



HAL
open science

L'évaluation au service de l'enseignement en Éducation musicale

Chloé Doucy

► **To cite this version:**

Chloé Doucy. L'évaluation au service de l'enseignement en Éducation musicale. Education. 2020. dumas-02936739

HAL Id: dumas-02936739

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02936739>

Submitted on 11 Sep 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2019-2020

Master MEEF

Mention 2nd degré- parcours Education Musicale et chant choral

2^{ème} année

L'évaluation au service de l'enseignement en Education Musicale

Mots clés : éducation, évaluation, équité, différenciation, efficacité

**Présenté par :
Doucy Chloé**

**Encadré par :
Faucher Benoît**

Résumé du mémoire

Ce mémoire s'intéresse à la place de l'évaluation au sein du système scolaire français et plus précisément en cours d'Education Musicale. Ce sujet me vient d'une observation très personnelle réalisée à la suite de ma première évaluation écrite : mes élèves étaient tous différents, bénéficiant pour certains de grandes facilités, nageant pour d'autres au milieu des difficultés, et il était injuste et inéquitable que de tous les évaluer de la même manière. Durant ce mémoire je m'intéresse donc à la symbolique de l'évaluation et à la façon dont elle est perçue par les différents intéressés (l'institution, les élèves, la professeure), en règle générale mais aussi plus particulièrement dans notre discipline. J'y aborde différentes pratiques alternatives et novatrices tendant à faire évoluer l'évaluation vers plus de justice et d'équité, évolution constituant mon objectif actuel et que j'ai déjà pu essayer de mener au travers de différentes démarches.

Mes remerciements à :

Benoît FAUCHER, pour son soutien et son aide dans la rédaction de ce mémoire.

Catherine SAJOUS, pour son soutien indéfectible, et l'influence plus que positive qu'elle aura pu avoir sur moi tout au long de cette année.

Laurent RAYMOND, David HUDRY, Danièle et Toshiji ISHII, Isabelle CHOMET pour l'amour de la musique et de l'enseignement qu'ils m'ont transmis chacun à leur manière.

SOMMAIRE

Introduction	6
I. Regard général sur l'évaluation	8
1. Vers une première définition de l'évaluation	8
1.1 Définition théorique de l'évaluation	8
1.2 Définition de l'évaluation par les intéressés	9
1.2.1 Qu'est-ce que l'évaluation pour l'institution ?	9
1.2.2 Qu'est-ce que l'évaluation pour les élèves ?	11
1.3 Ma définition de l'évaluation	15
1.3.1 En tant qu'élève	15
1.3.2 En tant que professeure	15
2. Les risques d'une évaluation sommative indifférenciée et chiffrée	16
2.1 Le risque de dévalorisation de l'élève	16
2.2 L'évaluation sommative notée : une forme de communication trop peu explicite ?	17
2.3 Vers une déconsidération des « intelligences multiples » ?	18
2.4 L'évaluation à l'épreuve de la subjectivité de la correction : le syndrome du correcteur « mal luné »	20
3. Les approches nouvelles	20
3.1 Désacraliser la note chiffrée	21
3.2 Individualiser l'évaluation	23
3.3 Favoriser l'évaluation formative	23
II. Comment donc évaluer en Education Musicale aujourd'hui ?	24
1. Ce que signifie être professeur d'Education Musicale pour moi	24
1.1 Vers une définition du cours d'Education musicale et de son évaluation ? ...	24
1.2 Une question de discipline	26
1.3 Une question : l'évaluation sommative est-elle nécessaire en cours d'Education Musicale ?	27
2. La représentation de l'Education Musicale auprès des élèves	28
3. Pour une évaluation nouvelle en Education Musicale.. ?	31
3.1 L'évaluation collective	31

3.2 Le travail de l'auto-évaluation et de la co-évaluation	33
III. Mes démarches, mes réussites, mes échecs, mes envies	33
1. Les démarches menées	34
1.1 Changer les modalités d'évaluation	34
1.2 La question de la correction des évaluations en classe	36
1.3 Une pédagogie de la bienveillance	37
2. Les démarches à mener	39
Conclusion	42
Bibliographie	43
Annexes	44

Introduction

Dans l'avant-propos de son ouvrage *L'évaluation scolaire. Décoder son langage*. Michel Barlow écrit les paroles suivantes :

« Mal vécue par les élèves, [l'évaluation] est fréquemment, par contre-coup, source de malaise chez les enseignants. La plupart s'inquiète parfois jusqu'à l'angoisse de leur responsabilité d'évaluateur. Scrupuleusement ou légitimement, ils redoutent les erreurs d'appréciation toujours possibles et les conséquences parfois dramatiques de certains verdicts »¹

Dans ces quelques phrases, je trouvais résumée ma position de jeune professeure stagiaire, face à mes premières piles de corrections. Fille de Professeure des Ecoles, longtemps au contact des milieux scolaire et universitaire, je n'avais jamais, jusqu'alors, réellement *pensé* l'évaluation. Je ne l'avais jamais pensée ni envisagée comme pouvant constituer l'objet d'une éventuelle problématique ; bonne élève, je me contentais de réaliser les évaluations qui m'étaient demandées, recevais une note, m'en réjouissais ou non, sans m'interroger davantage sur les teneurs de cette dernière. C'est seulement cette année, en réalisant ma rentrée « de l'autre côté » cette fois, au Collège Voltaire d'Asnières-sur-Seine, que je me suis trouvée confrontée à une dure réalité ; si pour moi jusqu'ici l'évaluation n'avait jamais été sujet de questionnement, elle constituait pourtant un des principaux rouages de la pédagogie et se trouvait à la base de tout bon enseignement.

Cette découverte, je l'ai faite lorsque, à la fin de la première période, j'ai dû corriger mes premières copies écrites ; élèves d'ULIS, élèves aux troubles « dys » reconnus, élèves aux probables troubles « dys » non-reconnus, élèves allophones, élèves « lambdas » ... tous s'étaient retrouvés confrontés à la même copie. Tous avaient dû répondre aux mêmes *questions*, au même *nombre* de questions, au même *format* de questions, quand pour certains la difficulté ne résidait alors même pas forcément dans la connaissance ou non du cours et de son contenu musical mais dans le rapport à la langue et/ou à l'écrit. Tous s'étaient retrouvés

¹ Barlow Michel, *L'évaluation scolaire. Décoder son langage*, Lyon, Chronique Sociale, 1992, Avant-propos p7 (186 p.)

face à une même évaluation indifférenciée. Et moi, je devais, et surtout je *voulais* évaluer, cet ensemble disparate d'élèves, de manière *équitable*, de manière *efficace*, de manière *utile à l'élève*. Comment alors « noter », sans que cela devienne injuste, contre-productif, violent, humiliant pour l'élève ? Comment évaluer l'Education Musicale, une discipline mettant en avant l'exercice de la *pensée divergente*², où l'errance et même l'erreur sont possibles et font partie d'un processus créatif ?

Ce mémoire part donc d'un constat : celui de la difficulté que représente l'évaluation d'une classe constituée d'individualités, confrontées chacune à des difficultés et des besoins particuliers. J'aimerais maintenant que ce travail de recherche soit pour moi l'occasion de mener une réflexion sur ma propre pédagogie, sur ma propre manière d'évaluer, et qu'il me permette d'essayer de trouver des alternatives à ces évaluations sommatives indifférenciées qui me semblent plus punitives que formatrices pour certains élèves.

Quelles solutions proposer afin d'accompagner au mieux chaque élève dans sa progression individuelle ?

² Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Les enseignements et l'éducation artistiques ; Une éducation de la sensibilité par la sensibilité* eduscol.education.fr/ressources-2016 (consulté le 31/03/2020)

I. Regard général sur l'évaluation

1. Vers une première définition de l'évaluation

1.1 Définition théorique de l'évaluation

Si l'on s'intéresse à l'étymologie du mot « évaluation », on apprend que le terme apparaît à la Renaissance, constitué d'éléments latins. Ex d'abord, signifiant « hors de », puis *valor*, *valoris* signifiant « valeur » ; en clair, évaluer ce serait donc faire émerger la valeur d'une chose, en faire apparaître la qualité. Barlow lorsqu'il étudie l'étymologie du terme ajoute que le verbe *valere*, à l'origine du substantif *valor*, exprimait le fait d'être en bonne santé, d'être vigoureux. Il prend alors un exemple : « En l'occurrence, le professeur de français a bel et bien évalué puisqu'il a aidé l'adolescent à se regarder de façon positive, à découvrir sa valeur propre »³. En ce sens ; évaluer reviendrait donc à faire apparaître la *valeur* de quelqu'un ou de quelque chose, voire même peut-être à le *mettre* en valeur ?

En se référant à d'autres sources, on observe qu'on revient souvent à cette notion de valeur : le dictionnaire Larousse en ligne⁴ propose ainsi la définition suivante : « Evaluation : action d'évaluer, de déterminer la valeur de quelque chose : Faire l'évaluation d'une fortune, d'une distance. » (je souligne); le dictionnaire de l'Internaute⁵ lui parle d'une « Estimation de la valeur, du nombre, de l'importance ou de la grandeur des choses. » (je souligne) ; le Dictionnaire Encyclopédique Hachette⁶ enfin : « Evaluation n.f : Action d'évaluer ; son résultat », et lorsqu'on se rapproche de la définition d'évaluer : « Déterminer la valeur de quelque chose » (je souligne). Michel Barlow, toujours, lorsqu'il s'intéresse à la définition de l'évaluation, met notamment en avant un certain paradoxe « Evaluer peut être synonyme d'expertiser, calculer, chiffrer : prononcer un jugement précis quantifié. Mais il peut aussi être synonyme d'estimer, apprécier, prononcer un jugement approximatif et qualitatif. » (je souligne), revenant alors à cette notion de valeur.

On perd avec ces définitions l'idée de *mise en valeur* induite par le verbe *valere* pour la remplacer plutôt par celle d'un *jugement de valeur*. L'évaluation, dans sa définition, n'est pas forcément un tremplin permettant la valorisation, mais plutôt une appréciation de l'objet de

³ Barlow Michel, L'évaluation scolaire. Décoder son langage, Lyon, Chronique Sociale, 1992, p68 (186 p.)

⁴ Dictionnaire Larousse en ligne,

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%c3%a9valuation/31794?q=%c3%a9valuation#31719> (consulté le 26/03/2020)

⁵ L'internaute, Dictionnaire français <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/evaluation/> (consulté le 26/03/2020)

⁶ Moingeon,, Marc, *Dictionnaire Hachette Encyclopédique illustré*, Orléans, Hachette, 1995

l'évaluation. Ce serait donc cela l'évaluation scolaire ? Une évaluation de la valeur de l'élève ? En tant que quoi ? Qu'individu ? Déjà à mes yeux, à la simple analyse de sa définition, l'évaluation revêt une dimension implicitement violente, comme si une copie avait la faculté de définir un individu, de le catégoriser, de l'étiqueter.

Barlow poursuit ensuite son analyse en se concentrant sur l'évaluation scolaire en tant que telle, il nous dit « Evaluer, c'est transmettre à l'élève (éventuellement à ses parents ou à l'administration) un certain nombre d'informations sur son travail ou sa conduite... »⁷ puis plus loin, évoque les différents sens que peut prendre l'évaluation d'un élève ; évaluer ce peut être « vérifier », ce peut être « juger », ce peut être « chiffrer, mesurer, comparer, placer, interpréter, analyser, comprendre, apprendre, agir, aider, faciliter, rencontrer, constater, dire, exprimer, observer » ... autant de sens qu'il y a d'évaluateurs !

Plus l'on s'investit dans notre exercice de définition de l'évaluation, plus l'on a l'impression qu'évaluer, c'est un peu tout et rien. C'est beaucoup, pour l'élève, pour l'institution, pour les professeurs, comme nous le verrons par la suite, mais c'est aussi surtout la résultante d'une démarche tout à fait personnelle et intime à chaque évaluateur et à chaque pédagogie.

1.2 Définition de l'évaluation par les intéressés

Après m'être intéressée aux étymologies, aux définitions théoriques, je me suis dit que, peut-être, le plus simple finalement pour se faire une idée de ce qu'était réellement l'évaluation, c'était de voir ce qu'en pensaient les concernés !

1.2.1 Qu'est-ce que l'évaluation pour l'institution ?

Que nous dit l'institution à propos de l'évaluation ? Quelles directions nous donne l'Education Nationale ? Pour en savoir plus je me suis penchée sur les programmes et notamment sur plusieurs documents d'accompagnement⁸ proposés par le site Eduscol.

⁷ Barlow Michel, L'évaluation scolaire. Décoder son langage, Lyon, Chronique Sociale, 1992, p45 (186 p.)

⁸ Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, « Modalités d'évaluation des acquis scolaires des élèves », *éduscol* , 11 juillet 2019, <https://eduscol.education.fr/cid103780/modalites-d-evaluation-des-acquis-scolaires-des-eleves.html>, consulté le 02/04/2020)

⁸ Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, « Evaluer la maîtrise du socle commun aux cycles 2, 3 et 4 », *éduscol* , 11 juillet 2019, <https://eduscol.education.fr/cid103780/modalites-d-evaluation-des-acquis-scolaires-des-eleves.html> ,(consulté le 02/04/2020)

⁸ Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, « Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture », *éduscol* , 8 mars 2019, <https://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html> ,(consulté le 02/04/2020)

Pour l'institution, l'évaluation de l'élève porte sur les huit composantes du socle commun, qui s'articule en cinq domaines :

- Les langages pour penser et communiquer ;
- Les méthodes et outils pour apprendre ;
- La formation de la personne et du citoyen ;
- Les systèmes naturels et les systèmes techniques ;
- Les représentations du monde et de l'activité humaine.

