

**Evaluation à l'école de musique,
valeur objective ou héritage institutionnel ?**

**Julie Carles
CEFEDM Rhône-Alpes
Promotion 2004-2006**

Sommaire

INTRODUCTION : p. 3

Récit d'expériences

-En tant qu'élève

-En tant qu'enseignante

I.Evaluation, porteuse de valeurs ? p.5

a) Historique

b) Contexte actuel

c) Organisation de l'école de musique au regard des procédures d'évaluation

II.Les différents visages de l'évaluation : p.11

a) visite des diverses procédures d'évaluation

b) Les dérives possibles

-Les représentations de l'évaluation

-Dérives du côté de l'institution

-Dérives du côté du jury

c) Les dérives du côté de l'éthique

III.Propositions de pistes de réflexion : p.19

a) du point de vue de la pédagogie

-Evaluer dans le projet

-Evaluation formative

-Du mélange des procédures

-Les pratiques musicales de référence pour une constitution de critères

d'évaluation : une démarche didactique qui réinterroge les savoirs à enseigner

b) d'un point de vue de l'équipe pédagogique

IV.Réinterrogation du métier d'enseignant : p. 23

a) Au regard de sa pratique « éducative » d'un point de vue éthique

b) Au regard de ses pratiques musicales

Conclusion p. 27

Annexe

Bibliographie p. 28

Remerciements p.29

INTRODUCTION

L'évaluation est partout et tout le temps. Elle est entrée dans les mœurs comme une sorte de régulation sociale, de marquages des conflits, des luttes et des enjeux de la société. D'un aspect éducatif elle est un moyen de constituer des niveaux d'exigences et d'établir le classement des élèves. L'évaluation apparaît aussi sous un aspect de *mesure*, de *distance* entre les choses et entre les individus. Par exemple entre soi et soi, soi et l'autre, mais elle renvoie aussi à des notions de barèmes, de docimologie¹, de statistiques.

Nous sommes tour à tour, à différents moments de notre vie, évaluateurs et évalués. Évaluateurs lorsque nous la « vivons » d'un point de vue économique, par exemple, en mesurant la qualité d'un produit par rapport à un autre et choisissant lequel nous allons acheter ; évalués lorsque nous passons un entretien d'embauche ou des examens scolaires. Elle est tellement présente dans notre vie que nous pouvons faire l'hypothèse qu'elle est devenue comme « naturelle » et admise de tous, quelque soit le domaine dans lequel elle est opérée.

L'évaluation qui nous intéresse ici est celle utilisée dans le cadre de l'éducation et plus particulièrement, de l'éducation musicale.

A l'école de musique, le fait d'être évalué ou de devoir évaluer, est également vécu et admis par tous les protagonistes de la vie éducative. Souvent réduite à l'organisation d'examens, l'évaluation semble pourtant ne pas toujours faire sens pour les élèves comme pour les professeurs.

L'évaluation est comme beaucoup d'autres notions, une construction socio culturelle faite par l'Homme, et comme les autres, elle est complètement intégrée dans la société et en chacun d'entre nous.

Récit d'expériences :

Afin d'illustrer mon propos, je me permets de prendre mon parcours personnel, d'une part en tant qu'élève et d'autre part, en tant qu'enseignante.

-En tant qu'élève

¹ « Etude scientifique de la fiabilité du jugement des connaissances porté au cours des différentes procédures par diverses procédures d'examen de notations de classement et d'évaluation » Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation, André de Peretti, ESF Editeur 1998.

Je suis entrée au conservatoire à l'âge de 21 ans, j'ai passé autant d'examens qu'il y a de cycles jusqu'à ce que j'obtienne ce qu'on appelle une « médaille d'or ».

A chaque fois que j'ai présenté les examens, j'étais évaluée par un jury extérieur à l'établissement, convoqué et choisi dans sa totalité par mon professeur si c'était uniquement un examen de basson, ou en collaboration avec le professeur de l'autre instrument en épreuve ce jour-là.

L'épreuve comportait à la fois un morceau imposé (« pour l'égalité des candidats »), puis un morceau « au choix » que nous devions choisir dans une liste constituée par notre professeur, liste dont la seule obligation était qu'elle soit cohérente avec le « niveau » correspondant au cycle dans lequel nous étions, et par rapport au « niveau » national. Nous passions donc tour à tour devant ce jury inconnu, nous attendions ensuite que les autres passent afin que les délibérations puissent être faites et que nous puissions avoir le verdict dont nous savions tous qu'il serait irréversible. Nous attendions dans la peur de voir nos efforts et le résultat de notre travail s'écrouler en une seconde.

Le verdict tombait, les uns pleuraient, les autres se réjouissaient, notre professeur s'énervait contre ceux qui avaient « raté ». Aucun d'entre nous, réussissant ou échouant, ne savions réellement pourquoi, et je pense avec le recul que notre professeur ne le savait pas non plus.²

Mais il est arrivé très rarement que nous ayons pu bénéficier d'un retour constructif de la part des membres du jury, que nous ayons pu avoir des informations dont nous aurions pu nous servir pour parfaire nos imperfections. Savoir dans quelle direction nous devons, pour chacun d'entre nous, travailler.

Ce qui me paraît intéressant dans cette anecdote, c'est précisément le fait que nous ne savions pas sur quels critères nous étions évalués.

D'une part cela implique quelques questions sur les manières d'évaluer, sur le sens, les valeurs et les enjeux que l'on attribue à l'évaluation et d'autre part, cela permet de soulever le problème du flou qui réside dans les critères.

Les flous peuvent venir de différents aspects que je traiterai tout au long de ce mémoire.

- la diversité des attentes des évaluateurs.

- la non existence d'une grille de critères d'évaluation claire et précise explicite. Ce qui implique qu'ils se « construisent » au fur et à mesure des passages des candidats : évaluation par comparaison entre les candidats mais aussi à une « norme ».

- les candidats ne savent pas ce sur quoi ils sont évalués (du fait de l'absence de critères précis) mais sentent consciemment ou inconsciemment que c'est un moment où ils vont être jugés et qui les met dans un processus de concurrence.

Dans ces conditions, les évaluateurs ne prennent pas en compte la personnalité des élèves et là où ils en sont de leur vie d'apprentis musiciens.

² Et qu'elle devait se retrouver dans une situation délicate, entre la peur d'être jugée par ses pairs à travers l'image que nous donnions de sa classe, ses propres questionnement sur sa manière d'enseigner, elle se trouvait entre vouloir notre bien être et le fait que, quand même, il fallait qu'on réussisse nos examens.

-En tant qu'enseignante

Je suis professeur dans une école de musique associative et en milieu d'année j'ai reçu une fiche d'évaluation à remplir et à rendre aux parents ainsi qu'à la direction.

J'ai été très surprise à la lecture de cette fiche, de m'apercevoir de la difficulté que j'avais à la remplir. J'ai ainsi fait l'hypothèse que les objets que l'école me demandait d'évaluer étaient relativement flous : évaluer les objets par rapport à quoi, à qui et pour qui ? Peut être est-ce une des raisons qui rendait la tâche difficile.

Je me propose d'analyser quelques exemples que j'ai extrais de la dite fiche.

La fiche en question se présente d'une manière assez simple : il y a un certain nombre d'objets à évaluer par le moyen des lettres (TB B AB et PASSABLE) et parfois quelques espaces destinés à un éventuel commentaire. Je vous invite à la consulter en annexe.

J'ai pris le parti de choisir deux points qui me semble particulièrement poser problème quant à l'évaluation et ses critères qui sont: *la musicalité et le comportement en audition*.

Dans la suite de cette réflexion, je vais tenter d'interroger ces deux « histoires » d'évaluation du point de vue de qu'elles signifient en termes de conceptions de la musique, de l'enseignement, de l'apprentissage, des procédures d'évaluation et des valeurs de l'école de musique.

I. L'évaluation porteuse de valeurs ?

En ce qui concerne la *musicalité*, la définition du dictionnaire est : « qualité de ce qui est musical ».

Pour musical, nous pouvons lire : « relatif à la musique ».³

Ce qui nous permet simplement de dire que ce critère est relatif à la musique.

Puisque c'est relatif à la musique, qu'est ce que la musique ?

Si nous nous référons à la définition du dictionnaire, la musique c'est : « *Art de combiner les sons d'après des règles (variables selon les lieux et les époques), d'organiser une durée avec des éléments sonores.* »⁴

Ainsi, nous pouvons faire l'hypothèse que, à partir du moment où les sons sont combinés d'après des règles et qu'ils sont organisés dans une durée, nous faisons de la « musique musicale. »

Maintenant que nous savons tout ça, je peux dans mon rôle d'enseignante, remplir la fiche d'évaluation que l'on me propose et inscrire un TB en face de *musicalité*.

