas suffisamment partagée, ni formalisée • Faible niveau de concertation entre options, et entre domaines (peu de transdisciplinarité) • Recherche peu développée, absence de stratégie de recherche • Réflexion insuffisante sur l'insertion professionnelle des futurs diplômés, stratégie peu développée pour le suivi des <i>alumni</i> • Approches pédagogiques généralement traditionnelles ; réflexion insuffisamment partagée avec les étudiants sur les acquis d'apprentissage, les critères et modes d'évaluation • Pour la plupart des établissements, infrastructure inadaptée à la pratique d'un enseignement artistique, voire délabrée
Opportunités	Menaces
<ul style="list-style-type: none"> • Part importante d'étudiants non belges dans les cursus • Création d'un fonds « Arts et recherche » en FWB • Diversification des trajectoires professionnelles des diplômés et des secteurs professionnels • Mutation de l'enseignement supérieur musical en Europe depuis deux décennies 	<ul style="list-style-type: none"> • Taille réduite des groupes étudiants dans certaines options • Réforme de la formation initiale des enseignants • Faible reconnaissance de la recherche artistique en FWB

Récapitulatif des recommandations

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et gouvernement de la FWB	PO
1	22	En lien avec un plan stratégique précisant des objectifs clairs et les indicateurs choisis pour en vérifier l'atteinte, mettre en place (ou conforter) les dispositifs permettant un suivi efficace des démarches en matière de qualité, tant en termes de coordination (poste de coordination suffisamment doté et indépendant, relais au sein des équipes) qu'en matière de données disponibles (collecte des données, mise en place et diffusion de questionnaires, accès favorisé aux informations).					
2	22	Améliorer la communication portant sur les innovations en matière de démarche qualité entre les différentes options et les différents domaines.					
3	22	Organiser des rencontres spécifiques sur la qualité entre les enseignants et les étudiants des programmes afin de les impliquer pleinement dans la démarche. Formaliser des procédures qui conduisent à ce que ces parties prenantes s'impliquent réellement dans la démarche qualité.					
4	23	Renforcer le soutien des directions aux personnes en charge de la démarche qualité au niveau institutionnel.					
5	23	Assurer la prise en compte réelle de la charge de travail portée par les responsables de la qualité.					
6	23	Mettre en place une collecte et une analyse systématiques et anonymes des avis des étudiants. Assurer un retour d'information vers les étudiants sur le traitement réservé à leurs avis.					
7	25	Créer institutionnellement une fonction de vice-direction au sein des conservatoires pour renforcer les directions et diminuer ainsi la dépendance à la fonction de direction générale.					
8	25	Distinguer formellement les fonctions de direction générale des fonctions de direction de domaine afin de prévenir les surcharges de travail et les perceptions de conflit d'intérêt entre les différents domaines.					

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et gouvernement de la FWB	PO
9	26	S'assurer que la réforme prochaine de la formation des enseignants, par le partenariat qu'elle instaure à cet effet entre universités et établissements d'enseignement supérieur artistique, respecte pleinement la capacité des ESA à organiser ces formations dans le respect des spécificités de l'enseignement artistique.					
10	27	Assurer la mise à disposition, par les services administratifs des institutions concernées, de documents en langue anglaise afin de garantir un même niveau d'information à tous les étudiants.					
11	28	Mettre en place des associations d' <i>alumni</i> au sein des conservatoires afin de favoriser la mise en contact entre les diplômés, le monde professionnel et les étudiants de ces institutions.					
12	28	Assurer un suivi systématique de l'évolution professionnelle des diplômés.					
13	28	Généraliser les projets de collaboration avec les orchestres, les festivals, les autorités locales, afin de favoriser les expériences professionnelles des étudiants.					
14	29	Développer des expériences axées sur l'autoévaluation ou la co-évaluation des étudiants. Généraliser ces pratiques si l'expérience s'avère concluante.					
15	31	Continuer d'œuvrer à une pleine reconnaissance de la recherche artistique et au soutien des projets de recherche qui émergeraient, par des fonds et des dispositifs adaptés.					
16	31	Encourager les expérimentations en matière de recherche pédagogique et assurer la bonne information des acteurs internes pour promouvoir les initiatives locales.					
17	31	Développer une stratégie institutionnelle effective, tant sur les plans de la démarche et des objets de recherche, pour le domaine musique.					
18	32	Dégager les moyens nécessaires pour assurer la rénovation des locaux des conservatoires qui souffrent d'une implantation dans des bâtiments anciens et délabrés.					

Annexes



ANNEXE 1

Offre de formation évaluée²³

En bleu : ce programme était offert dans l'établissement en 2019-2020 et avait fait l'objet d'une évaluation par l'AEQES et MusiQuE en 2014-2015.