Le domaine des langages est lui-même constitué de quatre objectifs, à la différence des autres domaines qui sont évalués de manière globale :

- Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'écrit et à l'oral ;
- Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale (ou une deuxième langue étrangère) ;
- Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques ;
- Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps.

Le degré de maîtrise de chacune de ces composantes est ensuite inscrit sur une échelle en quatre niveaux :

- Niveau 1 : « maîtrise insuffisante », qui signifie que les compétences travaillées au cours du cycle n'ont pas été acquises.
- Niveau 2 : « maîtrise fragile » qui indique que les compétences se doivent d'être encore renforcées.
- Niveau 3 : « maîtrise satisfaisante » qui correspond au niveau attendu en fin de cycle.
- Niveau 4 : « très bonne maîtrise » qui correspond cette fois à une maîtrise qui dépasse les attendus du cycle.

Ce sont ensuite aux huit composantes du socle commun que se réfèrent les programmes d'enseignement respectifs à chaque discipline.

On apprend par la suite dans ces documents d'accompagnement que les enjeux et les objectifs de l'évaluation sont les suivants : « L'évaluation des acquis scolaires des élèves vise à améliorer l'efficacité des apprentissages en permettant à chaque élève d'identifier ses acquis »

et ses difficultés afin de pouvoir progresser. » (je souligne) et que « les modalités d'évaluation privilégient une évaluation positive, simple et lisible qui valorise les progrès soutient la motivation et encourage les initiatives des élèves. ». L'évaluation apparaît donc comme un outil permettant à l'élève de progresser grâce à une prise de conscience de son niveau d'acquisition des connaissances et des compétences demandées. Le professeur lui, doit soutenir cette prise de conscience en favorisant une approche bienveillante dans son évaluation. Pour autant, la manière dont doivent être évalués les élèves « [est laissée] à l'appréciation des équipes, dès lors que les connaissances et compétences et celles restant à consolider avant la fin du cycle sont clairement explicitées pour les élèves et leurs parents. ». On voit alors que la question du « comment ? » est posée sans que jamais une réponse absolue y soit apportée.

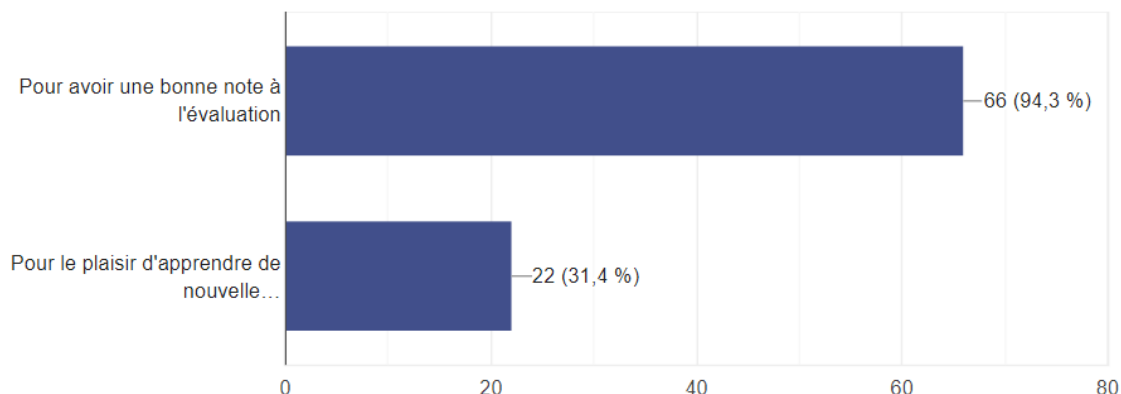
1.2.2 Qu'est-ce que l'évaluation pour les élèves ?

J'ai ensuite eu envie de recueillir l'avis de ceux qui sont peut-être les *plus concernés* par l'évaluation (en tout cas, on le verra du moins, pour qui l'évaluation semble être la plus importante !) : mes propres élèves. Pour cette occasion, je les ai soumis à un questionnaire auquel ils étaient libres de répondre ou non, disponible en annexe 1. Il est bon de savoir, avant d'essayer d'analyser les résultats de ce sondage, qu'il a été transmis sur l'ENT de mon établissement durant la période de confinement due à l'épidémie du Covid-19, et qu'on peut supposer qu'a priori les réponses proviennent d'une population dite « scolaire » et « consciencieuse » puisque au moins soucieuse de se renseigner de ce qu'il se passe sur l'ENT... J'ai reçu 70 réponses sur 273 élèves soient 25.64% de mes effectifs (cinq classes de 5^{ème} et cinq classes de 4^{ème}).

Le premier résultat flagrant auquel je suis parvenue grâce à ce sondage, c'est que mes élèves apprenaient pour une grande partie dans l'optique d'une évaluation sommative et non pas, naïve que je suis, dans l'optique d'apprendre afin d'acquérir des connaissances et des savoirs. En atteste le graphique suivant :

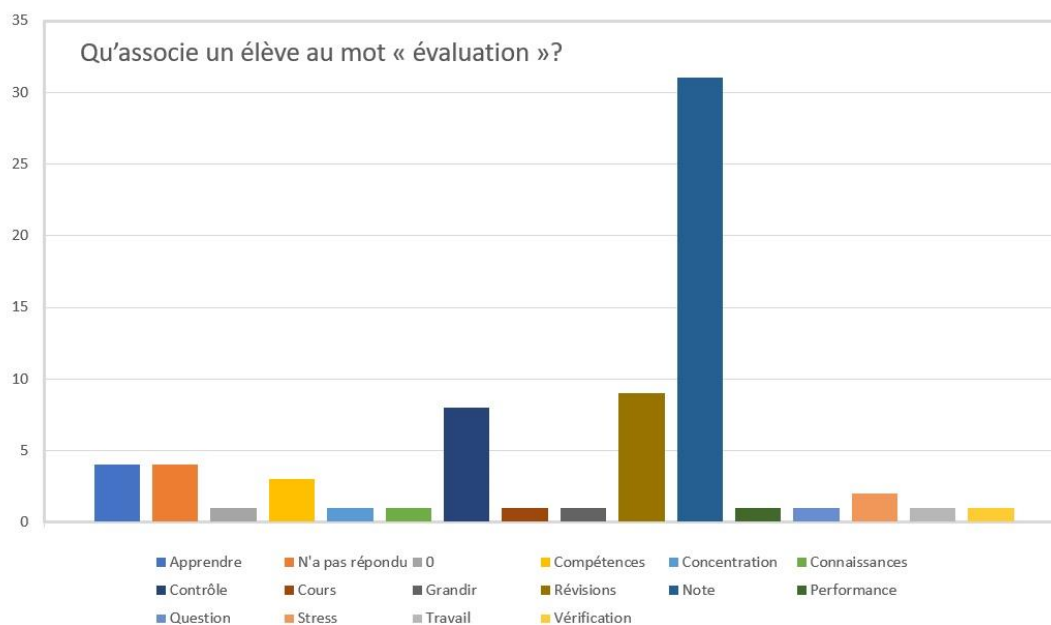
- Quand tu apprends ton cours, tu l'apprends plutôt :

70 réponses



66 élèves sur 70 apprennent donc leurs cours pour avoir une bonne note à l'évaluation quand seulement 22 d'entre eux le font aussi ou uniquement pour le plaisir d'apprendre de nouvelles choses. Pour une grande partie des élèves, l'évaluation constitue donc la finalité de leur travail, de leur apprentissage. C'est *pour* l'évaluation sommative qu'on apprend.

Les résultats qui suivent confirment assez cette observation : j'ai voulu connaître, en me basant sur des études menées par Barlow sur des enseignants, le *premier mot* que mes élèves associaient au mot « évaluation ».



Très exactement 31 de mes élèves ont pour réflexe d'associer l'évaluation à une « note ». Ce résultat nourrit notre précédente hypothèse ; la finalité du travail pour une grande partie des élèves, c'est l'évaluation, c'est la note.

Michel Barlow dans l'avant-propos de son ouvrage⁹ écrivait en 1992 :

« Tout se passe donc - en matière d'éducation scolaire ou familiale – comme si l'évaluation, le jugement que l'adulte formule à l'égard du comportement des jeunes qui lui sont confiés, récapitulait tout son projet éducatif, voire toute sa personnalité. Faut-il s'en étonner ? Ce qui fait la prégnance, des années durant, de ces paroles ou attitudes d'évaluation, c'est qu'elles expriment personnellement à l'enfant (avec, par conséquent, une forte charge affective) non seulement ce que l'adulte pense de lui, mais aussi ce qu'il considère comme des valeurs. »

La note et par dérivation l'évaluation sont devenues pour l'élève un outil de représentation. La note leur permet de se définir en tant qu'*individu*, dans l'espace scolaire, ou même familial. Pas si étonnant donc que l'une et l'autre occupent une si grande place dans l'esprit de nos élèves.

Ayant été élève avant eux, j'étais partiellement consciente de ce phénomène ; on abordera le sujet plus tard, mais la note avait une importance considérable pour l'élève que j'étais. C'est donc aussi pour cette raison que, lors de la correction de ma première évaluation sommative évoquée lors de mon introduction, à la fin de la première période, j'ai refusé d'évaluer certains élèves. Je refusais qu'ils s'identifient de manière dépréciative, qu'ils deviennent « celui qui a eu une mauvaise note en musique », que cette évaluation altère leur propre perception individuelle alors qu'elle avait simplement été conçue sans prendre en compte les différences de chacun.

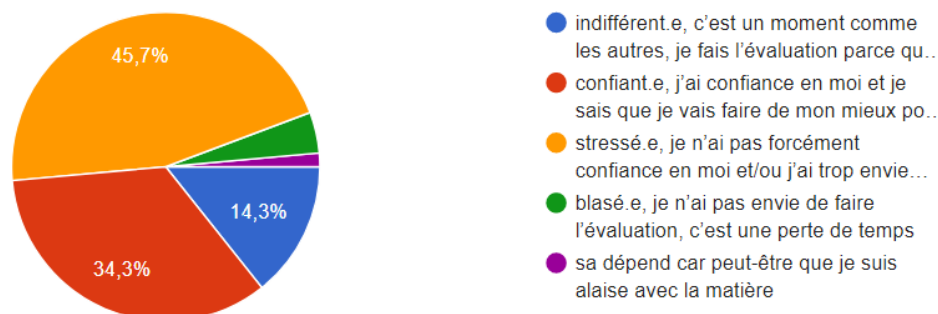
On observe aussi la prégnance du stress et de l'angoisse dans le rapport des élèves à l'évaluation ; pour deux élèves tout d'abord le mot « stress » était le premier terme associé à celle-ci. Dans le cadre de la troisième question de mon sondage, je demandais ensuite à mes élèves, en y réfléchissant plus en détails, de me fournir d'autres termes en relation pour eux avec l'évaluation : « stress », « angoisse », « panique », « horreur » sont alors évoqués...

⁹ Barlow Michel, L'évaluation scolaire. Décoder son langage, Lyon, Chronique Sociale, 1992, Avant-propos p8 (186 p.)

Et plus loin encore, quand je les interroge sur leur état d'esprit avant une évaluation sommative dans une discipline autre que l'Education Musicale, j'obtiens les résultats suivants (sachant qu'il leur est à l'origine proposé quatre réponses « indifférent.e » ; « confiant.e » ; « stressé.e » et « blasé.e » mais qu'ils avaient la possibilité de me donner une autre réponse s'ils le souhaitaient) :

- Quelle émotion décrit le mieux ton état avant de passer une évaluation écrite en mathématiques ou en français par exemple?

70 réponses



- Quelle émotion décrit le mieux ton état avant de passer une évaluation orale (par exemple réaliser un exposé pour le cours d'anglais ou pour le cours de français)

70 réponses



Pour près de 50% à l'écrit et plus de 50% à l'oral (si l'on comprend les réponses personnalisées des élèves qui incluent « Stressée et confiante à la fois », « Gêné », « J'ai du mal à m'exprimer devant les gens alors c'est plus que stressé ») l'évaluation sommative dans des domaines autres qu'artistiques est associée à un certain mal-être. Pourquoi ? On revient à l'hypothèse soulevée précédemment : l'élève considère l'évaluation comme une finalité le déterminant en tant qu'individu ; rien d'étonnant qu'il lui soit associée une forme de pression.

1.3 Ma définition de l'évaluation

Afin de compléter cette définition de l'évaluation, j'ai souhaité me pencher sur mon propre vécu, ma propre conception de l'évaluation, d'abord en tant qu'élève puis en tant qu'enseignante, l'une influençant sans aucun doute l'autre...

1.3.1 En tant qu'élève

Je pense que ma conception de l'évaluation a déjà particulièrement évolué au cours de mon propre cursus scolaire, avant même d'être professeure. De nature anxieuse, je ne conserve pourtant aucun souvenir de mal-être associé à l'idée d'être évaluée en élémentaire, et je pense (mais là encore, difficile à dire avec un recul d'adulte) que pour moi l'évaluation constituait plutôt un « passage obligé » qu'une réelle finalité. C'est par la suite, au collège, au lycée, et en post-bac, notamment en classe préparatoire, que mon rapport à la note et plus exactement à l'évaluation a changé. Bonne élève, j'ai toujours été soucieuse de bien faire, pour ne pas décevoir les parents, les professeurs, ne pas déconstruire l'image que l'on s'est conçue de soi, ne pas déconstruire l'image que l'on veut transmettre aux autres. L'évaluation est progressivement devenue source de stress, puis d'angoisse, notamment lors des résultats du baccalauréat ou lors des longues semaines de concours blancs en CPGE, et leurs sept épreuves de 6h chacune. Ces semaines m'ont marquée, je me rappelle m'être rendue parfois presque malade à l'idée d'échouer, et ce n'est que maintenant avec le recul actuel que je me rends compte que rien de capital n'était en train de se jouer sur ces quelques évaluations, que rien ne méritait tout ce stress. Garder le souvenir de ce vécu de l'évaluation en tant qu'élève m'a sans aucun doute permis de mieux envisager celle que je voulais devenir en tant que professeure aujourd'hui.

