

RESUME

Ce mémoire professionnel a pour ambition de traiter la délicate notion d'évaluation, dans le contexte particulier d'un cours d'éducation musicale.

Un premier examen historico-théorique du concept évaluatif permet de clarifier les nombreuses définitions qui lui sont accordées et les dimensions qui le traverse.

A ces précisions vient s'ajouter l'indispensable éclaircissement de l'acte d'apprendre dont les dispositions renvoient à la double notion d'intelligence et de mémoire.

Cette première partie s'érige donc en guide théorique et constitue la base référentielle à partir de laquelle les processus de l'évaluation sommative et de l'évaluation formative prélèvent leurs repères.

La seconde partie, s'applique à décrire les pratiques cognitives à l'œuvre dans la séquence spécifique de l'écoute musicale, en déclinant le champ sur lequel se joue l'évaluation et en final, répondre à la problématique initiale :

*Comment concilier l'évaluation avec les principes didactiques
d'un cours d'éducation musicale ?*

MOTS-CLES

Didactique

En sciences de l'éducation, la didactique concerne un champ bien délimité, celui de l'enseignement des contenus disciplinaires. Cette démarche se compose de deux volets :

La didactique interroge les connaissances : le choix des savoirs à transmettre ; à partir de quelle problématique ?, de quels supports (choix des documents) ?

Ce volet fait appel à la réflexion épistémologique et éthique : quel point de vue adopte-t-on par rapport à un savoir ? Ceci met en relief l'écart entre le savoir *savant* et le savoir *enseigné*.

Dans un second volet, la didactique étudie la manière dont les élèves s'approprient les savoirs, en fonction de leurs propres conceptions et des contraintes imposées par les situations de classe. Ces aspects induisent la recherche des meilleures modalités possibles de la transmission : réflexions sur les méthodes et sur les médiations pédagogiques appropriées.

En fait, la didactique étudie chacune des étapes de l'acte d'apprentissage et met en évidence l'importance du rôle de l'enseignant, comme médiateur entre l'élève et le savoir. La didactique est aussi étroitement liée à l'épistémologie des disciplines, dans les critères qui fondent le choix, par exemple de tel ou tel courant historiographique.

Evaluation

L'évaluation vise à apprécier par des moyens scientifiques, l'acquisition de savoirs et de compétences. Cette notion a été introduite dans le système éducatif avec la pédagogie par objectifs.

Il existe plusieurs conceptions de la démarche évaluative. L'évaluation est prédictive si elle a pour but d'estimer l'effet probable de décisions. Elle est sommative lorsqu'elle mesure les résultats obtenus (noter un devoir).

Mais l'évaluation peut être aussi formative si elle vise à corriger la démarche de l'apprenant, pour lui permettre d'atteindre un objectif fixé.

L'évaluation dépend aussi de la référence que l'on prend en compte : le niveau moyen de connaissances de la classe (évaluation normative), le résultat attendu par rapport à un objectif fixé (évaluation critériée), le progrès effectué par l'apprenant par rapport à des performances antérieures.

Médiation

A l'école l'enseignant est de plus en plus souvent désigné comme un médiateur entre l'élève et le savoir. Cette notion sous-tend un changement dans les conceptions de l'acte d'apprendre. L'enseignant n'est plus le dispensateur des connaissances ; il devient une aide pour l'élève qui construit ses savoirs.

Dans cette optique constructiviste on admet que la pensée progresse par rupture avec les conceptions antérieures devenues insuffisantes. L'un des objectifs majeurs devient alors d'aider l'élève à franchir les obstacles qui lui permettent de rompre avec ses conceptions antérieures.

L'enseignant assure la médiation entre l'élève et les nouvelles connaissances en provoquant des questionnements (les pédagogues les appellent : *objectifs-obstacles*), en créant des « situations-problèmes » adaptées au niveau de l'élève, en le guidant dans cette démarche de déconstruction et de reconstruction par une attention particulière aux difficultés de chacun (pédagogie différenciée).

Implicite

Les psychologues distinguent différents types de savoirs. Les premiers, organisés consciemment et volontairement, sont dits explicites et peuvent être décrits de façon verbale. Les autres sont implicites.

Ces psychologues ont, en effet, montré que l'individu pouvait traiter certaines informations sans en avoir conscience. Ces informations peuvent même dans certains cas influencer ses actions sans qu'il ne le sache. Ainsi, de nombreuses expériences ont montré qu'une présentation très rapide d'un mot, qui ne permet pas l'identification consciente, va néanmoins influencer celui qui devra dire « le premier mot qui lui passe par la tête ». Il perçoit le mot implicitement.

Les linguistes ont relevé que, lors de conversations, nous nous servons également de savoirs implicites pour interpréter le discours de l'autre. Ils ont étudié ce type d'interprétation dans le cadre de la pragmatique de la conversation. Selon eux, l'implicite est ce qui ne doit pas être dit pour exister.

Dans un texte, ou un discours, un contenu tacite peut être interprété à partir de ce qui est dit. Par exemple, si l'on demande à quelqu'un « *comment as-tu trouvé ce film ?* » et qui répond « *la musique était très bonne !* », on comprend implicitement que le film ne valait pas grand chose.

Ainsi, la dimension implicite est une des clés de l'apprentissage. Les expériences menées dans le cadre de l'intelligence artificielle en témoignent. Les ordinateurs sont conçus à partir de savoirs explicites et souffrent donc d'au moins un défaut grave : le défaut de contenu. En effet, un système qui n'intègre pas d'implicite ne contient qu'une petite partie du savoir utilisé par les hommes.

Savoir

SOMMAIRE

INTRODUCTION

La musique adoucit les notes !



-1-

PARTITION THEORIQUE

(De la page 1 à 7)

L'évaluation en évolution

L'acte d'apprendre

-2-

PARTITION PRATIQUE

(De la page 8 à 17)

Evaluer un cours de musique

-A-

Avant-propos

Le contrat

Les champs de l'évaluation

-B-

Le contrôle écrit

-C-

L'évaluation formative dans

l'activité d'écoute

CONCLUSION

Sans fausses notes !

INTRODUCTION



La musique adoucit les notes !

Enseigner n'est pas un art facile et aujourd'hui être enseignant ce n'est plus seulement être le meilleur dans les matières à enseigner. La compétence enseignante suppose aujourd'hui, de ne plus tenir pour acquis que les élèves donnent du sens à tous les apprentissages qu'on leur propose. Ce postulat plaide en faveur de nouvelles formes pédagogiques (projet, centration sur l'apprenant, ...).

La nécessité de s'adapter à un public d'élèves perçus comme de plus en plus hétérogène, en différenciant la pédagogie, revient comme un leitmotiv, tant dans les textes officiels que dans les discours des acteurs, depuis quelques années.

Il y aurait là, semble-t-il, une voie susceptible de réduire échecs et refus scolaires

Chaque discipline scolaire comporte diverses dimensions qui obligent à reprendre constamment la question de ce qu'il convient d'enseigner, de ce qui est bon, nécessaire, utile, ..., et surtout ce qui est juste.

Cette dernière exigence, qui couvre l'ensemble des disciplines scolaires, renvoie de fait à la dimension évaluative dans lequel s'inscrit cet enseignement.

Au cours des trente dernières années, l'évaluation a pris une place de plus en plus importante dans différents secteurs d'activité : les entreprises, le service public, la recherche, la formation...

Les publications se sont multipliées, analysant les méthodes et les enjeux de cet outil et en définissant différents concepts.

Bien que ce ne soit pas un concept récent, l'évaluation se conçoit à l'heure actuelle, à la fois, comme un moyen de mesurer des acquisitions : il s'agit alors d'évaluation normative, mais aussi comme une méthode liée au processus pédagogique, dans ce cas, il s'agit d'évaluation formative.

