

**Conférence pour la journée pédagogique de l'École de musique du Jura  
bernois  
17 mars 2007, Saint-Imier**

**Par Isabelle Mili**

---

**L'évaluation formative des élèves (dans une approche qualitative de  
l'enseignement musical). Quel enjeu pour l'école ?**

- 1) Du contrat pédagogique à l'évaluation formative – attentes, constats et jalons d'une progression (portfolios, dossiers des élèves, traces, notes) -

« L'objectif final de l'apprentissage est que l'élève puisse faire fonctionner ce savoir [le savoir enseigné, n.d.r.] dans des situations où l'enseignant aura disparu », déclare Guy Brousseau <sup>1</sup>. On pourrait objecter que ce qui est ainsi énoncé pour les mathématiques n'est pas forcément vrai pour d'autres disciplines, a fortiori pour les arts.

Justement, la pratique instrumentale « en amateur », ou beaucoup plus rarement en professionnel/le, et l'écoute musicale – qu'il s'agisse de fréquenter les concerts ou d'apprécier des interprétations enregistrées -, est à l'horizon de l'enseignement musical. On ne le rappelle pas à chaque leçon ; peut-être même que l'élève n'en est pas conscient... Mais ce but, si lointain qu'il soit, n'en reste pas moins un but ou, au moins, une finalité, une direction, un horizon. Dès lors, cette VISEE D'AUTONOMIE crée des ATTENTES. Les parents, eux aussi, espèrent que leur enfant « saura jouer du piano » ou « pourra jouer dans l'harmonie municipale ». Beaucoup espèrent simplement que l'enfant développera un goût pour la musique et pour la culture.

L'apprentissage instrumental va de pair avec *toutes sortes* d'attentes :

- celles du professeur, sur la base de sa culture et de son expérience de professionnel,
- celles des parents, qui jouent un rôle essentiel pour l'inscription de l'enfant à l'École de musique,
- celles de l'enfant, qui oscille entre admiration pour les musiciens accomplis, affection envers un adulte qui est peut être également un guide, un partenaire d'improvisation, un accompagnateur au clavier, un as du be-bop, un allié face à la famille (qui soutient le choix de tel répertoire ou de tel instrument auquel il adhère), un évaluateur.....

Si beaucoup d'enseignants craignent les procédés d'évaluation pour leur lourdeur et pour leur éventuel formalisme, il n'en reste pas moins que l'évaluation reste un moyen pour mettre en évidence:

- les réponses apportées à certaines des attentes des familles,
- ce qui a été appris et ce que l'école garantit comme jalons du parcours de formation.

L'Ecole de Ski Français (ESF), organisme extrêmement structuré, implanté, ramifié, n'est-elle pas devenue l'adepte d'évaluations précisant la nature des attentes pour chaque niveau et chaque test (par exemple : « enchaînement d'une dizaine de virages de base imposés par 10 à 12 piquets, sur pente moyenne »)? Son dernier slogan adressé aux parents désireux de faire progresser leurs enfants en ski alpin ou de fond est : « le plaisir, ça s'apprend » !

Relevons qu'on attend aussi de l'évaluation qu'elle fonctionne en quelque sorte comme une preuve de certains résultats pédagogiques.

Mais revenons aux attentes des partenaires de l'enseignement musical. La plupart des attentes de la formation de base en musique sont implicites. Rappelons au passage la définition du contrat didactique tel que formalisée par Brousseau<sup>2</sup> :

*« C'est l'ensemble des obligations réciproques et des "sanctions" que chaque partenaire de la situation didactique*

- *impose ou croit imposer, explicitement ou implicitement, aux autres*
- *et celles qu'on lui impose ou qu'il croit qu'on lui impose à propos de la connaissance en cause.*

*Le contrat didactique est le résultat d'une "négociation" souvent implicite des modalités d'établissement des rapports entre un élève ou un groupe d'élèves, un certain milieu et un système éducatif. On peut considérer que les obligations du professeur vis à vis de la société qui lui délègue sa légitimité didactique sont aussi une partie déterminante du "contrat didactique".*

*Le contrat didactique n'est pas en fait un vrai contrat car il n'est pas explicite, ni librement consenti, et parce que ni les conditions de ruptures, ni les sanctions ne peuvent être données à l'avance puisque leur nature didactique, celle qui importe, dépend d'une connaissance **encore inconnue des élèves** (c'est nous qui soulignons).*

*De plus, il est souvent intenable. Il met le professeur devant une véritable injonction paradoxale : tout ce qu'il fait pour produire, par les élèves les comportements qu'il attend, tend à diminuer l'incertitude de l'élève et par là à priver ce dernier des conditions nécessaires à la compréhension et à l'apprentissage de la notion visée : si le maître dit ou signifie ce qu'il veut que l'élève fasse, il ne peut plus l'obtenir que comme exécution d'un ordre et non par l'exercice de ses connaissances et de son jugement (premier paradoxe didactique) (...) Mais l'élève est lui aussi devant une injonction paradoxale : s'il accepte que, selon le contrat, le maître lui enseigne les solutions et les réponses,*