1.3.2 En tant que professeure

« [...] chacun peut se demander si le rapport qu'il a eu autrefois avec l'évaluation modifie son comportement actuel d'évaluateur : les expériences anciennes le rendent-elles plus exigeant ou plus indulgent à l'égard de ses élèves ? Ont-elles une incidence sur ses réactions, notamment à l'égard de ceux de ses élèves qui se soucient trop ou trop peu de leurs résultats ? »¹⁰

¹⁰ Barlow Michel, *L'évaluation scolaire. Décoder son langage*, Lyon, Chronique Sociale, 1992, p21 (186 p.)

Barlow touche une nouvelle fois juste, à mes yeux, avec ces quelques phrases. On disait plus tôt qu'« évaluation » voulait tout et ne rien dire ; qu'il y avait autant de manières d'évaluer que d'évaluateurs. C'est d'après moi parce que l'évaluation dépend du vécu de chacun et du rapport intime que ce chacun entretient avec elle. Cela s'observe directement dans ma manière d'interagir avec mes élèves dès qu'il est question d'évaluation ; j'ai tendance dans mes propos à dédramatiser l'évaluation sommative, en leur disant qu'il ne s'agit pour moi que d'une manière de voir ce qu'ils ont compris de ce que nous avons travaillé ensemble, en leur disant qu'ils feront mieux la prochaine fois, en insistant sur la difficulté de la tâche qu'ils ont à accomplir comme cela est recommandé par la psychologie de la motivation. Par des petits gestes, j'essaie dans ma pédagogie de les amener à accepter l'échec dans la mesure où il y a du travail, de les encourager, de valoriser le progrès plus qu'une note quelle qu'elle soit. C'est ma pédagogie, car c'est ce dont j'avais besoin lorsque j'étais moi-même élève. Dans ma discipline qui est l'Education Musicale je me refuse à obliger chaque élève à chanter individuellement pour l'évaluation du chant car à leur âge j'avais vécu cette pratique comme quelque chose d'assez traumatisant. Quand un élève me dit qu'il est « nul », cela fait écho à ce que ma professeure de CE2 m'avait dit quand un de mes camarades ou moi-même avions eu la même réflexion ; et j'ai envie de lui répondre la même chose que ce que m'avait alors répondu mon enseignante de l'époque, que personne n'était « nul », que la nullité c'était le néant et qu'on pouvait faire émerger du bon chez chacun.

L'évaluation à mes yeux c'est donc d'un côté aussi ce que le ou la professeur.e a envie d'en faire, ce qui découle de son vécu, de son intimité propre.

2. Les risques d'une évaluation sommative indifférenciée et chiffrée

On en a déjà évoqué quelques-uns dans ce qui précède : l'évaluation comme elle a pu exister, et comme elle continue d'exister, c'est-à-dire chiffrée et sans prendre en compte l'individualité de l'élève, comporte des risques, si ce n'est des travers.

2.1 Le risque de dévalorisation de l'élève

On l'a longtemps évoquée précédemment, mais cette dévalorisation de l'élève au travers de l'évaluation reste un des principaux risques qu'elle comporte. Bruno Lomenède dans son mémoire en Sciences de l'Education¹¹ revient cette fois à l'étymologie du mot « note ».

¹¹ Lomenède, Bruno sous la direction d'Emilie Dubois et de Laurent Lescouarch, *De la note à l'évaluation, la tradition au service de la sélection*, Mémoire de Master 1^{ère} année, septembre 2010 Université de Rouen

Du latin *nota* il nous renvoie, un peu comme *valere*, à une « marque de reconnaissance » selon le *Dictionnaire étymologique du français*¹². Il compare ensuite cette première définition à deux autres, celle *Du Petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (1986) qui nous apprend, quant à lui, que la note est une « appréciation chiffrée donnée selon un barème choisi » (je souligne), puis à celle inscrite sur le site Larousse¹³ : « appréciation écrite faite par un supérieur sur la valeur de quelqu'un, de sa conduite, de son travail, etc ; notation, en particulier lettre ou chiffre correspondant à un barème établi pour apprécier un travail scolaire ; une note de 12 sur 20 » (je souligne). Une nouvelle fois, dans ces définitions émerge la notion de *valeur* qui nous avait tant marquée lors du travail de définition de l'évaluation. Lomenède en dresse le même constat que nous précédemment : « La note aurait donc bien à voir avec un jugement de valeur, que ce soit à l'égard du travail, de la moralité, mais aussi de la personne en tant que telle ! ». Il s'appuie entre autres sur le *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*¹⁴ d'André Lalande, qui écrit qu'une appréciation est une « opération de l'esprit concernant, non l'existence d'une idée ou d'une chose, mais leur valeur, c'est-à-dire leur degré de perfection relativement à une fin donnée. » (je souligne). Si noter consiste à fournir une appréciation à l'élève, la citation de Lalande met en avant l'idée que noter ce serait plutôt s'intéresser « à ce qui devrait être plutôt qu'à ce qui est réalisé. La note serait donc fondée philosophiquement à mesure un écart par rapport à la perfection. ». En ce sens, philosophiquement l'évaluation reviendrait à s'infliger une auto-dévalorisation en déterminant son niveau d'imperfection, l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être.

2.2 L'évaluation sommative notée : une forme de communication trop peu explicite ?

On l'a dit, sous de nombreux aspects l'évaluation constitue donc une manière de mesurer la valeur d'un élève ; ce constat déjà violent soulève une autre question ceci dit. L'élève est-il en mesure de comprendre le résultat de son évaluation ?

L'évaluation est un message qu'on envoie à l'élève et qui exprime quelque chose ; l'acquisition ou non d'une notion ou d'une compétence. Fournit-on réellement, à travers la notation chiffrée, encore très répandue dans le second degré et utilisée dans mon établissement, les outils nécessaires à l'élève pour décoder ce message ? L'évaluation, quand elle est formative, peut être verbale ; mais dans son sens sommatif elle prend souvent la forme d'une

¹² Picoche, Jacqueline, *Dictionnaire étymologique du français*, Paris, Dictionnaire le Robert, (1992)

¹³ Dictionnaire Larousse en ligne, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/français/note> (consulté le 20 juin 2010)

¹⁴ Lalande, André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (1^{ère} édition 1926), Paris, PUF, 2006

notation qui comporte beaucoup d'implicite et laisse place à l'interprétation faussée ; il ne s'agit « que » d'une note derrière laquelle peuvent se cacher de nombreux messages cachés. Barlow écrit « 18 signifie : excellent travail ; 20/40 signifie : moyen, et 1/10 : très faible ».

On en arrive à plusieurs constats : la notation chiffrée comme seul outil de communication avec l'élève constitue un problème. Elle est un instrument trop peu précis, trop peu signifiant, à mes yeux du moins, pour celui à qui elle s'adresse. Elle laisse trop de place à l'interprétation et à la subjectivité de son destinataire. D'où l'importance primordiale de l'annotation que ce soit sur la copie ou sur le bulletin.

On peut aussi s'interroger sur la lisibilité de la notation chiffrée qui d'un élève à l'autre veut tout et rien dire : pour un élève qui aura collectionné les 20 toute l'année un 14 semblera moyen, tandis que pour l'élève qui aura lui collectionné les notes inférieures à la moyenne, le 14 sera une réussite.

2.3 Vers une déconsidération des « intelligences multiples »¹⁵ ?

Un autre problème soulevé par l'indifférenciation et la notation chiffrée est celui de la déconsidération des « intelligences multiples ». J'emprunte cette notion au psychologue du développement Howard Gardner, dont le constat majeur a été d'observer qu'il existait différents types d'intelligence, partant de l'étude de personnes autistes notamment. En effet, il est difficile de le nier ; il existe différents profils d'individus, certains excelleront dans les matières artistiques, quand d'autres ne jureront que par les matières scientifiques. Le système scolaire, tel qu'il existe aujourd'hui en France, favorise deux types d'intelligence : l'intelligence dite « verbo-linguistique » et l'intelligence « logico-mathématiques ». Comme Gardner, en étant professeur.e d'Education Musicale, il devient rapidement facile de constater que d'autres « intelligences » existent et méritent d'être considérées à leur juste valeur. L'imagination, la créativité ne sont pas forcément des compétences travaillées par les deux intelligences citées précédemment mais que les disciplines artistiques se plairont à développer.

Le problème réside dans l'observation suivante : par la notation chiffrée, par l'existence de *moyennes*, on a tendance à confondre des éléments qui n'auraient pas lieu de l'être, à oublier ces « intelligences multiples ». Dans *L'évaluation. Plus juste et plus efficace : comment faire ?* Florence Castincaud et Jean-Michel Zakhartchouk abordent la question des moyennes et de l'incohérence de ce système.

¹⁵ Gardner, Howard, *Les Formes de l'intelligence*, Odile Jacob, 2010

« On oublie peut-être de s'interroger sur le fond, sur le sens que peut avoir une moyenne [...] : que signifie vraiment l'addition de connaissances ou compétences hétérogènes (entre disciplines, mais aussi au sein d'une même discipline) ?

Un pilote d'avion, fraîchement reçu à son examen, a eu 16/20 à l'épreuve de décollage, et 6/20 à l'épreuve d'atterrissage. La moyenne est de 11/20 : ça passe ! Mais qui souhaiterait monter dans son avion ?

On met sur le même plan arithmétique notes ascendantes ou notes descendantes, du moment que la moyenne est la même (alors que 8, puis 10, puis 12, ce n'est pas la même chose que 12, puis 10, puis 8, non ?)»¹⁶

A quoi revient-il de mélanger toutes ces compétences, toutes ces connaissances, tous ces savoirs sous une seule et même note ? Castincaud et Zakhartchouk évoquent ce problème au regard des disciplines entre elles et au sein d'une discipline même, mais on peut se demander si cette interrogation n'est pas valable au cœur même d'une seule et unique évaluation ? Quel sens a la mise en commun sous une notation chiffrée d'un ensemble de compétences parfois toutes plus différentes les unes que les autres ?

On nourrira ces propos par une nouvelle citation, d'Albert Jacquart un des *Cahiers pédagogiques*¹⁷ cette fois :

« [...] Dire d'une copie qu'elle vaut 15 est une stupidité. C'est la réduire à un nombre. Or la copie a un profil, elle est bonne pour les idées, mauvaise pour l'orthographe, etc. La seule justification de l'unidimensionnalisation, c'est de hiérarchiser. Toi tu as 15, l'autre a 12, donc tu es meilleur que l'autre. Ce qui est absurde. Les différences ne doivent pas aboutir à une hiérarchie. Il y a trop de critères, trop de variables ! L'enseignement devrait apprendre aux à ne jamais tomber dans le piège de la hiérarchie. »

¹⁶ Zakhartchouk, Jean-Michel et Castincaud, Florence, L'évaluation, plus juste et plus efficace : comment faire ?, Repères pour agir second degré, Série « Dispositifs » pilotée par le CANOPÉ de l'académie d'Amiens, 2014, p27 (237 p.)

¹⁷ Jacquard Albert, *Cahiers pédagogiques* n°386, septembre 2000

On pourrait donc conclure notre idée ainsi : vouloir tout confondre relève de l'ineptie, au-delà même de la moyenne trimestrielle ou de la moyenne au sein d'une discipline : au cœur d'une évaluation, il existe et existera toujours des compétences dans lesquelles certains élèves se retrouveront, d'autres non, il existe et existera toujours des compétences dans lesquelles certains excelleront et d'autres non. Tout réunir sous une seule note fait perdre son sens à l'évaluation, et fait perdre, une nouvelle fois, sa lisibilité à la correction.

2.4 L'évaluation à l'épreuve de la subjectivité de la correction : le syndrome du correcteur « mal luné »

De nombreuses études ont prouvé à quel point la note et l'évaluation reposaient sur des tas de facteurs plus ou moins subjectifs. Parmi ces études, le CRDP de l'académie de Lyon s'est par exemple amusé en 1967 à confronter 150 enseignants à trois copies de mathématiques et de français ; la première copie obtient ainsi comme notes extrêmes en français 4.5 et 14, en mathématiques 0.5 et 11.5 ; la seconde copie en français 2.5 et 12.5 puis en mathématiques 11.5 et 20... Bref, on l'aura compris, l'évaluation dépend comme on a déjà pu le dire précédemment du correcteur, de son rapport à l'évaluation ; mais pas uniquement. D'autres recherches ont pu montrer que la place de la copie dans la pile à corriger avait un impact (force est de constater en tant que professeure stagiaire en Education musicale que l'on ne dispose plus de la même patience face aux copies lorsqu'on corrige la dixième classe que lorsqu'on entamait les corrections de la première) ; mais aussi l'origine sociale de l'élève, son statut scolaire ; son genre...

Existe aussi le phénomène de la *constante macabre* théorisée par André Antibi dans son *Système d'évaluation par contrat de confiance (EPCC)* ; Antibi constate que lors d'une évaluation sommative en France il est courant chez les professeurs de chercher à mettre une partie de leurs élèves en situation d'échec dans un but parfaitement égoïste : se rassurer sur sa qualité d'enseignant, s'assurer de ne pas réaliser des évaluations *trop faciles*, ne pas être taxé de laxisme par ses collègues...