Professeurs et élèves de l'Education Nationale sont parmi les premiers concernés par l'évaluation, dont l'évolution au fil du temps a aiguë la réflexion quotidienne des différents acteurs.

Cette démarche nous conduira donc à réfléchir sur les objectifs pédagogiques compte tenu des spécificités d'un cours d'éducation musicale, à travers les activités en pratique : vocales et instrumentales et la dimension d'écoute.

La musique dans le système éducatif fait partie des matières qui utilisent des processus cognitifs plus en lien avec la caractéristique sensorielle des élèves.

Les études récentes sur les différents types d'intelligence montrent à l'évidence que les paramètres logico-mathématique dont se pare le très ancien Q.I., ne couvrent pas l'ensemble des disciplines proposées à l'école.

Si des repères logico-mathématiques peuvent être activés lors de certaines séquences d'apprentissage, dans des disciplines comme l'éducation musicale, d'autres compétences, de type émotionnel, permettent à des élèves en échec dans des disciplines instrumentales, d'obtenir de bons résultats.

Cette réalité place l'enseignant, par le biais de la discipline qu'il dispense, en devoir d'évaluer, ce type de compétence dont la sensibilité reste la première disposition. Il s'agit autant d'évaluer les savoir-faire que les savoir-être, afin de prendre en compte la personnalité de ces élèves.

Le cours d'éducation musicale est, par ailleurs, un moment particulier dans lequel la notion de plaisir personnel et de partage coexiste dans le cadre d'activités d'écoute d'interprétation et de création. Il serait dommage de ne pas l'utiliser comme ancrage dans la dynamique des « savoirs ».

Naturellement, ce particularisme construit les bases de la problématique de ce mémoire :

*Comment concilier l'évaluation avec les principes didactiques
d'un cours d'éducation musicale ?*

Pour répondre à cette ambition, un examen succinct de l'importante distinction entre évaluation normative (sommative, certificative..) et évaluation formative sera nécessaire à la bonne compréhension de l'efficacité de certains concepts ou méthodes d'apprentissage.

Les concepts didactiques sont de ce point de vue une mise en œuvre implicite de l'évaluation formative qui contribue à rendre l'élève acteur de son apprentissage.

Autrement dit, le rôle de l'évaluation formative est d'aider celui qui apprend à apprendre. Ceci implique de clarifier ce qu'est apprendre, afin de rendre ce travail plus accessible. En effet, les nombreuses confusions dont recèlent ce domaine, nous commandent d'être lucide si nous avons la prétention d'être efficace.

C'est ainsi, que nous tenterons de définir un cadre à l'évaluation, dans un cours d'éducation musicale, qui réponde à la fois, à la logique institutionnelle et à la dimension socio-culturelle.

C'est parce qu'*évaluer ne sera jamais un acte innocent*, que ce travail s'impose des exigences morales. La première se nourrit d'humilité, tant la tâche paraît délicate. La seconde prétend mettre l'accent, dans le cadre spécifique d'un cours d'éducation musicale, sur les savoir-être, en les plaçant au cœur du projet éducatif.

L'ÉVALUATION EN ÉVOLUTION

Un mot nouveau, des pratiques anciennes

Jusqu'à Napoléon 1er, la question de l'évaluation ne se posait pas. Charges et fonctions étant héréditaires, aucun examen ou concours ne sanctionnait les compétences de chacun à exercer tel ou tel métier.

En abolissant les privilèges, la révolution introduisit le souci de voir la justice garantie aux examens. Cependant, très vite ces derniers devaient faire face non seulement au problème de l'instauration d'une plus grande justice entre les hommes mais également à celui d'une plus grande justesse.

C'est la docimologie qui, dans un premier temps, souligne la variabilité et l'imprécision des notations, de multiples expériences révèlent que les informations recueillies par les correcteurs dans la copie, sont variables d'un individu à un autre.

Le débat entre chercheurs se centre alors sur l'identification du produit de l'acte d'enseignement et sur les comportements qui permettent d'observer ce produit au moment de l'évaluation.

Dès lors, la détermination d'objets d'évaluation fiables et valides, fondées sur des données plus objectives et plus systématiques, émerge.

En 1967, aux Etats-Unis, et dans les milieux de la formation, M. SCRIVEN définit les concepts de *Summative evaluation* et de *Formative evaluation*.

Le premier concept consiste en une évaluation finale et externe, tandis que le second est axée sur le processus, c'est une évaluation interne.

Mais ces concepts d'évaluation posent un problème puisque les apprentissages et ceux qui apprennent ne sont pas pris en considération. Aussi, la distinction entre les deux évaluations reste essentiellement conceptuelle et théorique et manque donc de fonctionnalité.

En éducation, d'enfants et d'adultes, l'époque taylorienne va être dominée par deux éléments. Les concepts d'objectifs apparaissent comme prérequis à tout acte d'évaluation ; évaluer devient le nécessaire recueil d'informations préalable à toute décision de réorientation d'une action de formation ou d'enseignement.

Le contexte d'émergence de l'évaluation formative est celui de l'apogée des objectifs en pédagogie. Le concept d'évaluation formative renforce la croyance pédagogique et laisse à penser que si un enseignant évaluait plus fréquemment ses élèves, ceux-ci auraient obligatoirement de meilleurs résultats à l'évaluation finale. Cette dernière, l'évaluation sommative reste réservée à une élite d'examineurs chargée de vérifier le mérite et la valeur des programmes.

Aussi, l'évaluation formative va, en fait, vérifier que chaque élève réussit chaque étape, chaque objectif intermédiaire, pertinent ou non. Elle couvrira le champ pédagogique d'une multitude de notes à chaque tournant de l'action.

L'idée d'évaluation se situe bientôt autour d'un pôle négatif, celui de la notion de '*contrôle*', et d'un pôle positif synonyme de '*progrès, adaptation et rationalisation*'.

L'institutionnalisation attendue se heurtera au courant contestataire de la fin des années soixante, remettant en cause les valeurs anciennes.

Ainsi, tour à tour refusée, réclamée, concédée par les uns et par les autres, l'évaluation formative se retrouve prise au piège de la justice et de la justesse déjà tendu à l'évaluation sommative, et porte en elle les germes de toutes les déceptions.

Les experts évaluateurs sont déçus de ne pas voir plus souvent l'évaluation formative ajuster la réussite de l'évaluation sommative. Elle déçoit aussi les formateurs et les enseignants qui sentent rabaissée à une sorte de bricolage de non spécialiste une évaluation qu'ils pratiquent depuis toujours, et à qui elle n'enseigne toujours pas comment remédier aux difficultés des élèves...

Dans cette quête de compréhension, il convient désormais de revisiter les théories qui ont donné à l'évaluation formative ses formes actuelles.

Pour B.S. BLOOM l'évaluation formative est celle qui soutient le cours, qui est fréquente et immédiate pour permettre à l'élève de remédier à ses erreurs et à ses lacunes peu après leur apparition.

Basée sur le fonctionnement rétroactif, elle constitue l'information dont l'élève et l'enseignant ont besoin pour savoir si les objectifs visés sont atteints. Cette évaluation ne juge et ne classe pas l'élève, elle compare sa performance à un seuil de réussite fixé à l'avance.

Les buts de l'évaluation sommative sont reliés au classement, à la certification ou à l'attestation du progrès de chaque élève.

Elle établit le degré auquel les objectifs ont été atteints, soit en comparant les élèves les uns aux autres (*interprétation normative*), soit en comparant les performances manifestées par chacun aux performances attendues (*interprétation critériée*).

Tandis que l'évaluation formative se réalise à la fin de chaque unité d'apprentissage, l'évaluation sommative regroupe plusieurs unités.