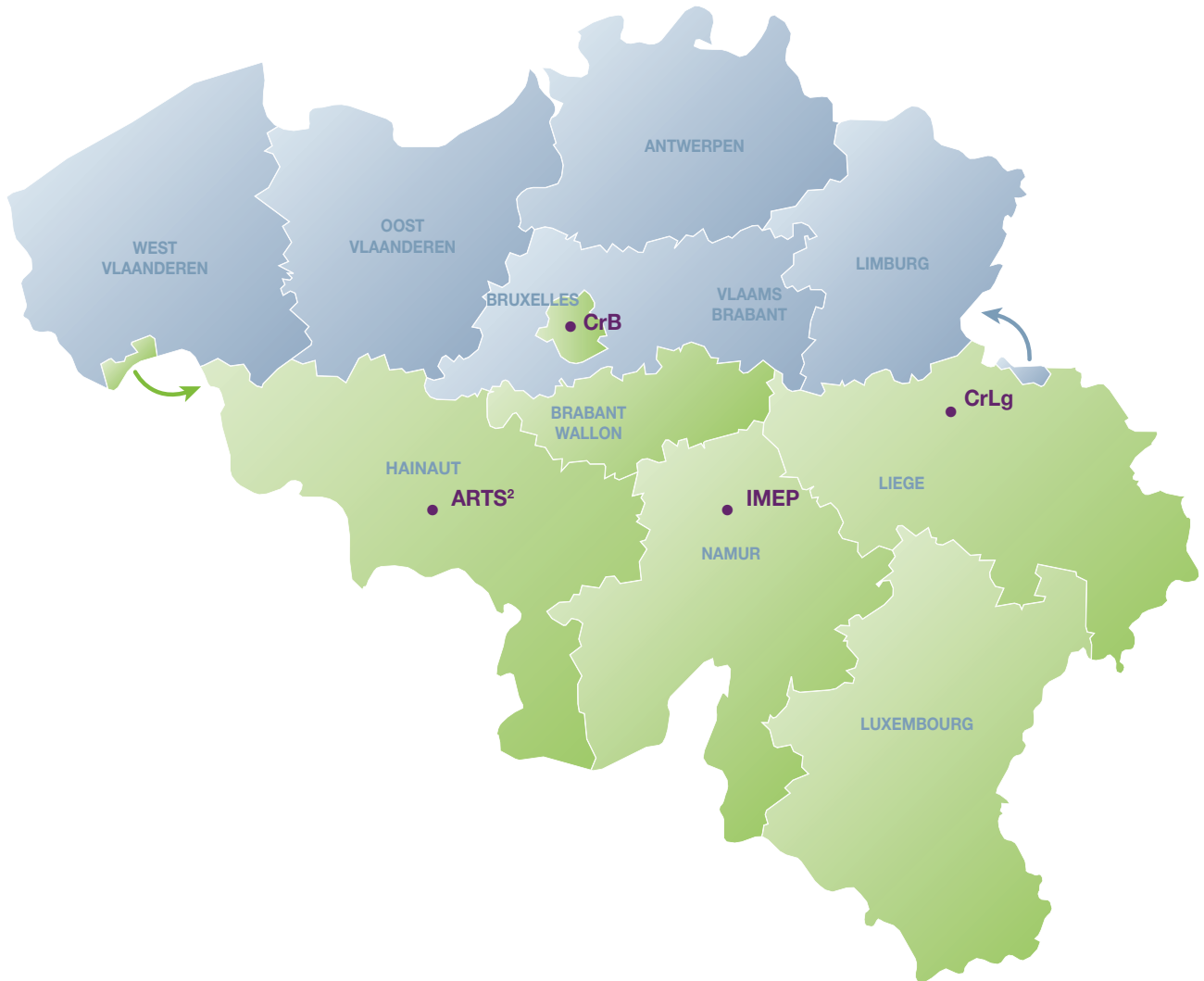
En vert : ce programme était offert dans l'établissement en 2019-2020, mais ne l'était pas en 2014-2015 et a dès lors fait l'objet d'une évaluation complète par l'AEQES (rapport d'évaluation complète disponible sur le site internet de l'AEQES).

INTITULÉ	Grade	Option	IMEP	CrB	ARTS ²	CrLg
Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur (AESI)	B-pro					
Formation musicale	B-pro					
Formation instrumentale	B M	Tous instruments				
Formation vocale	B	Chant				
	B	Art lyrique				
Jazz et musiques légères	B	Instrument				
	B	Composition et arrangement				
	B	Chant				
Musique électroacoustique, composition acousmatique	B					
	M					
Écriture et théorie musicale	B	Composition				
	M	Direction chorale				
	M	Direction d'orchestre				
	M	Écritures classiques				
	M	Éducation musicale				
	M	Formation musicale				
Informatique musicale	B					
Composition, musiques appliquées et interactives	B					
	M					
Agrégé de l'enseignement secondaire supérieur (AESS)						

²³ Source : ARES, base de données HOPS (Habiletés et Offre Programmée de l'Enseignement Supérieur).

ANNEXE 2

Répartition géographique des établissements évalués





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

Avenue du Port, 16
Bureau 0P08
B-1080 Bruxelles
www.aeqes.be

Éditrice responsable : C. Duykaerts
Décembre 2021