Le professeur constituerait-il donc lui-même un risque pour l'évaluation juste et équitable ?

3. Les approches nouvelles

Que faire pour pallier ces obstacles à une évaluation juste, équitable et efficace ? Que changer ? Les modalités d'évaluation ? Les modalités de transmission ?

3.1 Désacraliser la notation chiffrée

A mes yeux, l'objectif principal est d'amener les élèves à comprendre qu'ils ne travaillent pas pour une note mais bien pour acquérir un savoir ; pour cela il faut les détacher de cette notation chiffrée à laquelle ils ont été habitués en abordant de nouvelles modalités de travail passant par la mise en avant des compétences travaillées, des objectifs travaillés. Tout d'abord, cela nous permet d'éviter la fameuse question « Mais, Madame, pourquoi est-ce qu'on fait ça, ça sert à quoi ? », par une clarification des objectifs. Les élèves savent pour quoi ils travaillent, ils ont un but concret, une direction vers laquelle avancer progressivement.

Dans *L'évaluation. Plus juste et plus efficace : comment faire ?* Castincaud et Zakhartchouk évoquent les cas de différents établissements scolaires ayant adopté des démarches évaluatives novatrices. Ainsi, un lycée de Normandie a mis au point un système de notation spécifique : la « grille d'aide à la réussite de l'élève » (GARE) ; cette grille développe 102 items, 102 « compétences » qui présentent les conditions d'un travail efficace. La GARE emploie quatre niveaux d'évaluation R (réussi) A (approché) N (négligé) O (oublié). Le constat établi suite à la suppression partielle ou radicale des notes chiffrées est le suivant : les lycéens se sont trouvés contraints de se concentrer sur le sens des savoirs et des apprentissages, sur l'« envie d'apprendre ». La motivation de l'élève se déplace sur l'acquisition d'une connaissance plus que sur la note. On peut observer au passage que les quatre niveaux d'évaluation prennent des dimensions bien moins violentes symboliquement qu'un 0/20.

Passer par les compétences dans l'évaluation, c'est affirmer que l'objet de l'évaluation est l'acquisition ou non d'une compétence : on n'apprend plus pour une note, mais pour acquérir une compétence. Cela permet aussi de fournir des repères plus clairs sur leur progression aux élèves : en début d'année telle compétence était encore en cours d'acquisition, en milieu d'année elle est acquise : on célèbre l'évolution, la progression, et surtout on sait où l'on a progressé.

Un des autres exemples de système de notation alternatif abordé par Castincaud et Zakhartchouk, est celui choisi par Caroline D'Atabekian, professeure de Lettres dans un collège à Paris. Cette professeure a décidé de passer au travail par compétences pour les raisons qu'on évoquait précédemment, ce qui s'est traduit dans ses évaluations par une notation sous la forme suivante¹⁸ :

¹⁸ Zakhartchouk, Jean-Michel et Castincaud, Florence, *L'évaluation, plus juste et plus efficace : comment faire ?*, Repères pour agir second degré, Série « Dispositifs » pilotée par le CANOPÉ de l'académie d'Amiens, 2014, p134 (237 p.)

Compétence évaluée	Élève	Prof
Dégager, par écrit ou oralement, l'essentiel d'un texte lu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rédiger un texte bref, cohérent et ponctué, en réponse à une question ou à partir de consignes données.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

La compétence travaillée est donc présentée par l'enseignante qui indique ensuite son niveau d'acquisition selon un code couleur (acquise, rond vert ; pas acquise mais en bonne voie d'acquisition, rond orange ; pas acquise, rond rouge). Ce qui m'intéresse particulièrement dans la démarche de Caroline D'Atabekian, c'est qu'elle intègre une dimension auto-évaluative ; l'élève, à la fin de son évaluation, indique par une des trois couleurs ce qu'il estime être son niveau d'acquisition de la compétence. La correction de la professeure vient ensuite, quant à elle, confirmer ou infirmer ce que dit l'élève, et révèle si l'élève est suffisamment autonome pour s'auto-évaluer dans sa progression.

Et cette question de l'auto-évaluation, voire même de la co-évaluation, que nous aborderons plus en détails plus tard, est à mon avis au cœur même des questions de réforme de l'évaluation et de désacralisation de la notation chiffrée : une nouvelle fois nous prendrons appui sur une des pratiques alternatives étudiées par Castincaud et Zakhartchouk, chez Jérôme Rivoire cette fois, professeur d'EPS dans le cadre d'une séquence dédiée à la danse. Lors de cette séquence, les élèves doivent réaliser une chorégraphie ; il s'agit d'une tâche complexe, avec un objectif large. Pour cette raison, des consignes ont été données afin d'aider à la construction de cette chorégraphie. Jérôme Rivoire témoigne ; « Les critères ont pour but à la fois d'orienter l'activité de l'élève, de réguler sa pratique et de témoigner de l'acquisition de compétences. ». Là où l'auto-évaluation et la co-évaluation entrent en compte, c'est quand le professeur demande à ses élèves de construire eux-mêmes leurs différents niveaux d'évaluation. Pour chacun des critères/compétences fournis, les élèves doivent imaginer leur propre barème d'évaluation en cinq niveaux. De cette manière, les élèves sont rendus acteurs de leur propre évaluation et intègrent davantage chacune des compétences travaillées. Ils sont acteurs, mais aussi « spectateur-observateur », puisque capables de s'évaluer eux-mêmes et d'évaluer avec un regard critique leurs camarades.

Ainsi donc, si l'on résume, pour que l'évaluation contribue au progrès des élèves, la clarification des attentes est nécessaire, par la mise en avant de compétences ou d'objectifs précis (cette clarification des attentes profitant d'autant plus aux élèves en difficultés) ; cela permet à l'élève d'avoir une vision plus claire de sa progression et ouvre une porte à l'auto-

évaluation. De cette manière, l'élève devrait alors se recentrer autour de ses apprentissages et non plus uniquement autour de la note, comme en témoignait mon sondage.

3.2 Individualiser l'évaluation

L'individualisation de l'évaluation pourrait, elle aussi, être mise au service d'une évaluation plus juste et équitable. Il s'agit d'une question que nous traiterons plus en détails par la suite dans la partie dédiée aux projets que j'ai moi-même menés en classe, mais nous pouvons déjà en aborder les principaux avantages. L'individualisation de l'évaluation semble en effet indispensable (bien que, il faut l'admettre, très complexe à mettre en place) dans des classes où on côtoie parfois près de 30 élèves, avec leurs profils multiples et leurs différences. On en revient au questionnement soulevé lors de mon introduction ; comment évaluer justement et équitablement des élèves « lambdas », des élèves allophones, des élèves relevant d'ULIS, des élèves dyslexiques au sein d'une même classe sans différenciation ? Pour que l'évaluation soit utile à tous, elle doit comporter une part d'individualisation qui permette à ceux qui ont le plus de facilités d'exploiter le maximum de leur potentiel, et à ceux qui ont le plus de difficultés de progresser pas à pas, sans laisser de côté les compétences fondamentales parce qu'il aura fallu avancer au rythme du groupe. Cette individualisation doit prendre place dans les modalités de transmission comme dans les modalités d'évaluation ; en termes de transmission l'enseignant doit prendre en compte la singularité cognitive de chaque individu et moduler les formes d'apprentissages (oral, trace écrite...) afin que chacun puisse se retrouver ; en termes d'évaluation cette fois, il faut envisager l'évaluation adaptée, qui prend un format différent pour l'élève en fonction de ses difficultés (moins de questions, formats des questions...).

3.3 Favoriser une évaluation formative

La principale alternative à une évaluation sommative chiffrée semble être l'évaluation *formative* qui, on le rappelle, a pour vocation d'évaluer l'élève de façon continue sans qu'apparaisse le moindre retour noté. Dans *L'évaluation. Plus juste et plus efficace : comment faire ?*, François Baritiu, professeur d'EPS au Lycée des Métiers Corbon à Paris nous dit : « Une note revêt un caractère définitif car elle est prise en compte dans la moyenne : c'est cette fonction de sanction qui, par accumulation dans le temps, participe au désengagement ou au refus d'être noté par certains. ». On revient encore et toujours à ce même constat, la note fait peur, la note inquiète car elle prend une dimension punitive pour l'élève qui peut se sentir défini en tant qu'individu par cette note, par cette accumulation de notes. L'évaluation formative

permet aux élèves de tester, de se tromper, de réessayer, sans qu'aucune « sanction », puisque c'est ce que symbolise la note, ne puisse être prise. L'évaluation formative accentue le rôle positif de l'échec dans l'apprentissage ; on apprend en se trompant, et en réessayant.

II. Comment donc évaluer en Education Musicale aujourd'hui ?

1. Ce que signifie être professeur d'Education Musicale pour moi

1.1 Vers une définition du cours d'Education musicale et de son évaluation ?

Qu'est-ce qu'éduquer la musique au collège ? Dans beaucoup d'esprits, c'est encore uniquement infliger le « supplice de la flûte à bec » ... ; pourtant moi-même, avant de « mettre les pieds dans le plat » j'étais nourrie de préjugés et de questionnements quant à l'idée de devenir Professeure d'Education Musicale en collège. Allais-je être considérée comme une « sous-matière » ? Supporterais-je d'être considérée comme telle ? *Allais-je* enseigner une sous-matière ? J'avais le souci de me montrer *utile* dans ma vie professionnelle, et parfois le doute revenait à la charge ; allais-je réellement apporter quelque chose d'*utile*, puisqu'il est toujours question d'*utilité* dans cette vie, à ces futurs élèves ? Ces questions me taraudaient alors que j'avais pourtant bien à l'esprit ces quelques exemples de professeurs de musique qu'on n'oublie pas et qui vous marquent à vie.

C'est une fois confrontée aux élèves que j'ai compris toute la valeur de mon travail, même s'il est encore parsemé d'imperfections, et que certaines questions restent parfois – et souvent- sans réponse, à ma plus grande frustration. Enseigner l'Education Musicale, pour moi, c'est avant tout devenu l'opportunité de proposer une *fenêtre* à mes élèves. Comme une parenthèse au milieu de toutes les exigences scolaires, au milieu de parcours personnels parfois compliqués. Je ne sais pas si j'ai réussi à créer cette parenthèse cette année, en tout cas je sais qu'elle peut exister et c'est aujourd'hui ce vers quoi je tendrai.

Pour revenir aux « intelligences multiples » d'Howard Gardner, l'Education Musicale c'est pour moi la possibilité de proposer une place dans l'environnement scolaire à des élèves qui ne répondent pas forcément à ces intelligences « verbo-linguistique » et « logico-mathématiques » précédemment citées. C'est laisser une place aux « intelligences sensibles »¹⁹ évoquées dans *Les enseignements et l'éducation artistiques ; Une éducation de la sensibilité*

¹⁹ - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Les enseignements et l'éducation artistiques ; Une éducation de la sensibilité par la sensibilité* eduscol.education.fr/ressources-2016 (consulté le 31/03/2020)

par la *sensibilité*, document d'accompagnement qu'on retrouve sur Eduscol, reposant notamment sur le *Plan pour les arts et la culture à l'école* de 2000 :

« L'enfant ne peut connaître un épanouissement équilibré que si son intelligence rationnelle et son intelligence sensible sont développées en harmonie et en complémentarité. Il faut que l'enseignement prenne en compte chaque enfant dans son intégralité. Une rationalité excessive a pour effet de cantonner l'éducation artistique à la marge du système. Or, l'éveil de la sensibilité est la condition de la maîtrise de la langue. Elle est un sésame pour les autres formes d'intelligence.

L'éducation artistique et culturelle développe une pensée mobile et souple pour faire face de manière inventive à des situations inédites. L'art est une discipline d'appropriation des savoirs qui fait appel à l'affectif, à l'intelligence sensible, à l'émotion : l'apprentissage modifie l'écoute, le regard, le rapport à soi et aux autres, il donne confiance en soi. Pratiquer une activité artistique est un antidote à l'ennui et une source de motivation. L'éducation artistique apporte aux enfants une sensibilité capable de structurer leur corps, d'élever leur esprit, d'aiguiser leur sens critique, et de développer la compréhension de l'autre. Par le chant choral, le jeu théâtral, la danse, l'enfant cerne son identité, affirme sa personnalité, rencontre les autres sur des bases créatives et constructives.»²⁰

L'Education Musicale permet à l'élève d'avoir accès à un nouveau monde, le *monde sensible*, de l'aborder autrement et de développer de nouvelles compétences. Elle lui offre de nouveaux outils pour s'exprimer et analyser les éléments qui l'entourent, elle lui offre aussi de nouvelles modalités d'acquisition de compétences telles que l'analyse, le développement du regard critique, compétences transversales qui lui seront avant tout utiles toute leur vie. L'Education Musicale c'est permettre, si l'on reprend les termes de Philippe Meirieu dans une conférence à l'Opéra de Paris de 2013, à l'élève d'accéder au *symbolique* dans une société d'*obscénité*. C'est lui permettre de renouer avec le *symbolique*, avec ce qui ne se voit pas, ce qui doit se découvrir,

²⁰ *Plan pour les arts et la culture à l'école*, CNDP, 2001, p. 7.

se comprendre, quand tout autour de lui est *obscène*, c'est-à-dire montré et vu. C'est lui enseigner une nouvelle manière de penser.