Enfin, l'évaluation diagnostique permet de découvrir les forces et les faiblesses des élèves, soit avant l'entrée dans une unité d'apprentissage, soit pendant le déroulement de celle-ci.

Elle entraîne alors des décisions de soutien, de remédiation pour certains élèves, ou des décisions d'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves.

Pour G. De LANDSHEERE l'évaluation formative consiste fondamentalement à diviser une tâche, un cours, une matière... en unités et à déterminer pour chaque unité dans quelle mesure un élève est maître de la difficulté (*démarche diagnostique*).

L'évaluation formative a pour seul et unique but de reconnaître où et en quoi un élève éprouve une difficulté et de l'en informer. Cette évaluation ne se traduit pas en note et encore moins en scores.

Il s'agit d'un feed-back pour l'élève et pour le maître. En raison de sa nature diagnostique, l'évaluation formative appelle l'action correctrice sans laquelle il n'existe d'ailleurs pas de véritable enseignement.

L'évaluation porte ici soit sur une partie importante d'un cours, soit même sur le tout. Nous parlons de cours par souci de clarté, mais il peut s'agir aussi d'objectifs généraux tels que l'acquisition d'une attitude ou d'une capacité.

L'évaluation sommative se traduit par un score. Par score il convient de désigner les résultats objectifs obtenus à un test où à tout autre forme d'évaluation par compte ou décompte de points selon des règles fixes.

Dans l'évaluation normative, on interprète le score obtenu à un test classique d'inventaire de connaissances ou d'intelligence, la performance d'un individu est jugée par référence à celle d'autrui...

Enfin, G. SCALLON conserve la distinction chère à M. SCRIVEN, entre une évaluation sommative et une évaluation formative. L'évaluation formative relève d'une conception de l'éducation qui fait de l'échec un ennemi juré et qui accorde une certaine confiance aux possibilités de la pédagogie.

En résumé, empruntons à L. Allal¹ les trois fonctions qu'elle dédie à l'évaluation :

- **Pronostique** : avant la formation pour le contrôle des prérequis, les décisions d'orientation-admission.
- **Sommative** : certifie que les apprentissages ont été effectués au moyen de contrôles continus ou d'examen final.
- **Formative** : elle utilise des instruments à référence critérielle, alors que l'évaluation sommative utilise des instruments à référence normative.

Ce survol historico-théorique, qui n'a pas la prétention d'être exhaustif, révèle avec éloquence combien la dimension évaluative reste fondamentale. Son évolution lui a même consacré des vertus dont elle tire sa vocation formatrice. C'est en effet, cette particularité de l'évaluation qui tout au long de son histoire s'est trouvée confortée.

Dans un contexte socioculturel de plus en plus sensible, il apparaît judicieux de considérer l'évaluation non pas comme un élément de satisfaction supplémentaire au service d'une politique élitiste, mais bien comme une aide complémentaire à l'apprentissage.

¹ L. Allal , Vers une pratique de l'évaluation formative, De Boeck Université. 1991.

L'ACTE D'APPRENDRE

Il n'y a pas de cognition ni d'intelligence sans mémoire

Pour bien comprendre la portée d'une évaluation et la rendre pertinente, il convient d'expliciter l'acte d'apprendre. Pour ce faire, confrontons nous d'abord à la notion d'intelligence.

L'intelligence, modelée par le patrimoine génétique et par l'environnement culturel et affectif, dépendrait d'un équilibre subtil entre un mode de traitement rapide des informations et un mode lent d'analyse de ces données.

Pour connaître, comprendre, s'adapter, donc faire preuve d'intelligence, il faut que les différents stimulus sensoriels que reçoit, le système nerveux central, soient associés, classés par les structures cérébrales nécessaires au traitement de l'information et mémorisés. Ceci met donc en relation naturelle l'intelligence et la mémoire.

Ainsi, les étapes de ce traitement, par exemple la rapidité de perception d'un stimulus, son stockage, son évaluation par rapport aux informations déjà enregistrées, son analyse et la réaction qu'il déclenche, sont des facteurs d'intelligence.

En résumé, le traitement des informations dans le système nerveux central s'établit à partir de deux modes (analogique/rapide - cognitif/lent). L'intelligence serait donc l'aptitude d'un humain à utiliser les capacités de ces deux modes.

Le temps durant lequel une information reste active (et qu'elle est donc traitée en mode cognitif) et la quantité d'informations que peut traiter le système en mode analogique pendant ce temps semblent donc déterminants.

Le principal problème dans la réalisation d'une action intelligente est d'intégrer la connaissance, et, en fait, de trouver la connaissance qui est appropriée et nécessaire pour agir dans la situation où l'on se trouve.

Outre, les informations dont nous disposons dans notre environnement, nous bénéficions de deux sources de connaissances. En effet, nous avons un cerveau qui contient un grand nombre de faits (connaissance "déclarative"). Cela représente une grande quantité d'information, et, en fonction de nos buts, nous allons sélectivement activer la connaissance qui leur est pertinente.

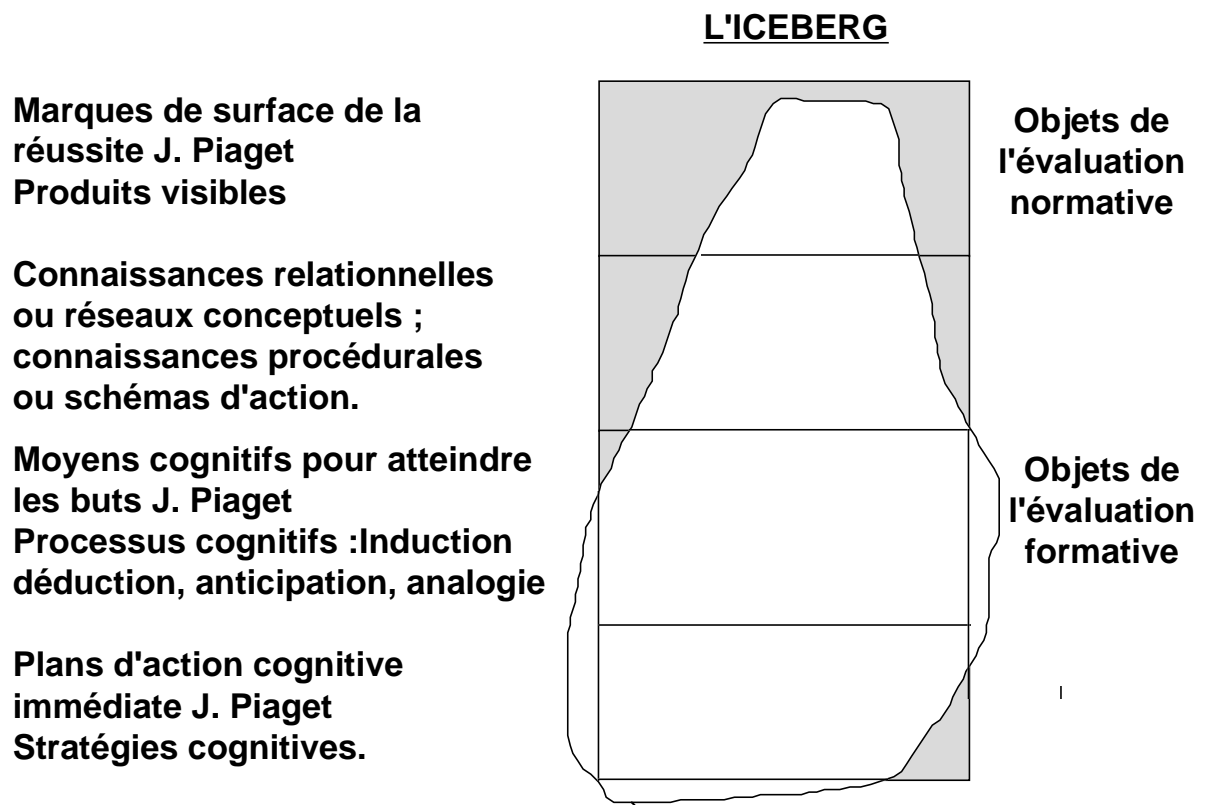
Mais nous avons besoin, en plus, d'une autre source de connaissance que nous appelons la connaissance "procédurale". Celle-ci consiste en un ensemble de règles qui nous disent essentiellement ce que nous voulons faire, étant donné nos buts, la situation du monde à laquelle nous faisons attention, et l'ensemble des informations que nous avons activé dans notre mémoire déclarative.