En effet, l'élève que je dois évaluer a montré lors des cours qui lui sont dispensés, qu'il savait organiser des sons selon des règles et qu'il était capable de les intégrer dans une durée.

Cette petite « analyse » semble relativement naïve dans le sens où nous appliquons à la lettre ce que nous dit une définition.

³ Le petit Robert.

⁴ Idem.

Mais elle peut nous permettre de poser au moins une question :
Qu'est ce que l'école productrice de cette fiche d'évaluation, entend par *musicalité* ?

En effet, cette notion de *musicalité* apparaît comme très subjective.
Un élève sera considéré par un auditeur comme « ayant beaucoup de musicalité » c'est-à-dire musicien, alors qu'un autre considérera qu'il n'y a pas de musicalité dans ce qu'il entend.
Nous avons tous du entendre lors de nos passages en concours ou examen : « il n'est pas musicien » ou l'inverse.

Il semble alors que la *musicalité* peut relever de la valeur que nous voulons bien lui attribuer.
Avant de pouvoir évaluer cette notion, il faudrait s'entendre sur ce que ça signifie (dans un cadre d'enseignement) puis comment elle peut s'enseigner et enfin, comment établir des critères pour l'évaluer.

Sans se référer à des critères précis qui peuvent préciser ce que l'on attend de l'élève quant à cette notion, revient à porter un jugement de valeur ne pouvant être basé que sur les valeurs que nous lui attribuons.

A propos du *comportement en audition*.

Le comportement est une façon d'être.

Dois-je dire si l'élève monte sur scène par le côté droit ou le côté gauche ? S'il se positionne plutôt au milieu de la scène ou s'il prend son pupitre pour aller se cacher dans un coin ?

Dois-je dire s'il a salué ou pas, s'il est parti en courant après avoir joué ?

La liste peut être longue...

Que dois-je comprendre de ce qu'attend la direction en me demandant d'évaluer le *comportement en audition* ?

Y a-t-il un comportement « type » à avoir lors d'une audition ?

Si l'évaluation doit se baser sur des critères précis en rapport à un contexte musical donné, quels sont les critères, quel est le contexte ? Nous pouvons nous demander dans quelle mesure le comportement est relatif à une pratique artistique et à son enseignement ?

Je ne sais toujours pas ce que je dois évaluer.

Dans un cadre d'enseignement, dire de quelqu'un qu'il a tel ou tel comportement dans telle ou telle situation, c'est (parce que nous pensons que c'est comme ça qu'il faut se comporter) porter un jugement de valeur.

Nous pouvons alors, faire l'hypothèse que les critères d'évaluation se basent sur un choix de valeurs.

Nous allons essayer de confirmer cette hypothèse dans ce qui suit.

Nous pouvons nous interroger sur la construction de la notion d'évaluation en remontant à la création du Conservatoire de Paris, pour comprendre les valeurs sur lesquelles elle a été fondée.

a) historique

La date de la création du Conservatoire est 1795, moment historique des débuts de la République française. Les valeurs des Droits de l'Homme, issues de la Révolution française de 1789 sont : Liberté, Egalité et Fraternité. Ainsi, par le contexte historique (social, politique et économique) de la création du Conservatoire nous pouvons mieux comprendre les valeurs et donc les missions du Conservatoire à sa fondation. Le décret de l'époque dit: « *Sous le rapport de l'exécution, le Conservatoire est employé à célébrer les fêtes nationales ; sous le rapport de l'enseignement, il est chargé de former des élèves dans toutes les parties de l'art musical. Le Conservatoire est d'une part, fournisseur de voix pour la scène et de musiciens pour la fosse de l'Opéra, d'autre part, pourvoyeur des musiques de l'armée* ». ⁵

Il apparaît clairement, dans ce décret, que le but du Conservatoire est de former des musiciens professionnels (*voix pour la scène et musiciens pour la fosse*) : il *fournit* et *pourvoit* des musiciens pouvant servir les orchestres, l'Opéra et étant capables de jouer les hymnes nationaux.

Il est ensuite stipulé clairement dans le règlement du Conservatoire de 1808 que « *le mode d'enseignement est uniforme* »⁶. Même si ce décret date, nous pouvons penser que c'est encore le cas aujourd'hui pour des raisons diverses. Notamment celle de permettre aux élèves de pouvoir naviguer, sans encombre, entre les différents établissements.

Les conceptions d'enseignement étaient basées sur *la bonne manière de progresser en musique*⁷, c'est-à-dire d'avoir acquis une bonne connaissance des règles qui régissent la musique pratiquée, des nombreux préalables à devenir *bon musicien*, conceptions devant être fixées par des méthodes établies, garantes de la qualité de l'institution et de sa constance. Ce que nous pouvons lire à travers « *toutes les parties de l'art musical* » (lecture, harmonie, analyse etc.).

De fait, pour faire le lien entre l'enseignement dispensé et les visées du Conservatoire, il faut créer un classement, par la sélection des meilleurs instrumentistes.

Deux hypothèses peuvent alors se dégager de ce bref voyage dans l'Histoire.

D'une part, la notion d'évaluation (même si elle n'était pas nommée comme telle à l'époque) dans le cadre de l'enseignement a été précisée avec la création du Conservatoire. Puisque les buts de l'institution étaient de sélectionner les meilleurs, il a bien fallu inventer une procédure permettant de faire le « tri ».

D'autre part, elle semble indissociable d'une entreprise d'enseignement et réside dans une cohérence avec celle-ci. De fait, dans le cadre du Conservatoire de Paris, si « l'enseignement est uniforme », l'évaluation en est de même.

⁵ Article du décret du 3 Août 1795, in *de quelles écoles de musique et de danse la société a-t-elle besoin ?* CH Joubert p 19 ; *Conservatoires de France*, 1993.

⁶ Décret 1808.

⁷ Noémi Lefebvre, *De la natation appliquée à l'éducation musicale*, titre provisoire, texte à paraître dans ELM 9.

b) Contexte actuel.

Plus tard, des Succursales à ce Conservatoire ont été créées et ont donné l'organisation pyramidale que nous connaissons aujourd'hui. L'idée de pyramide implique de se référer à un modèle, celui, aujourd'hui, des deux conservatoires nationaux supérieurs de Paris et de Lyon. Ce modèle détermine un niveau national sur lequel est basé l'organisation globale de l'école de musique aujourd'hui. Le niveau de référence implique inévitablement des classements, des sélections que nous pouvons en partie, repérer dans les manières d'évaluer.

Les missions de l'école de musique sont-elles encore de former des musiciens professionnels ?

Elle a aujourd'hui comme but explicite, de former des amateurs. Les schémas directeurs mettent l'accent sur les pratiques collectives, échantonnent le solfège contre la formation musicale qui vise à contextualiser l'apprentissage de l'écrit et de la lecture en rapport à une pratique musicale de référence et tentent d'élargir les manières d'envisager les procédures d'évaluation.

Toutefois, nous pouvons faire le constat que quelques unes des valeurs qui ont permis la création du Conservatoire (de Paris), résistent dans l'organisation de l'école de musique d'aujourd'hui. Le cours individuel pour la pratique de l'instrument et collectif pour la formation musicale, l'enseignement uniforme basé autour du répertoire et un système d'évaluation qui tente d'évoluer mais qui, malgré tout opère des sélections, des éliminations.

Beaucoup d'écoles de musiques agréées ou pas, associatives ou pas, CNR ou pas, sont placées et organisées selon l'organisation pyramidale dont le sommet est habité par les deux conservatoires nationaux supérieurs de musique (et de danse). Etablissements qui représentent l'élite des musiciens au sein de la société et dont la visée pédagogique est de former des musiciens professionnels.

Ce qui implique de fait que les contenus pédagogiques de ces écoles, leur organisation générale, leur modalité d'accessibilité et leurs procédures d'évaluations (légitimés par le souci d'égalité) tendent à être pensés par rapport à un niveau vécu comme une valeur : celui du concours d'entrée dans les CNSMD.

Même si nous sommes plus de deux siècles après la création du Conservatoire, il semble que les valeurs (que nous avons définies plus haut) héritées du passé résident encore dans les esprits et les pratiques.

Dans un contexte de service public dans lequel la mission de l'école de musique est d'ouvrir ses portes à différents publics, et dont l'enseignement doit avoir pour but de former des musiciens amateurs, nous pouvons nous interroger sur la pertinence d'une évaluation qui reste malgré tout, sélective.

Mais de réinterroger la pertinence des procédures d'évaluation, implique à mon sens, de poser la question suivante : quel musicien nous voulons former ?

c) organisation pédagogique de l'école de musique aujourd'hui au regard des procédures d'évaluation :

J'ai pu m'apercevoir au cours de mes études d'abord, mais aussi par mes lectures à ce sujet, et aujourd'hui dans ma position de professeur, que certes, l'évaluation faisait partie intégrante de l'organisation générale de l'école, mais qu'elle était globalement utilisée uniquement à la fin d'un cursus d'apprentissage.