L'Education Musicale, c'est aussi un nouveau cadre d'enseignement, où l'erreur est tolérée et fait justement partie de l'apprentissage de l'élève ; l'éducation artistique permet, toujours selon *Les enseignements et l'éducation artistiques ; Une éducation de la sensibilité par la sensibilité*, l'exercice de la « pensée divergente », « condition de la créativité, de la liberté de pensée et d'agir, de l'exercice du jugement critique et de l'ouverture d'esprit. ». Le cours d'Education Musicale est un lieu où l'apprentissage peut se construire progressivement, par l'errance, en essayant, en créant pas à pas. « Parce qu'il n'y a pas de réponse unique à une question, elle invite l'élève à explorer des possibles et à envisager différents scénarii pour agir, pour créer. »

Mais enfin si l'Education Musicale, c'est apprendre à mieux comprendre ce qui nous entoure et à mieux se comprendre soi, c'est peut-être et surtout aussi apprendre à mieux comprendre *les autres*. C'est un cours qui a l'avantage de pouvoir mettre en avant la pratique du *groupe* ; renforcer le lien pour expérimenter le *beau* ensemble, renforcer le vivre ensemble par l'expérience du *beau*. Être professeure d'Education Musicale, c'est aussi avoir l'exigence du détail, afin de les amener à prendre conscience que, tous ensemble, ils peuvent être acteurs et réaliser un produit fini, beau et harmonieux.

1.2 Une question de discipline

Ce qui a aussi très rapidement donné du sens à mon travail, c'est justement la sensation d'être *utile* à certains élèves. *Utile* à ces élèves aux parcours peut-être un peu moins scolaires, dont on entend souvent parler en termes plus ou moins dépréciatifs en salle des professeurs, et pour qui j'ai parfois eu l'impression que l'Education Musicale pouvait constituer une sorte d'échappatoire, de *fenêtre*. J'ai pu ressentir une certaine forme de plaisir en voyant de grands gaillards de 4^{ème} 1, la classe qu'on m'avait dépeinte comme terrible et avec laquelle j'ai eu des débuts difficiles, entonner *L'Estaca* de bon cœur... Je n'ai pas la prétention de dire qu'en une seule année dans un établissement on puisse refaire le monde, parvenir à faire renouer tous les élèves en décrochage scolaire mais je pense que grâce à de la bienveillance, de la communication et non pas de la sanction, on instaure un climat de confiance propice au développement de ce genre de situations. En début d'année, la 4^{ème}1 était ma bête noire, et pourtant après plus d'une période, j'ai comme l'impression que nous sommes parvenus à nous comprendre mutuellement, à comprendre qu'on pouvait avancer ensemble loin du climat de tension qui régnait avant. Certes, il y a encore trop de bavardages à mon goût, certes, certains

élèves se permettent encore des comportements non adaptés, mais mon rapport général avec la classe a évolué en bien, jusqu'à entendre, l'un de mes mauvais jours (panne de transport, ou un cours s'étant mal passé l'heure précédente ?) : « Mais Madame, je comprends pas, pourtant d'habitude moi je trouve *qu'on marche bien avec vous*. ».

Et après tout, Barlow s'interroge « A quelle part de l'élève s'adresse-t-on quand on évalue ? » ; si l'on peut se dire qu'on mobilise avant tout l'intelligence, une utilisation avisée de l'affectivité n'entre-t-elle pas en jeu quand par exemple un élève qui refusait de se lever pour la première évaluation de chant, vient chanter au deuxième trimestre comme les autres sans plus d'insistance de ma part ?

J'en reviens donc à Barlow :

« [...] d'autres manifestations non verbales d'évaluation scolaire auxquelles ne songent guère les instructions officielles : un regard, un froncement de sourcils, un poing qui se serre, un sourire, un geste d'encouragement ont parfois plus de poids qu'une appréciation portée sur un bulletin trimestriel. »²¹

1.3 Une question : l'évaluation sommative est-elle nécessaire en cours d'Education Musicale ?

On arrive là à une question centrale : l'évaluation sommative est-elle réellement nécessaire en cours d'Education Musicale ? On peut revenir sur ma définition du métier de professeure d'Education Musicale ; ce qui donne du sens au métier finalement, c'est de voir le plaisir des élèves à chanter, à créer, c'est de voir leur surprise quand ils se rendent compte de ce qu'ils sont capables de produire. Pour cela, a-t-on réellement besoin d'une évaluation ? C'est une question qui se pose réellement. L'important n'est-ce pas la *progressivité* vers un mieux, vers le beau ? D'un côté, l'évaluation sommative dans le cadre de l'activité de chant peut sembler plus que secondaire quand on parvient à obtenir ce moment de communion musicale, réelle finalité de ce cours ; de l'autre ne permet-elle pas à ces élèves en décrochage sur les pans « verbo-linguistiques » et « mathématico-logiques » de reprendre confiance en leur *valeur* ? Je pense à cette petite qui a répondu dans le cadre de mon sondage, pour décrire son état avant de passer une évaluation écrite en musique cette fois : « Je suis stressée mais moins que les autres évaluations car pour l'Education Musicale est facile et intéressant » (sic)...

²¹ Barlow Michel, *L'évaluation scolaire. Décoder son langage*, Lyon, Chronique Sociale, 1992, p47 (186 p.)

La question de l'évaluation sommative *écrite* se pose d'ailleurs aussi : a-t-elle réellement lieu d'exister en Education Musicale et dans quelle mesure ? Evalue-t-on des notions en Education Musicale par la régurgitation d'un cours appris par cœur, ou par la pratique, pièce centrale de notre discipline ? D'autant plus que, comme constaté lors de ma première évaluation écrite, la restitution écrite d'une connaissance musicale repose sur d'autres compétences hors-champ que certains élèves n'ont pas acquises (utilisation du langage écrit...). La classe d'Education Musicale n'est-elle pas un espace dédié à l'expression du corps, loin de la dimension conceptuelle de l'écrit ?

Ces questions restent en suspens. Ce dont je reste persuadée cependant, c'est que, si elle est amenée à exister et à être légitime, il faut tendre à une désacralisation de l'évaluation, cesser de la concevoir comme une finalité en cours d'Education Musicale (et même ailleurs). La finalité du cours de musique, c'est le résultat musical, l'acquisition de notions en étant capable de les réappliquer dans une pratique musicale. Pas le résultat d'une notation chiffrée. Et peut-être que les disciplines artistiques appartiennent à *ces* disciplines capables de faire comprendre plus que les autres, qu'en réalité, l'objet de tout travail, ce n'est pas la note qui en résulte mais le produit réalisé et les acquisitions dont ce dernier témoigne.

2. La représentation de l'Education Musicale auprès des élèves

Une partie importante du sondage mené auprès de mes élèves avait aussi pour objectif de connaître la façon dont ils appréhendaient les évaluations que je leur proposais, ou en tout cas plus généralement les évaluations d'Education Musicale. Ainsi, en parallèle des deux questions : « Quelle émotion décrit le mieux ton état avant de passer une évaluation écrite en mathématiques ou en français par exemple ? » et « Quelle émotion décrit le mieux ton état avant de passer une évaluation orale (par exemple réaliser un exposé pour les cours d'anglais ou pour les cours de français) ? », les élèves devaient répondre aux deux questions suivantes :

- Quelle émotion décrit le mieux ton état avant de passer une évaluation écrite en cours de musique cette fois ?
- Quelle émotion décrit le mieux ton état avant de passer l'évaluation du chant en cours de musique ?

Une nouvelle fois, j'ai posé ces questions en proposant quatre réponses : « indifférent.e, c'est un moment comme les autres, je fais l'évaluation parce qu'on me demande de la faire », « confiant.e, j'ai confiance en moi et je sais que je vais faire de mon mieux pour réussir cette évaluation », « stressé.e, je n'ai pas forcément confiance en moi et/ou j'ai très envie de bien faire », « blasé.e, je n'ai pas envie de faire l'évaluation, c'est une perte de temps », et en leur

laissant un espace vide pour exprimer une autre émotion s'ils le souhaitaient. En toute honnêteté, je posais ces questions en m'attendant à obtenir un taux d' « indifférent.e » et de « blasé.e » plus important que pour les autres disciplines mais voici les résultats obtenus :

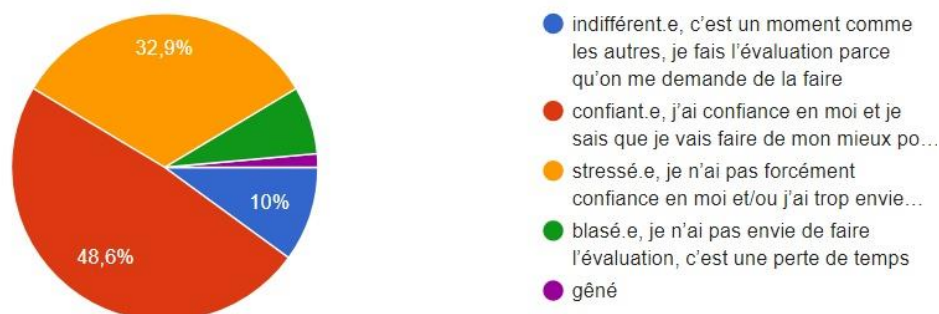
- Quelle émotion décrit le mieux ton état avant de passer une évaluation écrite en cours de musique cette fois?

70 réponses



- Quelle émotion décrit le mieux ton état avant de passer l'évaluation du chant en cours de musique ?

70 réponses



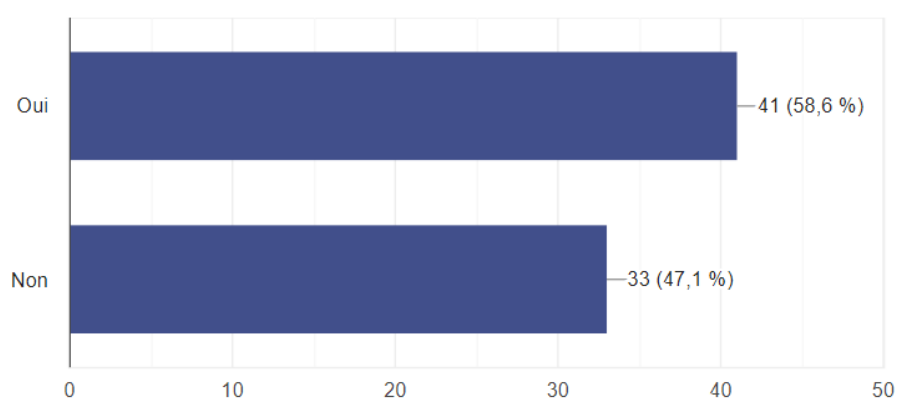
Quand pour les autres disciplines que l'Education Musicale, on obtenait des taux d'élèves stressés avoisinant les 50% à l'écrit comme à l'oral, j'apprends ici non seulement qu'une minorité d'élèves se sent blasée face aux évaluations en musique, mais aussi qu'ils se sentent beaucoup plus confiants que lors d'une évaluation de mathématiques ou de français, et que seuls 18.6% à l'écrit et 32,9% à l'oral se sentent véritablement stressés. J'obtiens même quelques réponses personnalisées, celle évoquée plus tôt, « Je suis stressée mais moins que les autres évaluations car pour moi l'éducation musicale est facile et intéressant » (sic), et « normal en musique on fait beaucoup d'oral du coup on comprend mieux (si on a bien appris sa leçon) » (sic) pour l'écrit, et « gêné » concernant l'évaluation du chant.

On peut analyser ces résultats et notamment le déclin du stress dans ma discipline de différentes façons :

1° La musique étant considérée dans leur esprit, et peut-être parfois -et surtout- par les parents comme une « sous-matière », les résultats d'une évaluation dans cette discipline leur importent peu (mais dans ce cas pourquoi ne pas avoir répondu être « indifférent.e » au lieu de « confiant.e » ?). On peut imaginer que les évaluations d'Education Musicale soient source d'une moins grande source de pression, parentale notamment. Cette hypothèse peut être considérée au regard du graphique suivant, extrait de mon sondage :

- Une évaluation en cours de musique est-elle aussi importante pour toi qu'une évaluation dans une autre discipline comme par exemple les mathématiques, le français, l'histoire/géographie, la SVT?

70 réponses



Même si une majorité d'élèves nous assure qu'une évaluation en Education Musicale est aussi importante qu'une autre, on note quand même qu'un grand nombre d'élèves admet l'inverse. On rappelle aussi une nouvelle fois que ce sondage a été réalisé en période de confinement, par des élèves volontaires, et affectionnant donc peut-être davantage la discipline, puisqu'ayant pris la peine de répondre au questionnaire...

2° Les élèves sont moins stressés par les disciplines artistiques qui prennent une dimension moins scolaire et sont donc moins facilement associées à une forme de pression. On se rappelle la réponse personnalisée de la petite qui me disait « Je suis stressée mais moins que les autres évaluations car pour moi l'éducation musicale est facile et intéressante. » (sic). Peut-être l'Education Musicale est-elle vectrice d'une autre dynamique, plus positive ? Peut-être mobilise-t-elle d'autres compétences, d'autres connaissances, relevant de l'intelligence *sensible*, appréciées par les élèves ?

3° Enfin, peut-être mes élèves ont-ils voulu me faire plaisir et me rassurer en répondant à ce sondage en m'affirmant qu'ils étaient moins stressés dans ma discipline que dans les autres... !

Pour ma part je reste tout de même très positivement surprise qu'il y ait si peu d'élèves stressés par l'évaluation du chant, quand, pour moi, elle reste une sorte de mini-traumatisme dû à sa pratique individuelle... Je suis contente de ne pas leur infliger le même supplice, peut-être simplement parce que j'ai, de ce fait, pris la décision de les faire chanter en groupes, ce qui dans ce cas prouverait les bénéfices pouvant être tirés, une fois professeur.e, de sa propre expérience d'élève...