Cette démonstration met en exergue deux types de mémoire : la mémoire explicite, dite « déclarative » et la mémoire implicite² dite « procédurale ». La première est celle qui porte sur les connaissances que possède l'individu sur les faits, les choses et les événements. Son contenu est verbalisable, accessible à la conscience, et peut donc être déclaré.

La mémoire procédurale, elle, est celle de l'aptitude comportementale ou cognitive. Elle contient des connaissances sur la façon de faire les choses et est donc plus difficile à verbaliser.

Cette mise au point introduit de façon idéale les travaux de Piaget³ sur les objets de l'apprentissage, d'une part, et les travaux de J.F. Richard⁴ sur les fonctions de l'activité mentale.

La représentation symbolique de l'iceberg chez Piaget situe bien les phases visibles et invisibles de l'apprentissage. Autrement dit, on retrouve les dimensions « implicite et explicite » des savoirs.



A travers l'activité mentale productrice de connaissances et de métaconnaissances, J. Piaget définit l'intelligence comme une fonction et une structure se construisant en construisant l'environnement. Dans cet ordre d'idée, la connaissance est le produit de l'activité mentale d'un sujet, l'environnement le concept qui dépend de l'exercice de l'intelligence.

² La dimension implicite des savoirs renvoie à ce qu'affirment les psychologues, à savoir : l'individu peut traiter certaines informations sans en avoir conscience. Sciences humaines - hors-série - avril 1999.

³ J. Piaget, Le développement de l'intelligence, Sciences Humaines, avril 1996.

⁴ Sciences Humaines, La dynamique des savoirs, 1998.

N'oublions pas, qu'entre l'inné et l'acquis, l'intelligence rassemble les extrêmes : bien qu'elle soit déterminée génétiquement, son expression dépend de l'environnement culturel et de la situation affective.

Les travaux sur la mémorisation montre que la fonction de mémorisation ne se réduit pas à une simple photocopie : elle est stockage et restitution.

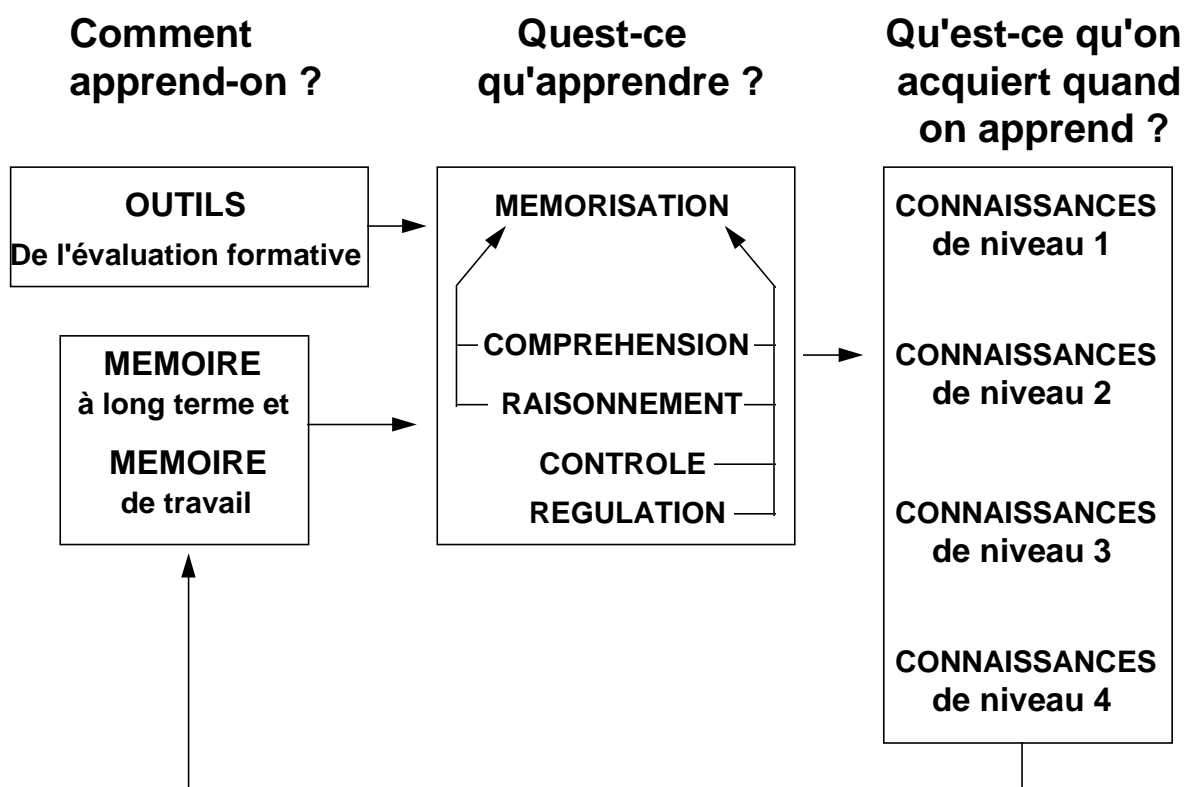
Aussi, lorsque *l'évaluation normative* prend pour objets les premiers produits, elle demande qu'ils soient en tous points conformes aux produits existants.

Elle suppose donc que l'activité mentale d'apprentissage consiste en une restitution, laquelle implique une mémorisation préalable, précédée elle-même par un stockage du produit à mémoriser.

Lorsque *l'évaluation normative* prend pour objets les produits de deuxième catégorie, elle suppose que l'activité mentale consiste pour l'apprenant à analyser le problème, à retrouver et sélectionner en mémoire des connaissances utiles.

Mais, elle consiste également à raisonner sur le problème à l'aide de ces connaissances, et à élaborer une solution nouvelle. D'autres fonctions sont donc en présence, outre celle de *mémorisation-stockage/restitution* : comprendre, raisonner, mais également contrôler et réguler.

LES FONCTIONS DE L'ACTIVITE MENTALE



Les fonctions étudiées par J. F. Richard

☞ La première fonction est celle de *compréhension*, entendue comme la construction d'une représentation⁵. Toute représentation est une interface entre certains éléments d'une situation extérieure présentée (cours de musique, par exemple) et des connaissances en mémoire. Toute représentation a donc *deux caractéristiques* :

- Elle peut être *fausse*, les indices pris dans la situation antérieure ne sont pas forcément pertinents, les connaissances en mémoire peuvent être erronées ;
- Elle est *fugace, temporaire*, c'est ce qui permet de la *rectifier*, de la *modifier* en changeant les indices et en activant d'autres connaissances plus utiles.

La seconde fonction est le *raisonnement*. Il s'exerce sur la représentation construite par la fonction de compréhension ; il utilise des démarches plus ou moins complexes qui permettent de percevoir et d'atteindre le but.