Il me semble que c'est en partie à travers les dispositifs d'évaluation que peuvent transparaître les différentes procédures pédagogiques. Il serait donc intéressant, d'un côté, d'avoir un regard sur la manière d'organiser l'activité pédagogique et comment est pensé l'évaluation par rapport à celle-ci. D'un autre, analyser ce qui changerait si nous réinterrogeons les procédures d'évaluation en réinterrogeant les buts de l'école.

Les procédures d'évaluation dans l'école de musique (qui enseigne en majorité la musique classique) s'articulent autour de plusieurs axes, dont le principal est le système d'examen dans lequel on peut trouver les trois manières les plus courantes d'évaluer un élève : l'évaluation sommative (constat d'un empilement de savoirs acquis), comparative (comparaison à une norme qui représente en général, d'un aspect social, un modèle de comportement valorisé au sein d'un groupe et d'un point de vue statistique, une majorité) et certificative dans le sens qu'elle a aussi pour fonction de délivrer un certificat ou un diplôme à la fin d'un cursus d'apprentissage.

L'organisation des contenus et des disciplines dites d'esthétique classique, est établie par rapport à un contenu fixé et programmatif en relation avec le répertoire.

Le répertoire ainsi que le niveau de référence induit par l'organisation pyramidale d'une part, impliquent l'idée de norme, et d'autre part, sont les seuls outils évaluatifs pour permettre de rendre compte de ce qu'il faut acquérir à chaque étape du parcours. Tous les élèves d'une même classe doivent connaître tel et tel doigté en telle année de tel cycle, savoir jouer tel morceau, etc.

Nous pouvons ainsi penser que les contenus d'apprentissage sont organisés selon les procédures d'évaluation imposées par l'institution et que, au-delà de l'idée de norme que ça soulève, travailler en vue de l'examen peut influencer sur la manière d'enseigner.

De plus, la fragmentation des disciplines, le découpage des cursus d'apprentissage en cycles de trois ou quatre ans maximum, les systèmes de notation et autres procédures d'évaluation utilisées encore aujourd'hui, enferme l'élève dans un chemin dont il est difficile de sortir sans être considéré en échec, et selon Isambert Jamati (sociologue) « *l'élève qui échoue c'est celui qui n'a pas acquis dans le délai prévu les nouvelles connaissances et les nouveaux savoir faire que l'institution, conformément au programme, prévoyait qu'il acquière* ».

Cette organisation propose une manière d'apprendre avec des objectifs à atteindre en fin d'année et en fin de cycle, et comme le propose le schéma directeur de 1992 dans les fonctions de l'évaluation : « ... *l'évaluation comporte une sanction en termes de progression*

de l'élève dans le cursus (le rythme de cette progression, ou le cas échéant de réorientation dans, voire hors de l'établissement.) »⁸

Ce que nous pouvons comprendre de cette note extraite du schéma, est que si l'élève a les capacités « naturelles » de s'adapter à cette situation d'apprentissage, et qu'il *réussi* il aura la possibilité d'avoir le choix de poursuivre ses études au sein de l'école de musique, mais si ça n'est pas le cas ?

L'élève qui n'a pas acquit les objectifs visés par l'institution dans un temps défini est considéré comme étant en échec et ne pourra peut être pas continuer à venir apprendre à jouer de la musique, à son rythme, dans cette institution. Cela soulève la question de l'égalité devant le fait d'apprendre, et la question de savoir qui est en échec ?

Les enjeux de l'évaluation organisée comme telle, continuent d'entretenir le mythe existant autour de la musique classique et du niveau d'exigence qui relève de l'excellence.

En effet, les valeurs héritées du passé ont porté cette musique à l'état d'essence même de toutes les musiques. Les musiciens classiques sont considérés comme des savants et se voient attribuer l'admiration de leur entourage. (Ca fait toujours beaucoup d'effet de dire que l'on est musicien classique !)

Ce même mythe du musicien classique savant ainsi que celui du répertoire « très difficile à jouer », d'un côté se retrouvent dans les représentations des institutions, des professeurs et inévitablement des élèves, et d'un autre côté, entraînent la fabrication des élites et influent considérablement sur les contenus d'apprentissage.

La réflexion ici n'a pas pour but de « démonter » l'organisation globale de l'école, mais plutôt de réinterroger les buts de l'école, le métier d'enseignant et les procédures d'évaluation.

L'évaluation n'est ni une fin en soi, ni une valeur, ni une science exacte. Elle est un objet de régulations et de négociations mis au service des apprentissages de l'élève.

Si nous partons du postulat qu'éduquer c'est se mettre au service des apprenants, c'est les aider à surmonter leurs difficultés devant le fait d'apprendre, alors l'évaluation ne peut se montrer sous un seul visage, elle est, de fait, amenée à être pensée dans sa diversité, selon les décisions sur lesquelles elle débouche, selon le projet de l'élève.

Aucune évaluation unique ne peut être une solution magique à tous les maux de l'éducation. Pour qu'elle soit utile elle doit apparaître sous diverses formes et à des moments différents du cursus d'apprentissage et pas seulement de manière finale, autrement dit, pour qu'elle soit utile aux élèves elle doit devenir un objet pédagogique.

⁸ *Schéma directeur* de 1992, annexe sur l'évaluation.

II. Les différents visages de l'évaluation

a) Visite des diverses procédures

Que signifie le terme *évaluer* ? D'une façon générale, évaluer signifie : « déterminer la valeur marchande d'un produit ».⁹

Comme nous l'avons dit plus haut, évaluer c'est aussi mesurer, apprécier, estimer, expertiser.

Lorsqu'il s'agit d'évaluer un produit, l'opération paraît simple dans le sens où elle se réfère à des critères bien précis concernant le produit.

Par exemple, si le produit à évaluer est un aspirateur, nous allons nous renseigner sur sa puissance électrique qui peut définir sa rapidité à aspirer, la capacité du sac, la légèreté, autant de critères que nous choisissons selon nos priorités, nos buts, notre projet.

Si toutes les caractéristiques que nous avons choisies sont réunies, nous pouvons acheter cet aspirateur en étant assurés qu'il n'y aura pas de mauvaise surprise. Dans le cas où il y en aurait une, nous avons l'alternative de l'échanger, et dans le pire des cas, ce n'est qu'un objet.

Les enjeux dans ce type d'évaluation résident dans l'intérêt que nous portons au produit, à la valeur que nous lui donnons.

L'opération de l'évaluation dans ce cas semble assez simple, voire « naturelle ».

Lorsqu'il s'agit d'évaluer un élève, l'opération semble plus complexe.

Nous n'avons pas de mal à lister les critères d'expertise ou d'appréciation d'un produit, en revanche il semble que nous avons beaucoup plus de mal à préciser et à élaborer une grille de critères pertinente en vue de l'évaluation d'un élève. C'est-à-dire, d'une part de définir les objectifs d'apprentissage en fonction de l'élève en présence, et d'autre part de constituer un certain nombre de critères d'évaluation qui peuvent rendre compte de ces apprentissages.

Que signifie *évaluer* d'un point de vue de l'enseignement ?

Évaluer c'est avoir une « *démarche opératoire par laquelle on apprécie une réalité donnée en référence à des critères déterminés ; en d'autres termes, opération qui mesure l'écart entre un résultat et un objectif, et en recherche les causes.* »¹⁰

L'évaluation pronostique se situe en amont d'une période d'apprentissage. Elle permet à l'évaluateur de prédire des capacités de la réussite ou de l'échec des élèves. Le fait d'établir l'avenir de l'élève peut cloîtrer les évaluateurs et les évalués dans une représentation de l'élève « d'avant apprentissage » (« bon, moyen, mauvais »). Ainsi le champ des possibles et les changements peuvent se trouver restreints.

L'évaluation diagnostique s'opère aussi avant d'enclencher le processus d'apprentissage. Elle permet de réaliser une sorte d'état des lieux des acquisitions, des aptitudes et des intérêts de l'élève en comparant ce que l'élève sait déjà avec ce qu'il doit savoir à la fin du processus d'apprentissage.

⁹ Définition du *Petit Robert*

¹⁰ « Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation », André de Peretti, ESF éditeur 1998.

L'évaluation sommative est une opération qui consiste à faire l'addition des savoirs acquis. Elle se situe à la fin d'un cursus d'apprentissage, elle permet d'apprécier le progrès et les acquis de l'élève. Elle s'inscrit dans un moment de bilan. Cette forme d'évaluation est celle que l'on rencontre le plus souvent à l'école de musique.

L'évaluation certificative (va souvent de pair avec l'évaluation *sommative*) a pour fonction de décerner un diplôme ou un certificat.

L'évaluation comparative ou *normative* prend une norme pour cadre de référence. Elle se traduit généralement par une comparaison entre les performances des apprenants. On la retrouve souvent lors des opérations d'évaluation sommative.