3. Pour une évaluation nouvelle en Education Musicale ?

On s'interrogeait précédemment sur la nécessité d'une évaluation sommative en cours d'Education musicale ; à défaut de supprimer cette évaluation, peut-être pouvons-nous déjà réfléchir à des manières de l'adapter dans notre discipline afin qu'elle pallie les défauts qu'on lui a reprochés plus tôt ?

On peut rapidement reprendre certains points déjà évoqués, ceux de la nécessité d'individualiser, de différencier ; de la nécessité que l'évaluation constitue un *indicateur*, un indicateur qui nous permette à nous, professeurs, de réguler, de diagnostiquer et d'accompagner, sans prendre la connotation punitive et dévalorisante qu'on a pu regretter dans l'évaluation sommative. On proposera maintenant deux autres pratiques d'évaluation, alternatives, permettant de travailler autrement et dans l'intérêt des élèves ; on s'intéressera notamment à l'évaluation collective, ainsi qu'à l'auto-évaluation et la co-évaluation qui, en Education Musicale, peuvent prendre des dimensions intéressantes.

3.1 L'évaluation collective

J'en parlais dans ma conception du cours d'Education Musicale ; pour moi ce cours est l'occasion de créer du beau, mais surtout de créer du beau *ensemble*. Notre discipline dispose à mon avis de cette possibilité dont ne profitent pas les autres matières, ou du moins pas de manière aussi accessible, étant l'émergence d'un esprit collectif dans la classe. Dans le cadre du travail des compétences reliées au domaine 3 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, « La formation de la personne et du citoyen », on évaluera individuellement chacun des élèves sur sa capacité à savoir vivre ensemble. Mais quand on chante avec l'autre, on doit aussi l'écouter ; la pratique de groupe impose une entente mutuelle qu'on ne retrouve pas dans toutes les disciplines. Qu'est-ce que cela pourrait donc donner dans

le cadre de l'évaluation ? Est-il possible de mettre en avant les compétences de ce domaine 3 en évaluant collectivement les élèves en Education Musicale ?

Dans *L'évaluation, plus juste et plus efficace : comment faire ?*²² Castincaud et Zakhartchouk s'intéressent aux pratiques de Violaine Klein et de Christophe Przyblyski, respectivement professeurs d'Education Musicale aux collèges Alfred Lezières de Nancy et Albert Camus de Jarville, qui estiment que l'évaluation collective de productions collectives est possible et souhaitable. Des fameux projets musicaux aboutissent donc des résultats d'évaluation identiques pour tous les élèves ayant participé à la production, et ce, même en classe entière. Violaine Klein et Christophe Przyblyski comparent les productions collectives à un concert ou à un spectacle dans le cadre desquels seul le résultat global importe. Ils mettent en avant le fait que, dans toutes les autres disciplines, les élèves sont généralement évalués pour leur prestation individuelle et que la notation collective en Education Musicale est l'occasion de créer du collectif, incitant à ce que tous se mobilisent vers un même objectif, un même but. « Les élèves développent ainsi des habitudes de travail favorisant l'esprit d'équipe, l'entraide, l'écoute de chacun, la tolérance ; cela renforce des compétences transversales qui leur serviront dans leur vie professionnelle ».

Qu'en est-il de la justice dans tout cela ? Violaine Klein et Christophe Przyblyski admettent avoir été confrontés à cette question, provenant de parents et des meilleurs élèves soucieux de voir leur moyenne baisser à cause des élèves en difficultés.

A mes yeux l'évaluation collective en Education Musicale est donc bénéfique pour deux raisons très claires : c'est peut-être tout d'abord la manière de fonctionner la plus *équitable*, permettant aux élèves en difficultés de profiter du soutien des meilleurs. C'est ensuite un outil permettant aux meilleurs de faire, quant à eux, leur apprentissage du vivre-ensemble, apprentissage qui leur sera grandement utile dans leur construction personnelle (individuelle et citoyenne). Par l'évaluation collective ils apprendront qu'en tant qu'élèves disposant de facilités, il est de leur devoir *d'aider* leur prochain, de *travailler* avec lui vers un résultat meilleur. L'évaluation collective semble donc avoir du positif pour chacun de façon différenciée, tout en permettant de consolider le groupe classe et de rompre avec l'esprit de compétition et de classement caractéristiques de l'évaluation. Elle mène vers un groupe qui travaille ensemble et non plus à des individualités luttant les unes contre les autres.

²² Zakhartchouk, Jean-Michel et Castincaud, Florence, *L'évaluation, plus juste et plus efficace : comment faire ?*, Repères pour agir second degré, Série « Dispositifs » pilotée par le CANOPÉ de l'académie d'Amiens, 2014, p173 (237 p.)

3.2 Le travail de l'auto-évaluation et de la co-évaluation

L'auto-évaluation et la co-évaluation sont, elles aussi, des pratiques exploitables et souhaitables en cours d'Education Musicale. L'auto-évaluation offre un retour sur sa propre pratique et fournit à l'élève une meilleure connaissance de ses acquis et de ses difficultés. Quelle forme peut-elle prendre concrètement dans notre discipline ? Pour ce qui est du chant et de toute production sonore, on peut réfléchir à fonctionner à partir d'enregistrements qui seraient ensuite rediffusés à la classe. Les élèves se retrouvent alors dans une situation d'écoute de leur propre pratique, une écoute avec du recul. Cette écoute distanciée permet entre autres aux élèves de travailler une compétence majeure de notre discipline : la perception. En développant cette compétence du « percevoir », l'élève avance vers une prise de conscience des qualités et des défauts de sa production, prise de conscience permettant d'amorcer une progression. Ici réside tout l'objectif de l'auto-évaluation.

Pour ce qui est de l'écrit et de la co-évaluation cette fois, j'emprunte à ma tutrice Catherine Sajous une de ses idées : pourquoi ne pas demander à une classe de créer l'évaluation écrite d'une autre classe du même niveau ? Par cette pratique, les élèves prennent là aussi conscience de ce qui pourrait être attendus d'eux, des notions indispensables.... Ils prennent conscience de ce qu'eux-mêmes pourraient mettre en œuvre pour progresser.

L'objectif de l'auto-évaluation et de la co-évaluation est finalement le même : rendre les élèves *acteurs*, afin de déclencher cette prise de conscience ; prise de conscience de ce qu'ils réalisent, du travail qu'ils mènent, de leurs acquis, de leurs difficultés mais aussi et surtout de leur évolution d'un point A à un point B. Cette prise de conscience passe par la mise en action des élèves. Il faut parvenir à mobiliser des instants où parfois, l'élève se fait évaluateur, son propre évaluateur, ou celui des autres, pour comprendre les attentes que nous, enseignants, avons d'eux.

III. Mes démarches, mes réussites, mes échecs, mes envies

Pour finir ce mémoire, j'ai souhaité me recentrer sur les pratiques qui ont été les miennes cette année, sur ce qui a fonctionné, sur ce qui a moins bien fonctionné. C'est une manière aussi pour moi de dresser le bilan de ce que, grâce au recul, j'aimerais davantage développer par la suite.

1. Les démarches menées

1.1 Changer les modalités d'évaluation

On l'a dit, le sujet de ce mémoire résulte d'un constat réalisé en début d'année, lorsque j'ai voulu corriger mes premières copies écrites. J'ai, depuis ce constat, eu la possibilité d'essayer d'autres techniques, d'adapter mes méthodes pour essayer de pallier l'injustice et l'iniquité que je percevais dans mon mode d'évaluation initial.

Cette prise de conscience m'a donc menée à changer mes modalités d'évaluation. Durant la première période, je réalisais des évaluations « de cours » (cf annexe 2 ; « Première évaluation écrite, soumise aux élèves de 5ème à la fin de la première période ») qui requéraient uniquement l'apprentissage et la régurgitation d'un cours, chargées de données non seulement musicales, mais aussi historiques et culturelles. Je n'avais moi-même pas forcément conscience des compétences ni des notions que je voulais voir émerger ; je cherchais simplement à vérifier que mes élèves m'avaient un minimum écoutée durant la séquence et qu'ils s'étaient un minimum intéressés aux traces écrites que je leur avais conçues. J'évaluais donc en l'occurrence davantage la capacité de mes élèves à restituer un cours et des connaissances qu'à remobiliser des notions et des compétences musicales. J'avais par ailleurs décidé de destiner deux points de ma note sur 20 à l'orthographe de la copie...

En corrigeant, j'ai donc *constaté* : j'étais professeure d'Education Musicale, j'évaluais les compétences musicales de mes élèves, il était purement injuste et inéquitable, une fois ayant pris conscience de l'hétérogénéité de mes classes, de les évaluer sur leur capacité à formuler de belles phrases sans erreur orthographique ; j'étais professeure d'Education Musicale, je devais évaluer des *compétences* musicales, l'évaluation devait m'indiquer si par exemple mon élève était capable de distinguer les quatre paramètres du son, s'il était capable de les caractériser, pas forcément de m'indiquer les dates de naissance de Jimi Hendrix et de Django Reinhardt. Mon évaluation mobilisait des notions et des compétences musicales (savoir définir le caractère d'une œuvre, savoir en définir l'effectif) mais pas assez et pas de manière suffisamment consciente de ma part.

J'ai donc effectué des changements dès la seconde période pour la deuxième évaluation sommative de mes élèves (cf annexe 3 : « Seconde évaluation écrite, soumise aux élèves de 5ème à la fin de la deuxième période ») : cette fois les notions du cours sont mises au service de l'analyse d'extraits connus et inconnus. Cette évaluation impliquait une meilleure imprégnation des notions et imposait aux élèves de travailler de réelles compétences telles que : « être capable de distinguer les différents plans sonores » ; « être capable d'identifier un

question/réponse » ; « être capable de définir les constituants d'une musique responsoriale ». Cette fois les compétences musicales étaient au cœur de l'évaluation.

Par ailleurs, j'ai aussi décidé, suite au constat de l'hétérogénéité prégnante au sein de mes classes, de constituer des évaluations adaptées, destinées aux élèves que j'avais repérés et estimés en réelles difficultés. Dans cette évaluation (cf annexe 4 : « Evaluation adaptée, proposée aux élèves de 5ème estimés en difficultés à la fin de la deuxième période »), j'ai surtout voulu proposer un nouveau format à ces élèves en difficultés, dont pour la plupart le principal obstacle réside dans leur rapport à l'écrit ; pour certaines questions, j'ai donc préféré le QCM à la réponse rédigée ; au lieu de leur demander de formuler la définition de chacun des plans sonores, je leur ai demandé de relier l'une à l'autre... J'ai aussi posé moins de questions afin de leur laisser plus de temps pour réaliser l'évaluation.

Les résultats ont été les suivants : les élèves ne réalisant pas l'évaluation adaptée ont pour la plupart rencontré plus de difficultés face à ce nouveau mode d'évaluation, mais j'ai mis un point d'honneur à insister sur le fait qu'ils réalisaient pour le coup ici un réel travail de *musicologue*, plus complexe, analysant des extraits parfois inconnus au regard des notions travaillées ensemble en classe. Pour ce qui est de mes élèves en difficulté, réalisant l'évaluation adaptée, j'ai eu le plaisir de pouvoir noter mes élèves d'ULIS, chose que je m'étais refusée de faire durant la première période (un 15 pour Gabriella, un 12,25 pour Anouar, 12 pour Soraya), de pouvoir évaluer mes élèves en grandes difficultés orthographiques (si Ayoub obtient un résultat mitigé avec un 8.5/20 je note surtout l'évolution, quand il ne répondait vaguement qu'à cinq de mes questions lors de la première période et qu'ici il complète entièrement sa copie, Kristian obtient, quant à lui, un 16/20 dans le cadre d'une évaluation plus *complexe* sur le plan musical puisque mobilisant vraiment les notions vues en classe et non plus des questions de contexte historique).

Enfin, pour ce qui est de l'évaluation du chant, j'ai opté dès le début d'année pour le passage par groupes de moins de cinq personnes. Lors de la première période, j'avoue avoir été quelque peu désespérée face à cette évaluation ; j'avais l'impression de noter « à la louche » et encore une fois de tourner le dos à ces valeurs de justice et d'équité qui me tiennent tant à cœur. Je ressentais une réelle impression d'injustice dans ma notation, au sein même d'une classe, mais peut-être surtout *entre* les classes, auprès desquelles ma notation pouvait varier en fonction de mon humeur, de l'heure de la journée, de l'élève qui m'avait servi de repère... C'est pourquoi, lors de la seconde période j'ai décidé de créer un barème de compétences, qui serait la base de ma notation, et que je distribuerais à mes élèves (cf annexe 5 : « Barème de compétences pour l'évaluation du chant »). Mes critères d'évaluation étaient

donc cette fois parfaitement définis, les élèves en avaient connaissance et savaient exactement ce sur quoi ils seraient évalués, je savais *où* mettre des points et *pourquoi*, j'étais capable de justifier auprès de l'élève de sa note avec précision. Là aussi, ce changement de méthode a en quelques sortes « porté ses fruits », puisque je renouais avec une évaluation juste et équitable.

1.2 La question de la correction des évaluations en classe

S'est aussi rapidement posée la question de la correction en classe des évaluations ; en Education Musicale, nous voyons nos élèves une fois par semaine, une heure, c'est court, et on n'a pas forcément l'envie de perdre une de ces précieuses heures à corriger une évaluation. Telle était ma position en début d'année. Je considérais que mes élèves pouvaient « s'auto-corriger » grâce à leur cours (logique, j'avais proposé une évaluation « de cours »), toutes les réponses s'y trouvaient, pas besoin donc de revenir dessus...