Le raisonnement est une production organisée d'hypothèses, qui par tâtonnements hasardeux ou intentionnels, ou par anticipation, conduisent à la réalisation de chacune des étapes qui mènent au but final.

Une troisième fonction, le *contrôle*, s'exerce de façon consciente ou non consciente sur les précédentes. Le contrôle vérifie que la représentation construite est correcte, il la remet en cause si elle ne l'est pas. Il s'exerce également sur le raisonnement, fixe en mémoire de travail les informations utiles, il dirige la recherche des connaissances.

La quatrième fonction est celle de *régulation*. Elle s'exerce sur chacune des autres fonctions. A forte dominante affective, elle *sélectionne les tâches* à accomplir par les autres fonctions, elle *définit des priorités* entre les tâches.

Elle décide d'allouer du temps et des efforts à telle ou telle tâche sélectionnée, ou d'abandonner temporairement ou définitivement ces tâches. Autrement dit, si la fonction de régulation n'est pas *mobilisée*, aucune des autres fonctions ne s'exercera réellement.

Ainsi, les *outils* de l'évaluation formative qui aide chaque élève à apprendre ne servent pas à mesurer un écart entre un produit observé et un produit attendu puisqu'il n'y a pas de norme. Ils servent à faire surgir les connaissances des différents *niveaux décrits par Piaget*, et à les améliorer.

⁵ La psychologie cognitive considère que se représenter mentalement un objet, un être ou une scène de la vie permet de prendre distance du monde réel et de guider le comportement et l'action. En ce sens, le savoir est une représentation. Les mots du savoir - Idem 2

EVALUER UN COURS D'EDUCATION MUSICALE



Avant-propos

Cette deuxième partie entreprend la délicate intention, à partir de la description d'un cours d'éducation musicale, de fixer le champ sur lequel va se jouer l'acte d'évaluation.

L'occasion est belle de situer, par ailleurs, les difficultés que peut rencontrer un professeur débutant, dans une démarche porteuse d'enjeux qui ne peut dissocier l'acte d'apprentissage et donc la dimension pédagogique, de l'acte d'évaluer, qui sous-tend aussi de juger sa propre pratique.

Cette double ambition d'enseigner et d'évaluer implique d'abord de bien connaître ses élèves et d'entretenir avec eux des relations suivies et attentives. De ce point de vue les contraintes liées à la fréquence des cours (1 heure par semaine) et au nombre des élèves cumulé (500 à 600 élèves), sont parfois difficiles à concilier avec ce type d'exigence.

En outre, la particularité de la discipline, objet de ce travail, nous confronte à des repères culturels avec lesquels il faut composer.

Le bagage culturel et les attentes des élèves sont à prendre en considération, afin d'établir ce qu'il convient d'appeler le sens qu'il donneront au cours d'éducation musicale. Les termes inhérents à la musique sont de ce point de vue significatifs : il s'agit d'ouverture pour permettre à l'apprentissage d'être choisi plutôt que subi.

Dans un cours d'éducation musicale nombreuses sont les occasions d'innover et surtout de laisser un espace moins formalisé aux élèves, afin qu'ils libèrent leur potentiel émotionnel. Cette dernière remarque inspire naturellement les formes de la pédagogie et les objets à évaluer.

Cet exercice délicat, consistera donc à décliner avec spontanéité, les séquences d'apprentissage les plus significatives, dans lesquelles l'évaluation s'intègre.

En choisissant le récit d'une pratique au quotidien, nous pensons mettre à jour les dimensions qui caractérisent le cours d'éducation musicale et par là même de s'imposer un recul constructif sur ce qui est vécu, à la fois par l'enseignant et par des élèves en mal d'expression.

Nous tendons résolument vers une pratique qui ne se réduit pas à des élèves qui écoutent, et à un enseignant qui parle !..

Le contrat

Dans notre souci d'intégrer la dimension du savoir-être, il nous semble important que les exigences de l'enseignant et la manière de les prendre en compte dans l'évaluation chiffrée, soient soulignées.

En début d'année, un contrat oral, portant sur nos exigences d'enseignant est communiqué aux élèves. Ce contrat porte sur le travail fourni à la maison, la bonne tenue des cahiers, l'apport régulier du matériel en classe. Ces exigences nous semblent importantes car révélatrices du sérieux dans le travail, au sens de l'investissement.

Naturellement, nous devons expliquer pourquoi et comment nous sommes amenés à prendre en compte ces éléments de discipline dans l'acte final d'évaluation. Autrement dit, justifier la sanction éventuelle qui découle du non respect de ces consignes.

Parmi les devoirs devant être effectués à la maison, citons : apprendre les paroles d'un chant, la leçon du cahier (définitions par cœur, compréhension des notions abordées dans l'activité d'écoute, révision des rythmes pratiqués).

Par ailleurs, en début de cours, une brève interrogation de quelques élèves (3 ou 4) permet une vérification des acquis du cours précédent et de réintroduire le cours sur de bons rails. Il faut préciser que ce type d'interrogation, qui n'est pas soumise à évaluation, utilise des moyens coercitifs, qui place l'élève dans une bonne dynamique d'apprentissage.

Dans l'absolu, et selon des dispositions récurrentes dans notre pratique, l'élève interrogé et dont le travail ne serait pas satisfaisant, se verrait toutefois amputer de quelques points, à la manière du mauvais conducteur à qui on enlève des points sur son permis de bonne conduite.

Pour ma part, les enjeux d'une telle interrogation ne me confortent pas dans cette voie, dont l'issue s'apparente plus à une sanction qu'une prévention. La dimension du pouvoir d'aider les élèves à mieux apprendre s'exerce à cet endroit, et j'y oppose la notion, bien moins noble de l'autorité, qui symbolise le statut bien plus que les compétences.

Par contre, la tenue du cahier s'inscrit dans la dynamique de l'apprentissage, dans le cadre de son utilisation comme base référentielle, et également au regard du respect de leur travail voire, l'enseignant. De ce point de vue, il rentre dans les critères d'évaluation normatifs.

Pour ce qui est de l'apport régulier du matériel, il convient au préalable de rechercher les vraies causes, parfois mêmes extérieures à la volonté de l'élève, avant d'épouser les réflexes du permis à point. En effet, entre un laxisme total de la part de l'enseignant et une sévérité sans appel, il s'agit de trouver le juste milieu. Nos exigences sont nécessaires à expliciter dès le début de l'année afin de donner aux élèves de bonnes habitudes de travail.

Les champs de l'évaluation

« savoir », « savoir-faire » et « savoir-être »

Les « savoirs »

Ce sont les connaissances théoriques : vocabulaire musical, éléments de théorie, définitions, repères culturels. Ils sont consignés dans le cahier des élèves et sont abordés prioritairement à travers l'écoute d'œuvres.

En classe de 5^{ème} et de 6^{ème}, ils seront plus nombreux qu'en 4^{ème} et 3^{ème}. Ces connaissances sont des repères nécessaires pour l'acquisition de compétences. En classe de 6^{ème}, on peut citer les notions suivantes :

Vocabulaire musical :

- La notion de structure à travers la forme rondo
- La notion de formation : l'orchestre symphonique avec ses différentes familles instrumentales
- Le thème et sa construction (phase suspensive et conclusive)
- Le caractère, le tempo, les nuances, le registre, etc.
- Élément de théorie musicale (notions solfégiques de base) : la portée, la mesure, la blanche, la noire, les silences...

Ces notions sont définies à l'issue d'une démarche pédagogique qui doit partir du ressenti, pour progressivement amener la compréhension, qui elle-même aboutira à la capacité d'apprendre.

Les « savoir-faire »

Ils s'effectuent par les pratiques actives. On peut citer : l'éducation de l'oreille, le jeu instrumental et vocal dans une interprétation ou dans l'improvisation, la lecture musicale, la création, l'analyse d'un texte, l'analyse auditive.