L'évaluation formative a lieu tout au long de l'apprentissage. Elle permet à l'élève comme au professeur de recueillir des informations sur le parcours. Elle doit permettre de remédier aux éventuelles difficultés et favoriser le dialogue entre le professeur et l'élève. Elle a pour fonction de réguler l'apprentissage. « *Son but est d'assurer une régulation des processus de formation, c'est-à-dire de fournir des informations détaillées sur les processus et/ou les résultats d'apprentissage de l'élève afin de permettre une adéquation des activités d'enseignement/apprentissage.* » (1982), L.Allal.¹¹

Plusieurs manières d'évaluer sont possibles et il semble que toutes peuvent présenter un intérêt à condition qu'elles soient contextualisée dans une pratique musicale de référence et dont les critères sont pensés en fonction des besoins de l'élève et selon son projet.

Les évaluations *sommative et certificative* comme nous l'avons dit plus haut, sont les plus fréquemment utilisées au sein de l'école de musique dans un système d'examen qui convoque la présence d'un jury extérieur.

Ainsi que nous l'avons vu dans l'anecdote qui retrace une de mes expériences d'élève évaluée, cette forme d'évaluation est souvent peu objective, principalement à cause de l'absence de critères précis et contextualisés. Que les élèves réussissent ou pas, ils savent rarement pourquoi et sont les premières victimes du flou qui réside dans les critères d'évaluation.

Le flou peut engendrer certaines conséquences négatives sur les apprentissages de l'élève, sur l'Homme qu'il est entrain de devenir.

Nous pouvons ainsi supposer que l'évaluation présente quelques dérives.

Je propose dans ce qui suit, d'aller à la rencontre des dérives de l'évaluation et d'essayer de réfléchir à un certain nombre de paramètres qui nous permettraient de les éviter, toujours dans l'intérêt de l'élève.

Il existe indéniablement plusieurs dérives possibles lorsqu'il a action d'évaluer. En effet l'évaluation apparaît comme un sujet très compliqué aussi bien dans le monde de l'éducation, que celui des sciences, des entreprises.

¹¹ Citée par ABRECHT Roland, « l'évaluation formative, une analyse critique », Bruxelles, DE Boec-Wesmael, 1991.

Dans le cadre de l'école de musique, l'évaluation occupe consciemment ou inconsciemment les esprits, aussi bien ceux des éducateurs et de l'institution, que ceux des élèves et de leurs parents.

b) L'évaluation et ses dérives possibles

-les représentations

L'évaluation est très présente dans les esprits de chacun et ce tout au long de notre vie. Dans le cadre d'un enseignement nous la subissons plus que nous nous en servons à des buts constructifs pour notre évolution personnelle.

Dans l'organisation actuelle de l'école de musique, l'évaluation est globalement mal vécue par les élèves. Elle est source de stress pour les uns, ce qui induit un certain malaise et parfois une perte de moyen dans une situation d'évaluation. Elle présente une situation propice au développement d'un esprit de concurrence chez les autres, lors du moment où ils sont évalués mais parfois aussi tout au long de l'année.

Elle représente aussi une preuve de réussite ou d'échec pour les parents, qui peut parfois influencer sur les relations parents-enfants dans ce sens où elle peut être sujette au chantage (*si tu n'as pas de bons résultats à l'école tu seras privé de sortie*). L'évaluation apparaît comme un fardeau, une tâche difficile, un moment redouté pour les enseignants qui n'ont pas forcément les bons outils pour s'en servir, qui n'ont pas non plus beaucoup de pouvoir sur les décisions de l'organisation des pratiques évaluatives.

Il semble, à priori, que nous avons du mal à faire changer nos représentations quant à cette notion chargée de valeur. L'évaluation est globalement vécue comme un jugement de valeur, comme quelque chose qui à un moment ou à un autre, va se poser comme un verdict inévitable, une épée Damoclès, situation dans laquelle les élèves ne peuvent être que dans la passivité, ne peuvent que subir une décision prise à leur égard.

Ces décisions peuvent avoir un effet néfaste pour ceux qui la subissent et peuvent engendrer des situations indésirables quant à leur construction et leur évolution personnelles : manque de confiance en soi, dépendance au résultat qui devient le garant de leur représentation de la réussite ou de l'échec, peur incessante de se « tromper », stress, trac, sensation de discrimination et d'inégalité, victime d'une réorientation souvent injustifiée et qui leur donne une mauvaise image d'eux-mêmes, cette même image qui leur colle à la peau et qui transforme le regard des autres sur eux.

-Du côté de l'institution

Les pressions¹² de certaines collectivités locales (je précise que ça n'est pas toujours le cas) qui aident (en terme de financement) les écoles à pouvoir exister ont leur part de responsabilité quant à ce qu'elles attendent des écoles et comme le dit un vieux dicton : « nous n'avons rien sans rien » !

En effet, en contre partie de l'aide attribuée, il faut faire « briller » l'école. Les deux manières de le faire sont d'une part, de sortir l'école de ses murs c'est-à-dire d'organiser des manifestations artistiques dans la localité où l'école se trouve. Les élèves ont alors la possibilité d'aller jouer à l'extérieur, cela leur permet d'appréhender différemment le fait de jouer en public. La manifestation musicale à l'extérieur de l'école prend alors un visage un peu plus tourné vers une vraie situation de concert ce qui est plutôt positif pour les jeunes apprentis musiciens.

D'autre part, le fait de faire « briller » l'école s'inscrit aussi dans l'idée de réussite, cette fameuse réussite confondue avec l'excellence. Il faut que l'école de telle localité « sortent des élèves du panier », afin de légitimer les compétences de l'institution, condition pour que l'école soit reconnue dans son utilité et pour qu'elle puisse continuer de bénéficier des aides des collectivités locales.

Les dérives dues au fait que l'institution impose une évaluation sous forme d'examen, se trouvent essentiellement dans les enjeux que peut représenter la configuration d'un jury extérieur.

-Du côté du jury

Je rappelle que ce dispositif englobe l'évaluation sommative, certificative et normative.

De qui est constitué un jury extérieur ?

En général, le jury est constitué de spécialistes de la discipline concernée. En présence de plusieurs disciplines, les spécialistes de l'une seront aussi jury pour l'autre et vice versa.

Très souvent les membres du jury ne se connaissent pas, et il arrive très rarement qu'ils se concertent de manière précise, post évaluation, au sujet des critères sur lesquels ils vont se baser pour rendre compte de la qualité de l'épreuve.

Ils arrivent avec leurs représentations (qu'il n'est pas toujours facile de mettre de côté), avec ce qu'ils savent des niveaux d'exigence attendus (tel niveau pour tel cycle), et ce qu'ils connaissent du niveau de leur propre classe, ce qui peut impliquer souvent malgré eux, une opération de comparaison. La diversité de leurs attentes, la valeur qu'ils portent à la technique ou la musicalité que nous avons déjà évoqué, détournent l'évaluation de son but premier : rendre compte que les objectifs soient acquis en s'appuyant sur des critères précis et contextualisés. Mais comment faire pour être le plus possible objectif lorsque les critères sont basés sur un niveau général à avoir, habillés de toutes les représentations et les valeurs de chacun ?

¹² Je précise que toutes les collectivités ne font pas pression. Il existe un article très intéressant dans ELM 6 et 7, *l'école de musique et la cité*, Sylvie Robert.

Le système de jury, légitimé par la valeur de l'égalité républicaine suppose la non connaissance des candidats (Nous verrons que ça n'est pas toujours le cas).

Lorsque c'est le cas, les membres du jury ne savent rien des élèves, où en sont-ils de leur progression personnelle, quel est leur projet. Ces mêmes membres ne peuvent donc pas prendre en compte la personnalité de l'élève. Ainsi, le souci d'aide à la progression de l'élève se trouve entravé.

S'ils connaissent quelques uns des candidats, l'affect peut entrer en jeu et ainsi créer d'une manière ou d'une autre, une évaluation détournée de sa visée de départ. Par exemple, un candidat qui aurait fait un stage avec l'un des membres du jury pourra être considéré mieux ou moins bien selon la façon dont se sera passée leur rencontre. Une sorte d'à priori dont il est difficile de faire abstraction.

L'ordre de passage des candidats, la longueur des épreuves dans certaines disciplines (piano, violon, flûte...) peuvent jouer en la faveur ou défaveur des candidats. Celui qui passe en dernier à 19h alors que le jury entend le même programme depuis le matin, a moins de chance de bénéficier d'une évaluation objective. Les membres du jury sont avant tout des êtres humains, leur fatigue de fin d'épreuve me semble tout à fait légitime.

L'idée de « réputation » peut avoir des répercussions dans l'opération d'évaluation.