*il ne les établit pas lui-même et donc, n'engage pas les connaissances (mathématiques) nécessaires et ne peut se les approprier. Vouloir apprendre impliquerait alors pour lui de refuser le contrat didactique pour prendre en charge le problème de façon autonome. L'apprentissage va donc reposer, non pas sur le bon fonctionnement du contrat, mais sur ses ruptures et ses "ajustements". Lorsqu'il y a rupture (échec de l'élève ou du professeur) les partenaires se comportent comme s'il y avait entre eux un contrat. En fait le contrat est une forme de définition d'une situation didactique. Elle lui est équivalente, mais elle permet de dresser un inventaire des contrats suivant la répartition des responsabilités entre l'enseignant et l'élève. »*

Essayons maintenant de nous placer du point de vue de l'élève. Que perçoit-il avant tout ?

Que le professeur lui demande de participer à un certain nombre d'activités prévues pour lui et qu'il en résulte différentes tâches à accomplir : "chauffé", exercices techniques, improvisations, lecture à vue, musique de chambre, projets, répétitions (aux deux sens du terme), automatisations, etc.

La leçon est marquée par de très nombreux feed-backs, qui sont autant d'échos adressés à l'élève sur la base de sa façon de suivre les consignes et de participer à la leçon.

Dans sa *Théorie des situations didactiques*, Guy Brousseau appelle feed-back une influence de la situation sur l'élève. En mathématique, ce peut être une différence de résultats, quelque chose qui est concluant ou non... En musique, ce sera un trait réussi, une gamme sans faute, une seconde voix qui tient la route, une basse qui se différencie... Mais ce seront aussi les innombrables remarques du professeur : « bien ! Là tu pourrais mettre en autre doigté »... « Pourquoi tu ne respirez pas, là ? », « Quels coups d'archet as-tu décidé au début ? », « Qui a composé ce morceau ? », « Tu vois quel tempo, pour ce mouvement ? », etc.

\*\*\*\*\*

2) Gestes professionnels, catégories de l'action du professeur : le professeur comme guide, comme « passeur de connaissances » et comme garant

A. Définir – dévoluer – réguler – institutionnaliser

Sensevy<sup>3</sup> (2001) prend en compte « *l'aspect fondamental suivant : tout se passe, dans l'action humaine, comme si les manières de faire se trouvaient subordonnées à une certaine forme de réussite* ». « *On peut ainsi* », ajoute-t-il, « *penser les fonctions essentielles, comme le langage, en termes de jeux au sein desquels l'action se trouve élaborée comme production de stratégie gagnante* »

*dans un jeu déterminé. Pour ne prendre qu'un exemple : être compris lorsqu'on parle, cela peut être perçu comme effet d'une stratégie gagnante. »*

Guidé par le professeur, l'élève doit en principe avoir davantage de « chances » (au sens statistique) de « gagner », c'est-à-dire, dans le cas qui nous occupe, de déchiffrer avec succès telle partition, jouer telle pièce avec un son velouté, telle autre *marcato* ; se jouer, dans une troisième, des rythmes syncopés ; ou encore jongler avec des variations, accélérer le tempo ici, ralentir là, rester immuable ailleurs ; déceler les qualités de telle interprétation, en comparaison des faiblesses de telle autre...

Comparaison, discernement, entraînement, performance, maîtrise, interprétation, improvisation, composition : le professeur guide dans des activités de types très différents. Mais c'est à lui qu'incombe à la fois de :

- tracer le chemin,
- réunir les conditions des progrès,
- imaginer et réaliser des situations didactiques appropriées et
- anticiper les étapes qui mènent au « succès », c'est-à-dire à telle interprétation crédible, agréable ; telle prestation publique ou confidentielle convaincante ; tel examen, voire à tel concours.

A cette fin, le professeur démultiplie son action.

*« Les quatre éléments structuraux de l'action dans la relation didactique renvoient à cette idée de jeu du professeur sur le jeu de l'élève », poursuit Sensevy.*

«

- Définir désignera ce que le professeur fait pour que les élèves sachent précisément à quel jeu ils doivent jouer ;
- Réguler désignera ce que le professeur fait en vue d'obtenir, de la part des élèves, une stratégie gagnante ;
- Dévoluer désignera ce que le professeur fait pour que les élèves prennent la responsabilité de leur travail ;
- Institutionnaliser désignera ce que le professeur fait pour que tel ou tel comportement, telle ou telle assertion, ou telle ou telle connaissance, soient considérés comme légitimes, vrais ou attendus dans l'institution. »

Pour la plupart des élèves, des notions telles que : gamme (majeure / mineure), tonalité, thème, développement, doigté, phrasé, coda, étude, cadence, sonate, concerto, conducteur, clé de fa, classique, romantique, contemporain, attaque, da capo... feront l'objet de définitions et de redéfinitions tout au long des leçons.