Les aptitudes

« Elles sont développées, voire révélées par la maîtrise des « savoir-faire » (info musicollège, février 1987.). C'est ce qui d'usage se nomme : les facilités. Les classes d'éducation musicale sont hétérogènes du fait de la pratique musicale en 6^{ème}.

Ainsi les élèves n'ont pas tous le même niveau et de plus, comme dans d'autres disciplines, chacun a son rythme d'apprentissage et ses propres capacités.

Doit-on, en tant qu'évaluateur, ne tenir compte que du résultat final ?, c'est-à-dire, de la qualité des productions des élèves lors d'une évaluation sommative ? Il nous semble plus juste de procéder à une évaluation qui intégrerait, à la fois le degré de qualité des productions, les progrès, les efforts de chacun pendant l'apprentissage. En outre, nous avons dans nos classes des enfants ayant des difficultés importantes qui peuvent constituer une forme de handicap : pulsation très instable, problèmes

psychomoteurs, ou voix « mal placée ». Il s'agit d'adapter nos exigences à ces niveaux disparates.

Pour être à même d'effectuer une évaluation personnalisée, il convient, pour ne pas bloquer ou décourager davantage, certains élèves, de favoriser leur réussite. En effet, des aménagements, sous forme d'aide sont utiles : lors de l'évaluation, l'élève peut bénéficier d'un temps supplémentaire, et s'appuyer sur la production d'autres élèves, pour réaliser la sienne.

Les « savoir-être »

Ils relèvent du domaine de la vie en société, du comportement et du respect des règles de vie en classe, ces règles font l'objet d'un contrat en début d'année entre l'enseignant et sa classe :

- le comportement : silence, concentration, motivation et respect ;
- la participation, la prise de parole.

Si ces dimensions doivent être prise en compte par l'enseignant dans l'évaluation chiffrée, elle reste néanmoins difficile à quantifier. Prenons l'exemple d'un élève qui se porte volontaire pour prendre une partie soliste dans un chant. Dans l'acte qui le conduit à servir d'exemple, il arbore un statut valorisant, qui le place comme référence ponctuelle du groupe. Ceci devrait lui permettre d'obtenir, à travers cette prise de risque, une note confortable.

Ceci étant, il convient de préciser que cette constatation ne vaut que si la production est bonne. En effet, on ne peut pas seulement considérer le résultat dans la mesure où un élève peut, sans avoir les dispositions évoquées précédemment, prendre ce risque lui aussi, non pas pour servir de référence, mais pour exister et mettre en valeur ses compétences.

Dans cette démonstration, on s'aperçoit qu'il pourrait y avoir autant de cas qu'il y a d'élèves. La question devient : ne faudrait-il pas récompenser, dans ce cas précis, l'intention par rapport à la production ?..

La musique, c'est un bruit qui
pense !



Victor Hugo

Le contrôle écrit

Lors de ces contrôles, il convient d'observer préalablement, deux règles essentielles concernant la remise des barèmes et la longueur de ces contrôles, afin qu'ils n'empiètent pas sur le domaine de l'apprentissage.

La tentation pour l'enseignant de construire une évaluation basée en priorité sur des connaissances théoriques, peut se comprendre par le fait que ce type de contrôle est rapide à élaborer et à corriger.

Ainsi, l'élève a appris la leçon du cahier - si possible par cœur - et va la restituer en l'état à travers les questions du test. Ni ce type de démarche, ni une dissertation de trois pages ne peut correspondre à une évaluation pertinente. Pertinente, à la fois, pour l'élève et pour le professeur, car il nous paraît logique que l'évaluation écrite s'appuie sur la réalité du cours. Il faut tenter de mettre en harmonie les démarches pédagogiques et évaluatives. Ceci permet, par ailleurs, de vérifier si véritablement, les objectifs du cours ont été atteints.

Si comme le prétend le manuel sur les objectifs de référence en évaluation « *l'action concrète et sensorielle doit toujours marquer le point de départ de la découverte, de l'analyse, de la compréhension de tout concept et de l'assimilation de toute notion* », l'évaluation écrite doit alors s'appuyer sur des réalités sonores. Pour l'enseignant, il s'agit de trouver des extraits musicaux nouveaux pour l'élève, qui mettent en lumière la ou les notions abordées lors de l'apprentissage.

Dans le cadre d'un contrôle de connaissances sans support extérieur (voir annexe n°x), c'est la mémoire à long terme qui est activée : le « par cœur ». Dans ce cas, aucune compréhension du cours, aucune compétence liée au domaine musical, ne peuvent être vérifiées. Le contexte d'apprentissage est évacué, dans ces conditions, on peut se demander ce qu'il restera du cours d'éducation musicale. Ceci renforce l'idée que ce qu'on apprend, et surtout la manière et le contexte d'apprentissage, est ce qui reste dans les mémoires.

En ce qui concerne le contrôle construit uniquement sur des supports auditifs, ce dernier est basé sur l'éducation de l'oreille : identification de timbres et d'éléments musicaux, reconnaissance de fragments rythmiques pratiqués en cours. Il se justifie par les raisons que nous avons données en amont. Exemple, classe de 4^{ème} :

- 1 quel est le type de voix ? Réponse : soprano
- 2 quelles est la technique vocale utilisée ? Réponse : scat
citer l'instrument de percussion ? Réponse : congas
- 3 quel est le type de mélodie ? Réponse : riff
que fait la guitare ? Réponse : elle improvise
- 4 donner le nom de ce genre musical et le type d'orchestre ? Réponse :
concerto pour violon - orchestre symphonique
- 5 le professeur joue en boucle 4 fois sur les congas. une des deux a été
apprise, laquelle ? Réponse : A ou B

Cependant, il existe toute une diversité d'exercices faisant appel à des compétences diverses : mémoire à long terme et mémoire immédiate, discrimination auditive et analyse ; dépistage d'erreurs ou test musical à compléter, associant lecture et audition, reconstitution d'un schéma formel sous forme de graphisme

C'est ainsi que la diversité d'approche d'une même notion, lors de l'apprentissage, peut se retrouver dans l'évaluation où elle est réinvestie.

Exemple personnel en classe de 6^{ème} , à partir de la notion de rondo :

- a) définition ;
- b) audition : l'enseignant joue au piano deux courts morceaux et demande lequel correspond à une forme rondo ;
- c) à partir d'un graphisme écrit, l'élève doit reconnaître s'il correspond à ce qu'il entend ;
- d) construction d'un graphisme à partir d'une audition.

Il est intéressant de relever les disparités dans les façons de faire de chaque professeur. Aussi, la façon dont les questions sont posées peut rendre la réponse plus ou moins facile. Ceci est valable pour le QCM, ou pour les questions entraînant une expression écrite (mots techniques ou phrases). La diversité des types de questions dans les champs des savoirs et savoir-être est tout aussi significative, ainsi que la place de la créativité.

Lors de confrontation de ma pratique (nouvelle) avec celles d'autres enseignants, j'ai pu constater qu'il n'existe pas qu'une seule et unique manière de construire des outils d'évaluation écrite. Ces derniers dépendent des activités effectuées en amont, des objectifs de chacun en ce qui concerne l'évaluation, mais aussi et surtout de la faculté d'imaginer des exercices ludiques à l'aide de supports.

D'autres contrôles, utilisées par d'autres enseignants et moi-même, sont présentés en annexe, afin d'étayer plus encore cette démonstration.

L'évaluation formative dans l'activité d'écoute

Si un cours d'éducation musicale s'articule autour de trois axes principaux qui mettent en jeu des compétences différentes, nous avons privilégié l'activité d'écoute en tant qu'objet de la démonstration.