A priori, ce sont les personnes en situation d'apprentissage et de formation qui sont évalués, mais à travers l'évaluation d'un élève, c'est aussi son professeur qui est évalué.

Effectivement, je pense que nous avons tous en tête un professeur dont nous ne connaissons que le nom, et dont on a entendu parlé tout au long de nos études en tant que quelqu'un de « très bien » parce que ses élèves réussissent, ou à l'inverse, un professeur chez qui nous ne serions jamais allés parce qu'il a « mauvaise réputation », parce que « sa classe » s'est vidée.

Dans l'esthétique classique, le rapport maître-élève est très fort, la réussite ou l'échec des élèves devient la garantie, dans un sens comme dans l'autre, de la réputation d'un professeur.

Toujours dans le cadre du jury, le professeur est indéniablement évalué à son tour à travers les élèves qui représentent sa classe. Les amitiés humaines ou pédagogiques peuvent influencer les jugements. Les uns seront plus cléments parce qu'ils connaissent bien le professeur et participe à la culture de leur réputation (le monde de la musique est parfois bien cruel), les autres seront plus « méchants » parce qu'ils ont quelques comptes à régler, ou avec l'institution ou avec le professeur.

Les dérives de l'évaluation peuvent aussi exister dans les valeurs que nous plaçons dans les différents courants d'enseignement. Par exemple, les attaques de guitare par la gauche ou par la droite, la tenue de l'archet de contrebasse avec la main tournée à l'extérieur ou à l'intérieur, les différentes « écoles » d'embouchure pour les instruments à vent. Tous ces paramètres influent sur les opérations d'évaluation et se trouvent bien loin de la réalité des élèves. Ces dérives existent à l'intérieur de l'école mais aussi bien après, au niveau professionnel.

Je me permet de faire un petit aparté pour raconter une anecdote sortie du milieu professionnel. En effet, nous avons pu assister cet hiver à une dérive d'évaluation comme celle que je viens d'évoquer, qui a eu pour conséquence l'élimination de bon nombre de candidats. Lors du concours du CNFPT d'enseignement spécialisé en basson, (instrument qui existent sous deux factures différentes : basson français, basson allemand ou fagott) le jury

était constitué exclusivement de professionnels de l'instrument jouant le basson français. Tous les candidats qui se sont présentés et qui jouaient sur la facture allemande ont été recalés. Nous pouvons imaginer que sans que nous le sachions explicitement, ce type de dérive peut exister à l'intérieur de l'école lors des examens.

Le système du jury¹³ est-il légitimé par la valeur républicaine, par la réalité de la vie professionnelle du musicien, le maintien du « niveau » ?

Nous avons pu voir que l'égalité n'était pas toujours de « saison » lors d'un jury d'examen, qu'une salle de concert n'est pas une salle d'examen et que le niveau ne devrait pas être confondu avec l'excellence.

Cette excellence (que l'on porte à l'état de valeur) qui règne sur les écoles implique une idéalisation de la musique qui s'associe avec la notion de la perfection et qui dissocie l'apprentissage de la musique. Les élèves doivent acquérir tous les préalables et peut être, plus tard, ils feront de la musique.

Mais est ce qu'entrer au CNSMD est une fin en soi ? Est-ce que nous pouvons prétendre être enfin musicien une fois que l'on a réussi ce concours ? Et, plus que tout, est ce vraiment notre rôle à nous professeurs, que de former les élèves à une sorte d'excellence inatteignable parce que vécue comme une valeur, est ce notre rôle de normaliser les élèves et leurs apprentissages ?

Nous savons que les élèves qui entrent au CNSMD sont des individus qui ont pour projet de devenir musiciens professionnels, ils traversent alors tout un cursus qui leur offre la possibilité de développer, à un niveau d'excellence, leur pratique musicale afin de pouvoir entrer dans les orchestres ou de devenir solistes.

Est-ce que ce devenir est commun à tous les élèves qui à un moment donné de leur vie éprouvent le désir d'apprendre à jouer de la musique ?

Est-ce que c'est seulement arrivé au bout de ce chemin qui mène à l'excellence que l'on peut prétendre que l'on fait de la musique ?

Je me permets de rappeler que seulement 3 % des élèves qui entrent à l'école de musique, y restent et deviennent professionnels.

Après toutes ces réflexions menées autour des enjeux d'une procédure d'évaluation organisée sous la forme d'examen en présence d'un jury, la question que l'on peut se poser est : qu'en est il des élèves et de leur apprentissage ?

Une fois le verdict tombé, l'élève sait-il où il en est de sa progression, de ce qu'il a à faire pour améliorer tel ou tel aspect de son jeu instrumental et musical ?

Ce qu'il sait, c'est qu'il est meilleur ou moins bon que le copain qui est passé avant ou après. Nous pouvons en déduire que les critères d'évaluation dans ce type de dispositif, se construisent à partir du moment où le deuxième candidat monte sur scène pour jouer son morceau.

¹³ Je tiens à préciser que le problème n'est pas tant dans la convocation d'un jury extérieur, mais bien dans les dérives qui peuvent en découler. La présence d'enseignants extérieurs à un établissement peut être très intéressante. Je vous invite à lire le document *Musique d'ensemble, projet de l'élève et projet d'établissement à Villefranche-sur-Saône*, page 163, 164 ELM 6 et 7, 2004.

Ce que nous pouvons extraire de cette formule de jury-examen, c'est le fait que l'évaluation telle que nous la pratiquons ne sert pas les élèves dans leur chemin d'apprentis musiciens. Elle les compare entre eux et par rapport à une norme établie sur des valeurs, elle les met dans un processus de travail en vue de l'examen, elle les condamne ou les encense sans que ce soit réellement contextualisé. Nous pouvons nous demander, dans cette situation, si les élèves apprennent réellement quelque chose.

Il serait intéressant de noter que la plupart des élèves qui quittent « prématurément » l'école de musique donnent comme raison principal de leur départ, le fait « qu'ils n'aiment pas les examens », « qu'ils s'y sentent mal », « qu'ils ne sont pas venus à l'école de musique pour se sentir jugés », « qu'ils le vivent assez à l'école (éducation nationale), tous les jours ».

Un autre problème « d'évaluation » réside dans les visées différentes qu'il peut y avoir entre les enseignants et l'institution.

Nous avons entendu souvent des directeurs dire en début d'année « faites ce que vous voulez dans vos classes ». Nous les avons vu revenir vers la fin de l'année pour nous rappeler à l'ordre au sujet du programme établi qui est à respecter en vue de l'examen.

Comme le dit P. Perrenoud : « *alors que les uns estiment qu'elle (l'évaluation) doit faire réussir tout le monde et gommer le plus possible les inégalités, les autres lui demandent de préparer les élites et de légitimer les hiérarchies sociales sur la base du mérite scolaire.* »¹⁴

En effet, l'organisation de l'école en général (de musique ou dans l'Education Nationale) a tendance à vouloir uniformiser les cursus pédagogiques, à éviter l'individualisation et la marginalisation, à priver la population apprenante d'un peu de sa liberté : apprendre dans un temps défini par quelqu'un d'autre que le principal concerné, apprendre sous la menace de la note, du jugement et de la concurrence, apprendre parce qu'il faut produire un résultat, est ce réellement apprendre ?

c) les dérives du côté de l'éthique

Cette ardeur à travailler cette question, quelque soit le domaine est peut être du au fait que toutes les formes d'évaluation, ou plutôt les pratiques évaluatives ont une dimension éthique dans la mesure où elles conduisent à des décisions qui affectent les évalués et même les évaluateurs, voire, tous les partenaires éducatifs.

L'évaluation est sujette à dérives puisqu'elle représente inévitablement un jugement de valeur, implique une prise de risque puisqu'elle touche la sensibilité des évalués, qu'elle parle d'êtres humains et justement pas de valeur marchande, dans le monde de l'éducation.

Ainsi, l'évaluation ne peut être pensée en dehors de la propre histoire des Hommes, aussi bien du côté de l'évalué que de celui de l'évaluateur. D'un côté comme de l'autre, ces hommes appartiennent à plusieurs « mondes », socioculturel, idéologique, familial, parfois

¹⁴ *L'évaluation des élèves, de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, page 32, éditions De Boeck Université, 1998.

religieux, un monde fait de représentations et de valeurs parfois très difficiles à remettre en question.

L'évaluation semble être un sujet passionnel dans ce sens qu'elle pointe l'ignorance des uns pour mieux encenser l'excellence des autres.

Nous pourrions penser que les dérives et les difficultés de l'acte d'évaluer, résident dans ce qu'il y a à évaluer. En effet, dans le cadre de l'école de musique, la matière soumise à l'évaluation présente des caractéristiques difficiles à rendre objectivables, comme tous les autres arts d'ailleurs. Je parlais plus haut de la *musicalité*, qui peut décider objectivement qu'un élève est musicien ou pas et est ce vraiment ça que nous avons à évaluer ?