Mon avis n'était étrangement plus le même après l'évaluation de la seconde période. Comme dit précédemment, une partie des élèves avait rencontré des difficultés face à ce nouveau format d'évaluation, ma classe de 5^{ème}4 a même obtenu des résultats trop insuffisants à mon goût : j'ai donc décidé de « perdre » ce temps précieux, de réaliser une seconde évaluation similaire avec cette classe, après avoir pris le temps de corriger de façon détaillée ensemble afin de m'assurer que les notions étaient bien assimilées ; j'ai aussi décidé d'effectuer une correction pour chacune de mes autres classes, pour réexpliquer, pour réajuster, et ne pas laisser dans l'échec ceux qui n'avaient pas compris ou pas réussi l'évaluation.

Lors de la seconde période, j'ai pris conscience que la correction des évaluations en classe pouvait se montrer utile et pouvait surtout constituer un *gain* de temps, contrairement à ce que je pensais jusqu'alors ; en quoi n'était-ce pas une perte de temps que d'évoquer des notions, que d'aborder des compétences, si au final elles n'étaient acquises par personne à la fin de la séquence ? La perte de temps, n'était-ce pas dans ce cas ma séquence entière ?

On en revient toujours au même constat : la finalité d'une évaluation c'est l'assimilation de notions, de compétences. En corrigeant cette évaluation, j'ai vu que pour une grande partie de mes élèves, le contenu que je voulais leur transmettre n'était pas assimilé, et je ressentais une sensation d'inachevé, que la correction en classe, passant par la reprise des notions avec eux, m'a permis d'effacer.

Concernant la 5^{ème}4, j'ai tout de même longuement hésité à leur faire repasser l'évaluation, mais j'ai été poussée par l'envie de leur « accorder une seconde chance » qui dédramatiserait un petit peu l'échec de la première évaluation. Par ailleurs, permettre de refaire un devoir raté pouvait permettre de relativiser le poids des notes en général.

Philippe Meirieu, dans sa conférence sur l'importance de la place des arts à l'école, insiste sur le fait que le système scolaire français tel qu'il est conçu aujourd'hui s'inscrit dans une culture du médiocre, où l'on n'a plus d'exigences, où on laisse des élèves échouer sans chercher à comprendre, ni leur permettre de rattraper d'évaluation. Il dit :

« Dans cette école qui multiplie des exercices médiocres, sans aller jamais jusqu'au bout de l'exigence avec ces exercices, la rencontre avec l'art exprime cette tension vers la perfection qui est, pour la construction de l'être humain, dans sa personnalité forte, le moteur de tout progrès »

Comme on l'a dit plus tôt, l'Education Musicale doit être ce cours où l'élève se confronte au souci du détail, à la perfection, à travers la pratique notamment ; Meirieu nous dit que c'est cette tension vers la perfection qui nous permet « de lutter contre toutes les formes de fatalité et de résignation » et donc que ces élèves qu'on ne laisse pas échouer, à qui on répètera qu'ils vont comprendre, lorsqu'ils y arriveront, accéderont à cette satisfaction et à cette « dynamique intérieure qui touche l'individu et lui [permet] de se dépasser en permanence. ». De la nécessité de ne pas s'arrêter à l'échec par peur de perdre davantage de temps ; si l'échec est présent, il faut le vaincre pour s'être montré.e *utile*.

1.3 Une pédagogie de la bienveillance

Enfin, ce qui aura peut-être en premier lieu caractérisé ma démarche d'enseignante évaluatrice, c'est mon souci de bienveillance envers mes élèves. Il s'agit de quelque chose qui m'a tenu à cœur dès le début de mon année de stage, induit par mon caractère, par mes expériences scolaires et autres, et qui a, je pense, grandement influé sur mon mode d'évaluation. Une collègue m'a dit un jour quelque chose comme « Oh la ! Si tu commences à les féliciter, après ils ne feront plus rien ! » ; ces propos m'ont assez choquée car j'étais profondément en désaccord avec cela. Je suis probablement un peu trop naïve, mais j'ai en même temps bien l'impression d'avoir été confrontée à des situations donnant tort à ma collègue ; je ne me voyais pas concevoir un enseignement sans encouragements, les encouragements se trouvant à la base de toute *motivation*.

Je voudrais prendre l'exemple de Djibril, élève de 4^{ème} 2. En début d'année, Djibril avait une posture littéralement passive. Il était assis, m'écoutait, peut-être, sans jamais intervenir. A l'évaluation écrite de la première période, il a obtenu la note de 4/20. Il ne réalisait pas les

échauffements et se refusait à chanter. Le jour de la première évaluation de chant, je l'ai appelé afin qu'il chante en groupe avec ses camarades, Djibril refuse, j'insiste gentiment, sans jamais m'énerver, en lui expliquant que le simple fait de se lever et d'essayer me ferait plaisir. Il finit par se lever en soufflant. Pour moi, j'avais déjà accompli une victoire, petite certes, mais une victoire quand même. Il n'avait pas bougé les lèvres, mais il s'était levé et s'était placé devant le piano.

Je me suis tout de même de nombreuses fois souciee de son cas en salle des professeurs, je voulais comprendre, savoir s'il s'impliquait ailleurs... Le professeur principal de la classe m'explique que Djibril occupe cette posture passive dans chacun des cours, qu'il ne sait plus comment s'y prendre... Un autre me dit « Oh moi, Djibril tant qu'il bouge pas... ça me va ! » ... J'étais assez désemparée et ne savais pas comment agir pour aider ce garçon.

J'ai finalement continué à être moi-même, à encourager le dialogue avec mes élèves, même avec cette classe qui était particulièrement difficile, et lors de la seconde période j'ai eu deux surprises : tout d'abord Djibril, dont j'entendais toujours en salle des professeurs qu'il était inactif et « fainéant », avait révisé pour son évaluation écrite et avait obtenu un 13.5/20 au lieu du 4 du premier trimestre ; et le jour de l'évaluation du chant, à l'appel de son nom Djibril s'est levé, gêné, mais il s'est levé de lui-même sans que j'aie à insister, et il a chanté quelques phrases du chant avec ces camarades. D'un Djibril passif que je devais presque supplier pour qu'il se lève à la première évaluation j'étais passé à un élève qui se levait de lui-même et *essayait*. Et c'était déjà ma petite victoire, *sa* petite victoire. Ainsi quand l'un de ses camarades s'est permis de commenter « Ouais Djibril, on t'entendait pas ! » à la fin du passage de son groupe, j'ai bien insisté devant la classe entière que ce qui m'importait ici c'était déjà l'évolution d'une situation A durant la première période à une situation B durant la deuxième période, dont j'étais satisfaite et fière et dont je félicitais Djibril.

Peut-être ai-je donc assisté à un réveil temporaire pour ces deux évaluations et qu'il aurait repris ses mauvaises habitudes par la suite, mais peut-être ai-je aussi assisté avec cet élève en particulier à une évolution similaire à celle observée avec ma classe de 4^{ème} 1, comme développé plus tôt ? En tout cas, quand j'en ai parlé à son professeur référent, ce dernier s'est montré très étonné et s'est réjoui de cette évolution, qui n'avait visiblement pas lieu dans toutes les disciplines.

Je ne sais pas ce qui a initié ce changement chez cet élève, et au vu des différents éléments de contexte ayant marqué cette année de stage, peut-être que je ne le saurai jamais vraiment, mais le fait est que je crois sincèrement que de la bienveillance, les encouragements

à l'égard de ses élèves ne peuvent être que bénéfiques et encourager leur motivation et leur engagement dans notre discipline.

2. Les démarches à mener

Nombreuses sont les démarches que je souhaiterais adapter ou adopter ; en voici plusieurs, inspirées des constats réalisés tout au long de ce mémoire :

- Utiliser l'évaluation formative de façon plus systématique. Au cours de cette année, la grande majorité de mes évaluations auront été des évaluations sommatives, destinées aux bulletins. Ma seule exception fut une séance dédiée à l'utilisation de l'application *Plickers*, ayant pour but d'initier la thématique travaillée. Cette utilisation avait conféré une dimension assez ludique à l'apprentissage, et une dynamique de travail efficace qu'il serait bon de chercher à reproduire. J'aimerais donc, au regard de ce qu'on a pu observer plus tôt, développer l'évaluation formative dans mes classes, afin de fournir à mes élèves des moments d'évaluation sans pression de la note et sans donc inclure de *jugement de valeur*, une évaluation *formatrice* et *indicateur* mais *pas punitive*. Cette envie d'employer l'évaluation formative de façon plus systématique se fonde par ailleurs également sur mes différents questionnements concernant l'utilité de l'évaluation sommative en cours d'Education Musicale.
- Développer l'auto-évaluation et la co-évaluation. Finalement à aucun moment cette année je n'ai vraiment valorisé ces deux modes d'évaluation, autrement qu'en faisant verbaliser à mes élèves ce qui allait et ce qui n'allait pas à la fin de l'interprétation du chant par la classe notamment. J'aurais pu créer d'autres occasions, par exemple en utilisant davantage le support de l'enregistrement, enregistrement qui, lorsque l'on travaillait le projet musical, aurait pu être réécouté avec la distanciation nécessaire et permettre une réelle auto-évaluation. De la même manière, j'aurais pu, comme dit plus tôt, rendre mes élèves *acteurs*, en essayant par exemple de les amener à réaliser l'évaluation d'une autre classe du même niveau afin qu'ils prennent conscience des compétences et des notions travaillées lors de la séquence, de les y confronter directement. Ces deux aspects de l'évaluation restent donc à travailler et à mettre en valeur dans ma pédagogie afin d'accéder, je pense, à une réelle prise de conscience des élèves de l'utilité, de la finalité réelle de l'évaluation.

- Prévoir des objectifs plus précis. Que ce soit dans la construction de mes cours ou dans mes attentes en termes d'évaluation, j'ai manqué de rigueur et je sais désormais qu'il me faut, à chaque fois, avoir exactement en tête les compétences que je souhaite voir acquises par mes élèves à la fin de séquence. J'aimerais par ailleurs désormais, au vu des aspects positifs que cela peut avoir, mettre en avant visuellement sur les copies les compétences évaluées lors de chaque évaluation sommative, afin que, les élèves tout comme moi sachions parfaitement quelles sont les attentes. Ainsi, j'ai réalisé une évaluation sur les paramètres du son avant les vacances d'hiver, qui se présentait comme en annexe 6 ; l'alternative possible, avec mon regard actuel, pourrait être celle indiquée en annexe 7 : cette fois, on sait bien *pourquoi* et *sur quoi* l'élève est noté : sa capacité à distinguer les paramètres les uns des autres (par exemple je ne parle pas de son aigu dans la case destinée à l'intensité), et sa capacité à savoir définir correctement les caractéristiques d'un son (l'intensité de ce son est-elle *piano* ou *forte* ?). Au simple système de notation chiffrée utilisé précédemment, je pourrais donc adjoindre l'évaluation par compétences, en employant un système de notation similaire à celui de la GARE, ou celui des couleurs évoquées précédemment (ou même simplement celui employé par l'institution dans le cadre des acquisitions du socle commun : niveau 1 : maîtrise insuffisante, niveau 2 : maîtrise fragile etc...), le tout étant que ce nouveau système de notation soit compris par les élèves afin qu'on puisse envisager, pourquoi pas, de laisser là aussi une place à l'auto-évaluation par l'élève qui pourrait indiquer le niveau d'acquisition qu'il pense être le sien, l'intérêt étant une nouvelle fois cette prise de conscience du travail réalisé et de la finalité de ce travail.
- Parvenir à évaluer tous mes élèves de manière digne qu'importe leurs difficultés : Barlow en parle dans son ouvrage ; tout élève dispose du *droit* à l'évaluation. C'est donc de notre devoir d'enseignant que de renseigner tous nos élèves sur la qualité de leur travail et de leur fournir les moyens d'aller vers le mieux. J'ai, cette année, été confrontée à différents élèves (une élève d'ULIS et un élève allophone) que je n'ai pas été capable de noter ; je me refusais toujours à infliger une note humiliante et contre-productive à ces enfants simplement *différents*, requérant une adaptation plus poussée de ma part. Pour cela j'aurais peut-être pu essayer aussi de favoriser davantage l'esprit de collaboration au sein de chacune des classes concernées en instaurant un système de tutorat semblable à celui développé par Didier Grosjman au CREA, les élèves en difficulté pouvant par exemple être aidés par les élèves

moteurs de classe, permettant aussi à ces derniers de débloquent de nouvelles compétences.

Il ne s'agit là que de quelques idées, et je pense en oublier ; ce sont en tout cas des pistes vers lesquelles j'aimerais tendre au cours de mes prochaines années d'enseignement et qui marqueront ma manière d'évaluer prochainement, afin de parvenir, je l'espère un jour, à *évaluer plus équitablement, plus justement, et plus efficacement.*

Conclusion

J'espère, à travers ce mémoire, être parvenue à fournir la vision la plus précise de mon regard d'évaluatrice, des problématiques liées à l'évaluation qui ont été les miennes et de comment j'ai essayé ou j'envisage aujourd'hui d'y répondre. Cette année de stage et ce travail de recherche m'auront en tout cas permis personnellement de m'éveiller à cette question de l'évaluation et d'en comprendre la place primordiale au sein de l'enseignement. Sous toutes ses formes, diagnostic, formative ou sommative, l'évaluation est au cœur de toute pédagogie et traduit notre manière d'enseigner et même, à vrai dire, notre manière d'être.