Cette première déclinaison pratique a pour vocation de démontrer combien la relation pédagogique et évaluative s'inscrit dans une synergie naturelle.

Dans le cadre de l'activité d'écoute, la première exigence impose à l'enseignant de dépasser ses objectifs initiaux. En effet, à partir d'un projet préétabli, dans lequel nous fixons par avance un certain nombre de normes, la tentation est belle de nier le processus cognitif mis en place par les élèves.

En effet, entre la conception du cours imaginé comme idéal et son déroulement il existe un décalage : les élèves soulèvent certains éléments dont nous n'avions pas prévu l'existence. On peut donc s'apercevoir qu'ils ont une façon très personnelle d'appréhender l'œuvre à partir de leurs propres repères.

De la capacité à s'adapter aux situations, à comprendre les réponses et les remarques des élèves - et le sens de leur démarche - pour s'en servir comme levier d'apprentissage, dépend la réussite d'une démarche pédagogique efficace.

C'est là que se situe l'intérêt de la profession d'enseignant : développer chez les élèves une recherche qui va les amener à s'exprimer et à réfléchir. L'enseignant doit permettre à l'élève de s'interroger sur les moyens pour évoluer.

Processus d'apprentissage

La démarche préalable s'établit à partir d'un questionnement. Il s'agit pour les élèves de trouver un certain nombre d'éléments à travers des écoutes successives. Les questions sont au départ assez générales, elles portent sur le caractère, la formation...

Puis progressivement, elle s'oriente vers la particularité de la musique et la notion en jeu. Cette progression en forme d'entonnoir, conduit les élèves du général au particulier. Des questions de plus en plus ciblées permettent d'intégrer au fur et à mesure les dimensions contenues dans l'œuvre écoutée.

Il leur ait demandé, par exemple quels sont les éléments qui contribuent à définir le caractère de la musique. On leur fait décrire un thème, etc.

Dans cet apprentissage, la pratique des élèves est sollicitée : chanter un thème, frapper une pulsation, jouer une cellule rythmique caractéristique... C'est un moment privilégié qui s'inscrit dans la dimension du « faire ».

C'est par un questionnement que l'enseignant cherche désormais à guider les élèves dans leur recherche. Ces questions, en forme de guide, débouchent sur

l'apprentissage des notions qui permet à l'élève de nommer ce qu'il entend (verbalisation), de structurer ce qu'il apprend (cognition).

Dans cette logique de questionnement, il reste à l'enseignant d'être vigilant sur le type de questions utilisées. On sait pertinemment, que la nature d'une question posée par l'enseignant peut mettre l'élève dans une situation de réponse imposée, par une norme instituée.

Ceci peut donc mettre l'élève en difficulté, c'est le cas pour les questions fermées, par opposition aux questions dites « ouvertes » qui font plus appel à des références imaginaires. Cet espace ouvert par la question stimule la pensée de l'élève et son expérience cognitive s'en trouve renforcée, ce qui est moins évident dans le cadre d'une réponse à vocation normative.

Le processus le plus courant peut être décrit ainsi : l'élève anticipe ce qu'il pense être attendu par l'enseignant « je pense cela mais est-ce bien la réponse attendue ? », d'où l'autocensure : il ne s'autorise pas à dire ce qu'il a en tête, et qui par essence pourrait bénéficier à la collectivité.

Ceci nous amène à préciser le concept de reformulation des questions, lorsque celles-ci semblent constituer un premier obstacle au niveau de la compréhension : la question est-elle bien posée ? Faut-il la reformuler en d'autres termes ?

On peut procéder de diverses manières, l'intérêt étant de bien se faire entendre et comprendre. On sait à quel point l'énoncé est prépondérant dans la résolution d'un problème. Ainsi, des précisions peuvent être insérées ou encore des pistes données, par exemple choisir dans une liste de réponses :



Question : formation ? Pistes : orchestre symphonique, voix soliste accompagnée, chœur mixte, ensemble vocal a capella.

Expérience pédagogique participative

En classe de 6^{ème}, nous avons abordé la musique électroacoustique (de natura sonorum B. Parmegiani) à travers une démarche non-directive. En effet, c'est en partant des propositions de la classe, que nous avons construit cette démarche.

Lors de la première écoute, la consigne donnée était de choisir un ou deux mots qui se rapportent à l'audition (représentation symbolique du morceau). Puis il s'agissait de porter les réponses au tableau sans les censurer.

Cette formalisation particulière a donné lieu à une série d'étapes, conduisant les élèves à s'investir de façon plus autonome.

1^{ère} étape - Liste des mots recueillis :

électrocardiogramme
mal aux oreilles
mal à la tête
percussion
flûte aiguë
asiatique
tambour
marteau
chantier
espace
martien
hôpital
alarme
pierre
métal
verre
bruit
aigu
clou

L'écoute a en fait révélé la difficulté pour certains élèves de formaliser leur pensée, en raison du caractère inavouable des réponses qu'ils étaient tentées d'apportées.

C'est donc, par le biais d'un comportement, que l'on peut qualifier de kinesthésique, qu'ils ont exprimé leur ressenti (élèves se bouchant les oreilles, faisant des grimaces circonstanciées, etc.).

Fort de ce constat, il fallait donc favoriser, pour ses élèves, la formalisation verbale de leur état intérieur, en leur signifiant qu'ils pouvaient, sans risque, s'autoriser à mettre des mots derrière leurs intentions.

Dialogue dans la sollicitation des réponses : « *j'ai pu voir que certains élèves se bouchaient les oreilles ou laissaient entrevoir par une mimique significative, une forme de rejet. Sachez, que je considère ces réactions comme légitimes* ».

Plusieurs niveaux de perception ont donc été exprimés et ont suscité, de la part des élèves, un classement organisé des réponses. C'est la 2^{ème} étape - Classement établi en partant de leurs propositions :

La démarche a consisté à associer, dans un premier temps, les mots entre eux, puis à l'aide d'un pictogramme de les ranger par groupes de significations.

Mal à la tête	Flûte aiguë	Hôpital	Martien	Métal
Mal aux oreilles	Percussion	Electrocardiogramme	Espace	Verre
Bruit	Tambour			Chantier
	Aigu			Pierre
	Asiatique			Marteau
				Clou

Les différents niveaux de perception renvoient au classement par colonne. Il montre dans la première colonne la dimension kinesthésique, à savoir le ressenti de ces élèves sur le plan corporel. Jugement de valeur (bruit). La deuxième colonne qui concerne le champ musical, consiste en un rapprochement des sons, à la fois, des instruments et d'une représentation culturelle.

La troisième colonne met en évidence la dimension de l'électronique contenue dans le morceau musical, mais également l'ambiance particulière qui traduit un mal être.

La quatrième fait intervenir la perception visuelle et la caractéristique futuriste. Tandis que la cinquième fait intervenir différents objets (outils, ustensiles et matériaux) qui se rapportent aux événements sonores entendus.

Ce type de démarche est un préalable dans la relation de confiance qui doit s'établir entre l'élève et l'enseignant, dans la mesure où la participation des élèves est valorisée. En effet, en prenant en compte la production, sans arrière pensée, de toutes les dimensions de son comportement (y compris hors domaine musical), l'élève se sent intégré dans le cours.

Cette démonstration se nourrit des propos de Charles Hadji⁶, dans 'évaluation des actions' « Le formé peut n'être qu'un simple objet qui subit l'évolution, ou au contraire, un sujet actif qui construit les conditions d'émergence d'un jugement pertinent par rapport à ses besoins et ses préoccupations, et dont il pourra finalement bénéficier pour son propre développement »

3^{ème} étape - Evaluation des connaissances apprises depuis le début de l'année.