Mais les difficultés de l'évaluation ne résident pas seulement dans l'objet soumis à cette opération. Elles se trouvent aussi dans l'Homme qu'est l'évaluateur.

En effet, la projection, le transfert qu'il peut nous arriver de faire sur nos élèves est une entrave à leur construction personnelle, un frein à l'accès d'un peu de liberté, d'un peu de distance par rapport au pouvoir de celui qui sait contre celui qui ne sait pas

Dans les écoles et les conservatoires, le principal de l'évaluation réside dans le système d'examens comme je l'ai déjà dit plus haut. Qui dit examen dit préparation aux examens. Nous travaillons en vue de réussir l'examen qui se trouve au bout d'un chemin à parcourir dans un temps défini par l'institution. Il semble alors que nous travaillons à des fins de production et non de développement.

Selon Alain Touraine¹⁵, l'école dite traditionnelle se définit par ses débouchés, par ce dont on a besoin en terme productiviste pour le pays. Il montre qu'on ne cherche pas à éduquer pour éduquer, c'est-à-dire vivre ensemble, vivre ses projets, accroître la capacité à devenir sujet et donc acteur de sa vie, à développer l'expression de soi et la formation de sa personnalité à travers l'apprentissage, on fait de « *l'éducation-pour-la-société* ».

On transforme l'enfant en un objet civilisé, on le construit en fonction des catégories qui dominent la société. Selon lui, l'école prépare aux examens qui ouvrent les portes des emplois. On travaille, on enseigne dans le but de.

Un enseignement sans but ne saurait être légitime, il me semble que nous travaillons tous « dans le but de », nous enseignons dans le but de, nous apprenons dans le but de. Ce qui paraît intéressant c'est précisément d'analyser ces buts. Dans le cadre d'une école de musique qui se présente en tant qu'activité extra scolaire (donc non obligatoire), dont les missions sont clairement énoncées, les élèves présents ne viennent certainement pas chercher les mêmes choses, n'ont pas tous le même projet, le même but et nous devons en tenir compte.

Une phrase échappée à l'égard d'un apprenant peut avoir parfois des conséquences considérables sur la suite de son évolution. Dans une entreprise d'éducation, il semble encore plus qu'ailleurs que nous avons à faire attention à nos jugements de valeur, à ce que nous mettons en jeu dans une relation élève-enseignant.

En effet, il semble important de noter que toutes ces dérives sous toutes ses formes et ses provenances, ont deux choses en commun : les causes qui résident d'une manière générale

¹⁵Chapitre *l'école du sujet* tiré de son livre *Pourrons nous vivre ensemble égaux et différents*, édition Fayard 1997.

dans le flou de l'évaluation, de la difficulté à préciser clairement les choses d'une part, et d'autre part, le fait de nuire à la formation de l'élève.

Moins nous nous attelons à préciser les choses, c'est-à-dire les critères d'évaluation, les objectifs d'apprentissage pensés dans un souci de pertinence, plus les dérives sont susceptibles d'exister.

La discrimination, l'excès de prise de pouvoir de l'évaluateur, les « arrangements » implicites plutôt pour tel élève que tel autre, autant de choses qui, il me semble, n'ont rien à voir avec l'apprentissage de quoi que ce soit, autant de dérives qui desservent les élèves dans leur chemin de construction.

Autant de dérives qui relèvent de l'éthique du corps enseignant, inspectoral et politique, et que nous pourrions essayer d'éviter au maximum en travaillant à remettre en question ce qu'est l'excellence, le niveau, les buts de l'école.

Afin d'éviter au maximum de se trouver dans la facette « dérivante » de notre rôle d'évaluateur, nous allons maintenant, essayer de proposer quelques pistes de réflexion.

III pistes de réflexions

L'évaluation n'est ni une fin en soi, ni une valeur, ni une science exacte.

Elle est un acte de confrontation entre une situation réelle et des attentes concernant cette situation.

Selon J.Weiss, l'évaluation est « *une interaction, un échange, une négociation entre un évaluateur et un évalué, sur un objet particulier et dans un environnement social donné.* »¹⁶

Elle devrait être un objet de régulations et de négociations mis au service des apprentissages de l'élève.

Si éduquer équivaut entre autre, à se mettre au service des apprenants, à les aider à surmonter leurs difficultés devant le fait d'apprendre, alors l'évaluation ne peut se montrer sous un seul visage, elle est, de fait, amenée à être pensée dans sa diversité, selon les décisions sur lesquelles elle débouche, selon le projet de l'élève.

Aucune évaluation unique ne peut être une solution magique à tous les maux de l'éducation, pour qu'elle soit utile elle doit apparaître sous diverses formes, à des moments différents du cursus d'apprentissage et pas seulement de manière finale, autrement dit, pour qu'elle soit utile aux élèves elle doit devenir un objet pédagogique.

¹⁶ Page 91 In *évaluation démystifiée*, C. Hadji, ESF 1982.

a) Du point de vue de la pédagogie

-Evaluer dans le projet

Le projet et la pédagogie de projet peuvent présenter quelques paramètres intéressants pouvant contextualiser les apprentissages à faire par l'élève.

Le projet : « *On appellera donc projet : une action se concrétisant dans la fabrication d'un produit socialisable valorisant, qui en même temps qu'elle transforme le milieu, transforme aussi l'identité de ses auteurs en produisant des compétences nouvelles à travers la résolution des problèmes rencontrés.* »¹⁷

Du côté de la pédagogie, le projet est défini comme suit : *"activité pratique et signifiante, à valeur éducative, visant un ou plusieurs objectifs de compréhension précis. Elle implique des recherches, la résolution de problèmes et, souvent, l'utilisation et la manipulation d'objets concrets. Une telle activité est planifiée et menée à bien par les élèves et l'enseignant dans un contexte naturel et vrai."*¹⁸

Le projet implique l'activité de l'élève, la création de négociations entre enseignant et apprenant, des objectifs d'apprentissage contextualisés.

Cela implique aussi une interrogation de la place de l'enseignant : nous passons de l'état de « maître tout puissant » à celui d'enseignant-ressource-accompagnateur de pratiques.

Dans ce cadre là, une opération d'évaluation formative ou d'auto formation inhérente à la pédagogie de projet, permet à l'élève de se situer par rapport à ce dont il a besoin de convoquer pour mener à bien son projet.

L'évaluation prend ainsi tout son sens.

-L'évaluation formative

L'évaluation dite formative fait l'objet d'un engouement général dans les écoles depuis déjà quelques années. Comme son nom l'indique, elle a pour vocation d'être présente tout au long de la *formation* des élèves, de donner du temps et du mouvement à leurs apprentissages, et ainsi se détacher d'un modèle préétabli, instauré par les textes.

¹⁷ Michel Hubert, page43 dans *Apprendre en projets*, édition « chroniques sociales » 2005

¹⁸ Termes de technologie éducative de L'UNESCO.

Cette forme d'évaluation implique de faire « bouger » l'ensemble de la pédagogie pour l'emmener vers une pédagogie *différenciée*, c'est-à-dire d'adapter les contenus pédagogiques et les objectifs d'apprentissage à l'élève en présence.

« L'enjeu essentiel de l'évaluation formative est de (...) rendre l'élève acteur de son apprentissage. Dans cette perspective, l'évaluation formative est interne au processus d'apprentissage, (...) elle est continue, plutôt analytique et centrée sur l'apprenant plus que sur le produit fini. (1984) » B. Petitjean¹⁹

L'un des enjeux de l'évaluation formative est qu'elle se conçoit dans la durée dans laquelle elle cherche à situer les difficultés de l'élève pour l'aider à trouver les procédures qui lui permettent de progresser. L'évaluation formative cherche à dégager les procédures réutilisables dans d'autres contextes.

Cela pose un problème dans notre pays du fait de l'enseignement uniformisé et de masse, sous prétexte de l'égalité devant l'éducation. S'il est « communément admis » que tout le monde est « éduicable » et que nous sommes donc tous capables d'apprendre, il nous paraît plus difficile de concevoir que nous n'apprenons pas tous de la même manière.

A l'école traditionnelle, il serait long et laborieux de faire évoluer la pédagogie vers une pédagogie différenciée, classe surchargée, programme lourd, mais à l'école de musique où nous sommes dans l'ère du cours particulier, ou tout au plus nous enseignons à un groupe qui n'égale jamais l'effectif d'une classe de collège ou de lycée pourquoi nous est-il si difficile de le faire ?

-Du mélange des procédures

Les élèves sont des êtres humains tous différents. Ils viennent à l'école de musique, chargés de leur propre histoire, de leurs représentations, du contexte socio culturel qui les entoure. Leurs différences résident aussi dans le fait qu'ils ne sont pas tous égaux devant les façons d'apprendre.

Notre mission est de tenir compte de tous ces aspects.