Je cite une dernière fois Michel Barlow, quand il nous dit que la posture d'évaluateur traduit notre posture d'individu :

« Il y a gros à parier que le professeur qui, hors de la classe a une attitude de dénigrement systématique à l'égard de tout ce qu'il rencontre aura une attitude de dénigrement systématique à l'égard de ses élèves. Et réciproquement ! *Dis-moi comment tu évalues, je te dirai qui tu es !* »²³

Evaluer c'est enseigner, c'est réguler, diagnostiquer, accompagner, c'est un indicateur et il faut maintenant envisager cet outil qui est le nôtre en termes de différenciation, d'individualisation des parcours afin qu'il soit utile à chacun. Et par-dessus tout, peut-être encore plus en Education Musicale, il faut rendre l'élève *acteur* de cette évaluation, lui permettre de s'auto-évaluer, d'évaluer ses camarades afin qu'il devienne conscient de sa progression.

Tout évaluateur doit en tout cas être convaincu du potentiel de l'élève auquel il est confronté, et l'aborder comme un individu méritant et *capable*. Capable de commettre des erreurs, capable d'apprendre de ses erreurs, capable de progresser. Et c'est là, à mon avis, ce, vers quoi toute évaluation doit tendre : la progression de l'élève.

²³ Barlow Michel, L'évaluation scolaire. Décoder son langage, Lyon, Chronique Sociale, 1992, p(186 p.)

Bibliographie

- Barlow Michel, *L'évaluation scolaire. Décoder son langage*, Lyon, Chronique Sociale, 1992, (186 p.)
- Lomenède Bruno sous la direction d'Emilie Dubois et de Laurent Lescouarch, *De la note à l'évaluation, la tradition au service de la sélection*, Mémoire de Master 1^{ère} année, septembre 2010, Université de Rouen
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Les enseignements et l'éducation artistiques ; Une éducation de la sensibilité par la sensibilité* eduscol.education.fr/ressources-2016 (consulté le 31/03/2020)
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, « Modalités d'évaluation des acquis scolaires des élèves », Éduscol, 11 juillet 2019, <https://eduscol.education.fr/cid103780/modalites-d-evaluation-des-acquis-scolaires-des-eleves.html>, (consulté le 02/04/2020)
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, « Evaluer la maîtrise du socle commun aux cycles 2, 3 et 4 », Éduscol, 11 juillet 2019, <https://eduscol.education.fr/cid103780/modalites-d-evaluation-des-acquis-scolaires-des-eleves.html>, (consulté le 02/04/2020)
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, « Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture », Éduscol, 8 mars 2019, <https://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html>, (consulté le 02/04/2020)
- Zakhartchouk, Jean-Michel et Castincaud, Florence, *L'évaluation, plus juste et plus efficace : comment faire ?*, Repères pour agir second degré, Série « Dispositifs » pilotée par le CANOPE de l'académie d'Amiens, 2014, (237 p.)

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire soumis aux élèves

- Dans quel niveau de classe te situes-tu (4ème, 5ème...?) ? *

Réponse courte

- Quel est le premier mot auquel tu penses, de manière spontanée, si je te dis le mot « évaluation » ?

Réponse courte

⋮

- Maintenant, réfléchis-y un peu plus précisément... Quels autres mots y associerais-tu ? A quel(s) autre(s) mot(s) une « évaluation » te fait-elle penser ?

Réponse longue

- Quand tu apprends ton cours, tu l'apprends plutôt : *

- Pour avoir une bonne note à l'évaluation
- Pour le plaisir d'apprendre de nouvelles choses

⋮

- Quelle émotion décrit le mieux ton état avant de passer une évaluation écrite en mathématiques ou en français par exemple? *

- indifférent.e, c'est un moment comme les autres, je fais l'évaluation parce qu'on me demande de la faire
- confiant.e, j'ai confiance en moi et je sais que je vais faire de mon mieux pour réussir cette évaluation
- stressé.e, je n'ai pas forcément confiance en moi et/ou j'ai trop envie de bien faire et me mets la pression
- blasé.e, je n'ai pas envie de faire l'évaluation, c'est une perte de temps
- Autre...

⋮

- Quelle émotion décrit le mieux ton état avant de passer une évaluation écrite en cours de musique cette fois? *

- indifférent.e, c'est un moment comme les autres, je fais l'évaluation parce qu'on me demande de la faire
- confiant.e, j'ai confiance en moi et je sais que je vais faire de mon mieux pour réussir cette évaluation
- stressé.e, je n'ai pas forcément confiance en moi et/ou j'ai trop envie de bien faire et me mets la pression
- blasé.e, je n'ai pas envie de faire l'évaluation, c'est une perte de temps
- Autre...

- Quelle émotion décrit le mieux ton état avant de passer une évaluation orale (par exemple réaliser un exposé pour le cours d'anglais ou pour le cours de français) *

- indifférent.e, c'est un moment comme les autres, je fais l'évaluation parce qu'on me demande de la faire
- confiant.e, j'ai confiance en moi et je sais que je vais faire de mon mieux pour réussir cette évaluation
- stressé.e, je n'ai pas forcément confiance en moi et/ou j'ai très envie de bien faire
- blasé.e, je n'ai pas envie de faire l'évaluation, c'est une perte de temps
- Autre...

- Quelle émotion décrit le mieux ton état avant de passer l'évaluation du chant en cours de musique ? *

- indifférent.e, c'est un moment comme les autres, je fais l'évaluation parce qu'on me demande de la faire
- confiant.e, j'ai confiance en moi et je sais que je vais faire de mon mieux pour réussir cette évaluation
- stressé.e, je n'ai pas forcément confiance en moi et/ou j'ai trop envie de bien faire et me mets la pression
- blasé.e, je n'ai pas envie de faire l'évaluation, c'est une perte de temps
- Autre...

- Une évaluation en cours de musique est-elle aussi importante pour toi qu'une évaluation dans une autre discipline comme par exemple les mathématiques, le français, l'histoire/géographie, la SVT? *

Oui

Non

Annexe 2 : Première évaluation écrite, soumise aux élèves de 5^{ème} à la fin de la première période

5E – Évaluation écrite - « La reprise, l’emprunt et la citation en musique. »

Nom :

Prénom :

Classe :

1. Sur quel thème musical célèbre Django Reinhardt et Stéphane Grappelli improvisent-ils dans *Echoes of France* ?

.....

2. Quel style musical Stéphane Grappelli et Django Reinhardt ont-ils créé ensemble, en mêlant les influences du jazz et celles de la musique tzigane ?

.....

3. De quel instrument jouait Django Reinhardt ?

.....

4. Qu’est-ce qu’un effectif instrumental ? Entoure la bonne réponse.

A. l’effectif instrumental c’est le volume de l’œuvre.

B. l’effectif instrumental c’est l’ensemble des instruments utilisés dans une pièce.

C. l’effectif instrumental c’est le tempo de l’œuvre.

5. Quel est le caractère d’*Echoes of France* ?

.....

6. Quel hymne reprend Jimi Hendrix au festival de Woodstock ?

.....

7. Quel évènement historique influence la performance de Jimi Hendrix au festival de Woodstock ?

.....

8. Quels sons Jimi Hendrix essaie-t-il de reproduire grâce à la guitare électrique lors du festival de Woodstock ?

.....

9. Qu'est-ce qu'une œuvre engagée ?

.....

.....

Annexe 3 : Seconde évaluation écrite, soumise aux élèves de 5^{ème} à la fin de la deuxième période

5E – Évaluation écrite - « Le dialogue en musique »

Nom :

Prénom :

Classe :

LES PLANS SONORES

1. Indique l'instrument en charge de la mélodie pour chacun de ces extraits :

EXTRAIT 1	
EXTRAIT 2	
EXTRAIT 3	

2. Liste et définis les trois plans sonores étudiés en classe.

.....

.....

.....

.....

3. Pour chaque extrait, précise le plan sonore dans lequel intervient l'instrument indiqué :

EXTRAIT 1 : LA FLÛTE	
EXTRAIT 2 : LA GUITARE	
EXTRAIT 3 : LE PIANO	

ANALYSE N°1

1. Quel est le soliste dans cet extrait ?

.....

2. Indique d'une croix qui du soliste ou de l'orchestre interprète la mélodie dans chacune des sections :

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	Section 6
Soliste						
Orchestre						

3. A quel genre musical cette pièce pourrait-elle alors appartenir ? Pourquoi ?

.....
.....
.....

ANALYSE N°2

1. Comment les voix sont-elles organisées dans *Oh Happy Day* ?

.....

2. Quel procédé musical régit les interactions entre les différentes voix?

.....

3. A partir des réponses précédentes, détermine le type de musique dont il s'agit.

.....

Annexe 4 : Evaluation adaptée, proposée aux élèves de 5^{ème} estimés en difficultés à la fin de la deuxième période

5E – Évaluation écrite - « Le dialogue en musique »

Nom :
Prénom :
Classe :

LES PLANS SONORES

1. Entoure l'instrument en charge de la mélodie pour chacun de ces extraits :

EXTRAIT 1	A. La harpe	B. Les cordes frottées	C. Le violoncelle seul
EXTRAIT 2	A. La flûte	B. Le piano	C. La guitare
EXTRAIT 3	A. Le piano	B. La basse	C. La trompette

2. Relie chacun des plans sonores étudiés en classe à sa définition.

LA MELODIE	• •	Arrière-plan musical qui soutient la mélodie.
L'ACCOMPAGNEMENT	• •	Mélodie secondaire.
LE CONTRECHANT	• •	Air principal d'une musique, constitué d'une succession de notes qu'on peut facilement mémoriser et chanter. Se situe au premier plan d'une œuvre musicale.

3. Pour chaque extrait, précise le plan sonore dans lequel intervient l'instrument indiqué :

EXTRAIT 1 : LA FLÛTE	A. La mélodie	B. L'accompagnement	C. Le contrechant
EXTRAIT 2 : LA GUITARE	A. La mélodie	B. L'accompagnement	C. Le contrechant
EXTRAIT 3 : LE PIANO	A. La mélodie	B. L'accompagnement	C. Le contrechant

ANALYSE N°1

1. Quel est le soliste dans cet extrait ?

.....

2. Indique d'une croix qui du soliste ou de l'orchestre interprète la mélodie dans chacune des sections :

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	Section 6
Soliste						
Orchestre						

3. Quel genre musical travaillé en classe fait justement dialoguer un soliste et un orchestre ?

.....

.....

ANALYSE N°2

1. Entoure la proposition qui, d'après toi, décrit le mieux la musique que tu viens d'entendre.

A. Il s'agit d'un takht. J'entends un oud dialoguer avec le reste du takht.

B. Il s'agit d'une musique responsoriale. J'entends un soliste et chœur dialoguer ensemble et réaliser du question / réponse.

C. Il s'agit d'un concerto. J'entends un instrument soliste dialoguer avec un orchestre.

Annexe 5 : Barème de compétences pour l'évaluation du chant

Évaluation du chant – Barème de compétences

Compétences évaluées :

Implication dans le travail du chant au cours de la séquence	
1. Je ne me suis pas du tout impliqué(e) dans l'activité du chant durant la séquence (refus de se lever, de faire les échauffements, de chanter).	
2. Je fais preuve d'un investissement variable en chant en fonction des séances.	
3. Je m'implique de façon régulière et constante dans l'activité du chant.	
4. Je m'implique de manière assidue dans l'activité du chant et représente un réel moteur pour la classe.	

Investissement lors de l'évaluation	
1. Je ne me suis pas investi(e) dans l'activité du chant lors de l'évaluation.	
2. Mon investissement est variable, je suis facilement déconcentré(e).	
3. Je m'investis de façon continue dans l'interprétation du chant.	
4. Je m'investis pleinement dans l'interprétation du chant et représente un réel soutien pour mes camarades.	

Rythme et prosodie	
1. Le texte n'est jamais en rythme.	
2. Je chante parfois en rythme.	
3. Je chante en rythme mais n'articule pas toujours.	
4. Je chante en rythme et en articulant.	

Intonation	
1. Je pense n'avoir chanté que très rarement dans la bonne intonation.	
2. Je pense avoir chanté dans la bonne intonation parfois.	
3. Je pense avoir chanté dans la bonne intonation la plupart du temps.	
4. Je pense avoir chanté dans la bonne intonation durant toute l'interprétation du chant.	

Posture	
1. J'ai les pieds au sol mais ne me tiens pas droit.	
2. Je me tiens droit mais j'ai les bras croisés ou les mains dans les poches.	
3. Mes pieds sont bien ancrés dans le sol, mon corps est aligné et j'ai les bras sur les côtés.	
4. Je prends la position du chanteur de façon totalement autonome.	

Annexe 6 : Evaluation de reconnaissance des paramètres du son proposée à deux classes de 5^{ème} au mois de février

		Durée	Intensité	Hauteur	Timbre
Amaé 5 ^é					
Bierouy	1	court	piano	aigu	guitare
3 février Lolo	2	long	forte	grave	guitare
	3	court	fortissimo	grave	piano
	4	long	piano	aigu	piano
	5	court	mezzo-piano	aigu	guitare
					9/10

Annexe 7 : Idée de nouvelle mise en page pour l'évaluation de reconnaissance des paramètres du son, mettant en valeur les compétences travaillées par les élèves et laissant une place à leur propre auto-évaluation.

Nom :
Prénom :
Classe :

Compétences	Auto-évaluation	Evaluation
Distinguer les paramètres les uns des autres		
Savoir définir les caractéristiques d'un son		

	Hauteur	Durée	Intensité	Timbre
Son 1				
Son 2				
Son 3				
Son 4				
Son 5				