Si on se réfère aux différentes perceptions formalisées par les élèves, à l'écoute de l'œuvre électroacoustique, on s'aperçoit, que c'est la dimension musicale la moins représentée. Autrement dit, la majorité des élèves ne conçoit pas ce type de production sonore, comme une musique au sens traditionnel.

Cette constatation a donc eu pour effet d'introduire de façon opportune, la révision de base des éléments qui composent une musique. C'est donc un retour sur les notions musicales étudiées qui s'est imposé. Cette réalité montre, s'il en était besoin, qu'une démarche pédagogique, peut aussi se déterminer spontanément, en fonction de l'immédiateté des situations d'apprentissage.

Un rappel des éléments constitutifs de la musique est envisagé. Dialogue : De quoi la musique peut être constituée ? Réponses : d'une forme, d'un thème, d'instruments de musique, d'une pulsation. Cet exercice permet de vérifier que cette musique est différente, qu'elle n'épouse pas ces paramètres.

Dans ce cheminement, l'enseignant a placé la dimension kinesthésique comme élément moteur de l'apprentissage. C'est en prenant connaissance du ressenti, des jugements de ses élèves qu'un véritable dialogue a pu s'installer.

Ce choix pédagogique, introduit la notion d'assistance de l'enseignant, ce qui permet de faire émerger la parole et la mise en forme des différents types de réponse.

⁶ Ch. Hadji, Evaluation des actions éducatives, page 107.

L'enseignant reste celui qui sert de cadre à l'activité, sans pour autant diriger l'action.

Ainsi, les notions de musique électronique de temps lisse, de son concret, de résonance/attaque, sont abordées progressivement, par une pratique musicale associée à l'audition. Cette pratique débouchant sur des ateliers de créativité.

A l'issue de la découverte des notions une fiche d'écoute est distribuée aux élèves. Le matériel sonore donne l'occasion d'une recherche par une approche dite « kinesthésique ». Certaines réponses sont liées au vécu de l'élève, il va parler de lui, de ce qu'il ressent. C'est dans ce contexte, que l'évaluation formative permet d'apprécier la manière dont la musique est perçue.

Ce type d'approche n'est cependant pas systématique, il nous semble important qu'à un certain moment du cours l'enseignant laisse la possibilité de libérer un potentiel subjectif et personnel. Cette situation est source de sécurisation, l'élève est entendu, sa réponse n'est ni bonne ni mauvaise, la prise de parole n'est ni sanctionnée, ni jugée.

En quoi j'ai opéré une évaluation formative ?

1^{ère} étape : les élèves ont effectué une recherche, il y a eu écoute de la parole de l'élève, avec une prise de risque relative.

2^{ème} étape : ils ont créés eux-mêmes des associations. La diversité des perceptions leur ont permis de prendre conscience de leurs différences et se situer les uns par rapport aux autres.

3^{ème} étape : j'ai fait appel à leurs connaissances antérieures pour faire émerger la spécificité de cette musique. Réflexion sur leurs appréciations (pourquoi tu n'as pas aimé, pourquoi ce n'est pas de la musique ?).

Les élèves ont donc été amenés à évoluer. Néanmoins, il me semble que la dimension des interactions, c'est-à-dire, l'incitation à s'exprimer sur la manière dont ils reçoivent la parole de l'autre, n'a pas suffisamment été favorisée.

Si l'abord de la musique électroacoustique n'est pas aisé, cette musique leur étant peu familière, voire totalement étrangère, la démarche entreprise reste une réussite dans la mesure où certains élèves ont souhaité réécouter l'œuvre musicale.

CONCLUSION



Sans fausses notes !

Ce chemin parcouru, au cœur du concept évaluatif, aura été riche en enseignement...et riche n'est pas un vain mot lorsqu'il s'agit d'enseignement.

A la manière d'un bon ouvrier qui remet sans cesse son ouvrage sur le métier, cette démarche aura eu pour première conséquence de signifier le chemin qu'il reste à parcourir pour pouvoir prétendre légitimer sa pratique.

Au-delà de l'appréhension bien légitime qui accompagne un investissement de ce type, c'est un sentiment de modestie qui caractérise ce travail d'inauguration, pour la jeune professeur que je suis.

Aussi, la conclusion marque la fin d'un parcours, et le travail qui s'achève, ne permet pas encore d'évaluer l'efficacité qu'il recèle si, comme le prétend Stufflebeam⁷, le critère ultime de la valeur d'une étude de l'évaluation se vérifie dans la pratique quotidienne.

Néanmoins, comme la démarche entreprise se donnait pour objectifs de saisir la question de l'évaluation, considérons que le moment est peut-être venu d'évaluer ce travail.

En définitive, la partition théorique, qui servait de miroir réfléchissant à la pratique quotidienne en milieu scolaire, a eu pour avantage de nous éclairer sur le succès actuel des didactiques, qui remettent à la place d'honneur la question des contenus d'enseignement.

C'est dans cette dimension que s'est inscrite la problématique de ce mémoire. En effet, tout au long de ce travail, la relation implicite des méthodes d'apprentissage et du processus d'évaluation a été mise en relief.

Nous avons pu constater que l'évaluation est une action complexe. Elle est également plurielle de par ses fonctions : l'une visant l'aide aux apprentissages, permettant d'instaurer une véritable relation pédagogique, par un dialogue constant entre l'enseignant et ses élèves - l'autre intervenant ponctuellement pour vérifier des acquisitions.

⁷ Charles Hadji, L'évaluation, règles du jeu - Des intentions aux outils, ESF. Editeur 1995.

L'évaluation révèle la conception que nous avons de notre profession. En tant qu'enseignant, nous souhaitons faire émerger des savoirs ; en tant que formateur, nous axons notre pédagogie sur des savoir-faire ; en tant qu'éducateur, nous souhaitons développer des savoir-être.

Certes, il est plus aisé d'effectuer une évaluation normative dans le domaine des savoirs (évaluation rationnelle, binaire). Il nous semble nécessaire de l'élargir aux champs des savoir-faire, qui plus est des savoir-être, afin qu'elle prenne du sens pour nous mêmes et nos élèves.

Ainsi, souhaitons nous orienter notre évaluation vers une dimension personnalisée et socialisante pour l'élève ?

L'évaluation dans le système éducatif relève d'une contrainte institutionnelle. Cependant, dans ce cadre l'enseignant d'éducation musicale peut s'autoriser certains choix.

Doit-il utiliser l'évaluation en tant qu'outil visant à mesurer uniquement des connaissances et des savoir-faire ? Dans quelle mesure, peut-il l'ouvrir à un usage social ?

Ce travail non exhaustif aura permis, finalement, d'approcher certaines dimensions, certains enjeux cachés derrière l'acte d'évaluation...

BIBLIOGRAPHIE



Livres

GENEVIEVE MEYER

« *Profession enseignant* » Evaluer : Pourquoi ? Comment ?
Edition Hachette éducation - 1995.

LOUISE BELAIR

« *L'évaluation dans l'école* » Nouvelles pratiques
ESF Editeur collection pratique et enjeux pédagogiques.

CHARLES HADJI

« *L'évaluation des actions éducatives* »
PUF. L'éducateur.

CHARLES HADJI

« *L'évaluation règles du jeu* » Des intentions aux outils
ESF Edition - 1995

Revue

Info-musicollège : février 1991 - septembre 1990/1992
Sciences humaines « le développement de l'intelligence » 1996
Sciences Humaines « La dynamique des savoirs » - 1998

Documents

Nouveaux programmes du cycle central - 1987



*La lecture est un bonheur qui demande plus d'innocence et
de liberté que de considération.*

Blanchot (Maurice), *Le Livre à venir* (Gallimard).