Par exemple, il serait peut-être intéressant d'envisager une évaluation diagnostique, critériée, au préalable d'une auto évaluation ou évaluation formative, en établissant un contrat avec l'élève sur les objectifs à atteindre. Cela pourrait permettre à celui-ci d'une part, d'être complètement acteur de ses apprentissages puisque « décideur » du contrat, d'autre part, d'avoir les outils pour pouvoir se situer par rapport au contrat établi, et ce tout au long du moment de formation.

Le rôle du professeur est en partie, de mettre des dispositifs en place selon le contrat établi et ce qu'il y a à apprendre, afin de permettre à l'élève de respecter le contrat.

Ce peut être une des manières de rendre l'élève sujet, acteur de sa propre vie.

¹⁹ Cité par ABRECHT Roland, L'évaluation formative, une analyse critique, Bruxelles, DE Boec-Wesmael, 1991 pages 25 et 26

-Les pratiques musicales de référence pour une constitution de critères d'évaluation : une démarche didactique qui réinterroge les savoirs à enseigner.

Dans le cadre de l'école de musique, nous ne pouvons pas ré interroger les procédures d'évaluation et les dispositifs pédagogiques à l'école de musique sans se questionner justement sur la musique.

Si nous voulons rendre les critères d'évaluation explicites et ainsi donner la possibilité aux élèves de donner un sens à leur évaluation, il faudrait se questionner sur les savoirs à enseigner.

Quelque soit la musique que les élèves jouent, ils ont à la réinventer. Pour ce faire, il faut leur donner tous les outils nécessaires pour qu'ils y parviennent.

En effet, ce qui peut permettre de nommer précisément les critères d'évaluation c'est peut être de réfléchir aux savoirs à convoquer pour jouer telle ou telle musique, quelque soit l'esthétique.

Chaque style de musique présente un certain nombre de caractéristiques inhérentes à sa pratique. Jouer telle ou telle musique implique telle ou telle situation, toute pratique musicale s'inscrit dans un contexte précis et présente des enjeux qu'il nous faut définir le plus précisément possible afin que la pratique fasse sens.

Nous ne jouons pas de la musique baroque comme nous jouons la musique romantique, jouer du rock n'implique pas les mêmes choses que jouer du reggae. Ce ne sont pas les mêmes savoirs à enseigner.

Une réflexion didactique au sujet d'une pratique musicale de référence, nous permet de nommer une série de critères pertinents le plus objectivement possible. Il nous est donc beaucoup plus facile de permettre à l'élève d'avoir connaissance à l'avance des critères sur lesquels il va être évalué. De plus, il lui est alors possible de faire le lien entre les critères et la musique qu'il pratique.

Avoir une réflexion didactique permet de palier aux flous des critères d'évaluation. Elle laisse peu de place à l'aléatoire, empêche les évaluateurs de se laisser emporter par leurs propres représentations de la bonne manière de jouer telle ou telle musique, évite qu'ils se trouvent dans un jugement de valeur. Telle musique convoque tel contexte, tels savoirs et c'est là-dessus que l'élève sera évalué.

b) Du point de vue de l'équipe pédagogique

L'évaluation utile ne peut se faire que d'un seul côté. Le professeur ne peut être seul à s'interroger et à travailler. Une réflexion commune entre les professeurs et l'institution peut être la garantie d'une évaluation utile.

Peut être serait il souhaitable que les institutions qui mettent en place des pratiques d'évaluation, ne s'en remettent pas à la seule responsabilité de l'évaluateur, mais rendent « fiables » les conditions dans lesquelles elles s'exercent.

Le travail et la réflexion en équipe (enseignants et directeurs) doivent permettre à chacun de prendre position quant aux procédures d'évaluation à utiliser dans tel ou tel cas. L'institution doit accompagner et aider les professeurs dans ce travail.

Les réunions pédagogiques « cadrées » me semblent très importantes. Pour qu'elles soient efficaces (ça n'est pas toujours le cas) et fassent progresser les réflexions, elles doivent être menées autour de réflexions communes entre corps enseignant et corps institutionnel.

Les réunions pédagogiques ne doivent pas être un champ de bataille où chacun défend ses intérêts, où chacun règle ses comptes avec un tel ou un tel (ou avec lui-même). Elles ne devraient pas être un lieu où nous discutons et réfléchissons à autre chose qu'à l'enseignement de la musique et aux intérêts des élèves.

Tant que nous ne mettrons pas en veille nos dérives de pouvoir, d'intérêt personnel, d'égoïsme ; tant que nous aurons peur de nous remettre en question par rapport à ce que signifie de faire le choix d'enseigner et comment nous le faisons ; tant que nous éviterons de n'avoir pour objectif principal de former les élèves, le système n'évoluera pas, les valeurs de l'école ne changeront pas, les représentations ne glisseront pas.

IV Ré interrogation du métier d'enseignant :

a) Au regard de sa pratique « éducative » d'un point de vue éthique

Que veut dire éduquer, enseigner, former, apprendre ?

Dans le dictionnaire le Petit Robert, on trouve la définition suivante du terme *éducation* :
« mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être

humain ». Selon J.J Rousseau « *on façonne les plantes par la culture et les hommes par l'éducation* ».

Selon M. Barrés « *aucune éducation ne transforme un être : elle l'éveille* ».

Dans le dictionnaire encyclopédique (Hachette), on peut lire la définition suivante : « *action de développer les facultés morales, physiques et intellectuelles* ».

A *éduquer*, il nous est donné comme définition « *donner une éducation à élever, former* ».

A *apprendre*, on trouve « *acquérir des connaissances sur, pour* ».

Enseigner n'est pas chose simple. C'est une entreprise qui implique de la sollicitude à l'égard des apprenants.

Enseigner est une action qui a pour but de faire émerger le sujet chez l'élève, de l'aider à se construire en tant qu'être humain, de l'éduquer à partir de ce que lui-même propose, à partir de son projet, son histoire socioculturelle.

C'est aussi permettre à l'élève d'accéder à une certaine liberté d'esprit et de pensée, de mettre en œuvre des dispositifs lui permettant de trouver sa place en tant que sujet et de pouvoir faire des choix.

Enseigner c'est avoir le souci de mettre un terme à la passivité de l'élève au profit de l'activité, qu'au maximum il devienne autonome et acteur de sa propre vie et de ses pratiques musicales.

Il me semble inévitable pour réinterroger le métier d'enseignant, de parler d'éducation. Quel est notre rôle, à nous enseignants, sinon d'avoir conscience qu'en enseignant les mathématiques, le football ou la musique, nous faisons partie de l'éducation globale de nos élèves avec bien entendu, des spécialités en terme de matière à enseigner.

De ce fait, faire le choix d'exercer ce métier implique des responsabilités considérables et devrait emmener l'éducateur, professeur, enseignant dans une réflexion éthique sur ses propres pratiques.

P. Meirieu dit : « *Il existe de manière irréductible lorsqu'un être cherche à en instruire un autre, une interrogation qui est sans doute au cœur même de l'éthique puisqu'elle concerne les conditions de possibilités de l'émergence d'un sujet, c'est-à-dire, la constitution d'une liberté* ». ²⁰

Quelle place laissons nous à cette fameuse possibilité de l'émergence d'un sujet chez l'élève que nous avons en face de nous ?

Comment, dans une organisation programmée et fixée, avec des examens qui sont constitués en partie de programmes imposés, dans un temps défini et parfois irréversible, peut on aider les élèves à se construire, à développer un sens critique, à faire des choix et à les assumer, à vivre avec les autres, à prendre un peu de pouvoir sur leur vie ?

L'enfant qui naît ne sait pas. Il a tout à apprendre pour pouvoir vivre parmi ses semblables, il se construit au travers des sollicitations de l'environnement dans lequel il se trouve, et c'est aux adultes, ayant été éduqués eux aussi, qu'il revient d'accompagner l'enfant dans sa construction personnelle, de lui permettre de trouver sa place dans un héritage culturel préexistant et de décider de sa vie, de son histoire.

La décision de faire le choix d'éduquer implique indéniablement l'acceptation de prendre l'enfant que l'on a en face de soi en tant que *sujet* et non en tant qu'*objet*, accepter que l'autre

²⁰ *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*, page 13, ESF éditeur, mars 2005

se positionne en face de soi ou contre soi... accepter les résistances de l'autre, et au maximum, éviter la transposition sur les élèves, de nos propres désirs et satisfactions, remettre en question nos représentations différentes de celles de l'autre, accepter que l'autre nous échappe, mettre en veille le pouvoir qui nous est imparti « naturellement », puisque nous savons et que lui ne sait pas encore.

Eduquer, enseigner, instruire, former, c'est aussi réinterroger notre rapport au savoir, chercher ce qui se joue pour nous dans ce lien étroit avec la connaissance. Dans nos pratiques musicales, nous sommes formés à une spécialité : par exemple, nous sommes professeur de basson, spécialistes de cet instrument qui s'inscrit de manière générale dans une esthétique dite « classique ».

Il peut nous apparaître difficile de voir notre spécialité remise en question par quelqu'un qui ne sait pas mais qui appréhende autrement une discipline jusqu'alors peu contestée. C'est dans ces moments que le professeur a à réinterroger ses propres pratiques, son rapport aux savoirs qu'il enseigne, son métier d'éducateur.

La société est une jungle dans laquelle nous essayons tous de trouver notre place en tant qu'individu, évitons de reproduire ce même schéma dans une relation d'éducation avec un enfant.

Sommes nous-là pour imposer une manière de faire, d'appréhender, de jouer, ou notre rôle relève-t-il d'un accompagnement au travers des pratiques que l'on enseigne, de l'aide et de la sollicitude à l'égard de l'apprenant ?

Eduquer n'est pas « dresser », l'enfant n'est pas un robot à programmer en fonctions des normes sociales et institutionnelles. Même si ces normes régissent notre société et font que nous puissions vivre ensemble, l'enfant n'en reste pas moins singulier et notre rôle est de l'aider à trouver sa place au sein de la société en tant qu'être libre.

Eduquer, n'est-ce pas plutôt créer un lien entre l'élève et le professeur, propice au développement socio cognitif ?

Ce lien est bien souvent altéré par différentes causes, celles qui relèvent du professeur lui-même en tant qu'être humain avec sa propre construction, ses valeurs et ses représentations, du face à face. Mais ces causes relèvent aussi des institutions qui ont le pouvoir de décider de l'organisation de l'école, et qui ne donnent pas forcément d'outils pour aider les enseignants à mener à bien leur métier.

b) Au regard de ses pratiques musicales :

Dans l'enseignement des pratiques musicales dites classiques, beaucoup de valeurs que l'on attribue à cette musique, représentent des freins aux réels apprentissages que pourraient faire les élèves.

En effet, comment un élève peut-il reconstruire son savoir, faire des choix quant à une interprétation par exemple, développer sa créativité, si les différents styles ou les différentes pratiques musicales lui sont enseignées comme des « en soi ».

Dans le répertoire du basson, il existe un concerto (le seul) de W.A Mozart. Il est imposé dans tous les concours et examens pour entrer ou sortir des conservatoires, mais aussi dans les concours d'orchestres et les concours internationaux et ce depuis fort longtemps.

Au fil du temps, la manière de jouer ce concerto s'est fixée en une sorte de valeur incontestable, quelque chose à laquelle nous ne pouvons pas toucher. Les cadences pour le premier mouvement (qui à l'époque étaient des improvisations pour montrer sa virtuosité), ont toutes été écrites par les « excellents » bassonistes du siècle dernier, et nous pouvons les retrouver dans toutes les éditions qui distribuent ce concerto. C'est seulement arrivé à un « certain » niveau, que nous pouvons avoir le « droit » d'inventer nos propres cadences, d'être au plus près du contexte de l'époque et peut être enfin, de pouvoir reconstruire nous-mêmes les savoirs à convoquer pour jouer Mozart. (L'écriture des cadences par les candidats est demandée dans les concours internationaux).

Je prends cet exemple pour exprimer qu'il ne s'agit pas de porter un jugement sur le fait que tel musicien porte à l'état de valeur indestructible telle ou telle œuvre, il a le choix de ses interprétations et ce point n'est pas à discuter.

Mais lorsque ce même musicien participe à une entreprise d'enseignement, les enjeux sont différents quant à la manière d'intégrer ses propres valeurs musicales dans ses pratiques pédagogiques.

L'enseignant en école de musique est un musicien.

Il doit pouvoir remettre en question ses propres pratiques musicales et les valeurs qu'il leur attribue, dans un souci d'éducation.

Pour que le professeur puisse mener ces réflexions, il faut qu'il accepte de remettre en question ses propres pratiques, sa position de musicien dans la société actuelle, son rapport au savoir. Il faut accepter de faire « glisser » ses représentations.

Toutes ces remises en question peuvent peut être permettent de se positionner autrement dans une démarche professionnelle d'enseignement et impliquent inévitablement une révolution dans le système d'évaluation.

Conclusion

Nous avons pu entrevoir à la lecture de ce mémoire qu'enseigner et évaluer n'étaient pas choses simples. Qu'il ne suffit pas de transmettre un savoir puis de vérifier qu'il est su, pour que les élèves apprennent réellement et puisse se construire en tant qu'Homme.

Il nous faut prendre en considération qu'aucun élève ne ressemble à un autre, que son rapport à l'apprentissage, à la musique et au monde est singulier, qu'il est Sujet, qu'il est Autre et qu'il ne nous appartient pas.

La solution serait-elle de ne plus évaluer ? De bannir l'évaluation de l'école de musique ? Devons-nous imaginer une école utopique dans laquelle les élèves progresseraient à leur rythme sans jamais être évalués ?

Il semble pourtant que l'évaluation pourrait être utile au développement de chacun des élèves, à la condition inévitable qu'elle leur soit utile, et qu'elle fasse toujours sens, qu'elle ne soit pas juste une *sanction*.

L'évaluation est à repenser, à reconstruire selon les situations.

Nous sommes tous des êtres humains chargés d'histoire, de valeurs et de représentations : c'est à nous de les faire « glisser » incessamment afin de faire évoluer l'école vers une évaluation juste et transparente.

Mais la morale des professeurs la plus soucieuse d'objectivité et de justice ne suffit pas si les règles d'organisation handicapent la mise en place des procédures les plus justes.

L'évaluation n'est pas une entreprise fixe, comme nous l'avons vu tout au long de cette réflexion elle est amenée à bouger, à naviguer entre les différentes situations.

Pour qu'elle fasse sens auprès des élèves, il faudrait peut être qu'ils sachent de quoi il s'agit, à quel jeu joue t-on.

Et comme le montre si bien Charles Hadji tout au long de son livre « *l'évaluation, règles du jeu* »²¹, nous pouvons bien jouer à tous les jeux que nous voulons, le secret c'est peut être simplement d'avoir tous les mêmes règles au départ.

²¹ C Hadji, « *l'évaluation, règles du jeu des intentions aux outils* » 2^{ème} édition, ESF éditeur 1990.

Bibliographie

L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques. Philippe Perrenoud, De Boeck université, 1998.

Pourrons nous vivre ensemble ? Egaux et différents. Alain Tourraine, Edition Fayard, 1997.

Evaluation démystifiée, Charles Hadji, ESF 1982.

Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie. Philippe Meirieu, ESF ,1991.

L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils. 2^{ème} édition, ESF, 1990.

Frankenstein pédagogue. Philippe Meirieu, ESF, 1996.

Ethique. Tome 6 de La méthode. Edgar Morin, Seuil, 2004.

Fiche d'évaluation semestrielle 1^{er} semestre 2005/2006

Nombre de cours réalisés : Individuels

Collectifs

Fréquence des absences :

Progression instrumentale et musicale

- Technique instrumentale	TB	B	AB	Passable
- Musicalité	TB	B	AB	Passable
- Intérêt personnel	TB	B	AB	Passable

Degré de participation et d'intérêt au cours de musique d'ensemble

TB B AB Passable

Comportement en audition :

Le travail personnel est il suffisant ?

- Quantitatif	TB	B	AB	Passable
- Qualitatif	TB	B	AB	Passable

L'élève doit il changer de cycle cette année (examen juin) : OUI 0 NON 0

Remarques annexes du Professeur s'il y a lieu :

Date : février 2006

Signature du Professeur :

Remerciements

Merci à Hélène Gonon de m'avoir aidé, soutenu et supporté (!) tout au long de ce travail.

Merci    Hermine de n'avoir jamais cessé de croire en moi.

Merci    Vianney, Claude et Olaf qui ont   t  s mes compagnons de route tout au long de cette formation.

Et    Jean-Charles François pour ses éclairages précieux.

ABSTRACT

J'ai pu me rendre compte à travers mes recherches en évaluation à l'école de musique, qu'il y avait toujours eu désaccord sur les manières d'évaluer ou de décider des niveaux d'exigences. Il y a toujours quelqu'un pour invalider trop de laxisme ou trop de sévérité, pour soulever le problème de l'arbitraire, l'absence de lien entre ce qu'il y a à évaluer et les manières de le faire, le manque de transparence des procédures et des critères sur lesquels nous nous basons pour effectuer cette opération.

Nous tenterons tout au long de cette réflexion, de comprendre ce qu'il se joue lors d'une opération d'évaluation, puis nous essaierons de proposer quelques pistes de réflexion qui pourrait rendre compte d'une évaluation plus claire

Mots clés

Evaluation, valeur, éduquer, dérives, procédures, critères, éthique.