Les régulations, quant à elles, laisseront des traces mnésiques, mais certaines peuvent aussi n'en laisser aucune, puisque ce qui compte, finalement, c'est

d'arriver à l'objectif. Quand on gagne, il arrive qu'on oublie les moments où il a fallu rectifier le tir et comment on l'a rectifié.

En musique instrumentale ou vocale, la dévolution est cruciale, puisque la part du travail personnel de l'élève est beaucoup plus importante que la partie qui se déroule en interaction avec le professeur ou avec un autre élève.

L'institutionnalisation, enfin, peut prendre diverses formes, que ce soit le professeur qui salue tel résultat, qu'il s'agisse d'une reconnaissance par un jury, par des pairs (lorsqu'on tient sa partie de musique de chambre / de soliste avec l'Orchestre de l'école, par exemple) ou d'une autre modalité.

B. ostension, prescription, exemplification....

Pour définir, réguler, dévoluer, institutionnaliser, le professeur est amené à désigner l'objet d'étude (ostension), prescrire des tâches ou des stratégies, démontrer (en supposant que l'exemple soit éloquent).

Comme le relève Sensevy, la « *structuration dans la relation didactique ne prend son sens que si l'on considère qu'elle soutient une triple production :*

- *la production des lieux du professeur et de l'élève (effet de topogenèse) ;*
- *la production des temps de l'enseignement et de l'apprentissage (effet de chronogenèse) ;*
- *la production des objets des milieux des situations et l'organisation des rapports à ces objets (effets de mésogenèse). »*

On le voit, l'action du professeur et le travail de l'élève sont d'une grande complexité. Avec cet humour qui lui est propre, Sensevy note que le maître est un « chronomaître », c'est-à-dire qu'il lui incombe de gérer en continu le micro et le macro temps didactique, qu'il lui appartient d'arrêter telle ou telle activité, pour y revenir ensuite éventuellement. Enseigner, c'est parcourir avec les élèves une séquence, une suite orientée et souvent graduée d'objets de savoir. En outre, c'est le professeur qui décide de la « posture » qu'il adopte et de celle qui revient à l'élève (que ce dernier soit inventeur, ou en imitation, en partenariat, en mémorisation, en observation, « en recherche »...)

\*\*\*\*\*

### 3) Les implicites dans les pratiques d'enseignement- Les pratiques effectives

La partie visible, audible et consciente de cette complexité échappe la plupart du temps aux élèves et souvent même aux enseignants. Mais beaucoup

d'effets produits par cette multiplicité d'actions et de types d'actions sont constatables.

L'élève qui dispose de suffisamment d'outils pour travailler à la maison constatera des progrès, parfois même d'une semaine à l'autre.

De même, l'élève invité à participer à un projet constatera une grande différence entre la première répétition et l'aboutissement du projet.

Mais certains obstacles viennent se dresser devant les apprenants :

- a. Même si les parents assistent à leur leçon, il arrive que le travail à domicile soit assez éloigné des consignes du professeur. Les tenants et les aboutissants d'un travail musical personnel ne sont pas si faciles à concevoir pour des personnes extérieures aux métiers de la musique. Ceci tant du point de vue technique que du point de vue de l'interprétation.
- b. Les méthodes d'enseignement sont extrêmement différentes d'un enseignant à l'autre, voire d'un élève à l'autre. Dès lors, les repères et les traditions sont quasiment à reconstruire à titre individuel.
- c. Il y a peu d'outils et d'aides pour les élèves qui sont « en panne ». Si beaucoup de professeurs de mathématiques ont mis sur pied des « permanences » ou des moments d'« accueil », les élèves musiciens pour qui une semaine est une longue période à gérer n'ont pas beaucoup de relais s'il leur faut des rappels ou des relances.
- d. Lorsqu'on est obnubilé par le travail technique et par toutes les étapes d'un travail menant à une interprétation, il arrive que le « désir de musique » faiblisse, que ce soit sous l'effet du doute ou parce que l'on perd de vue le lien entre technique et interprétation.
- e. Parfois (ou même souvent), l'élève est submergé par le côté « interminable » ou titanesque de l'apprentissage musical, qui nécessite un investissement considérable et une certaine forme de patience. Entre le « désir de musique » et la « réalisation » de ce désir, il y a parfois un espace que l'élève vit comme un océan à traverser...

\*\*\*\*\*

#### 4) Inscrire une leçon hebdomadaire dans une démarche culturelle

Un aller-retour entre pratiques et but, par le biais d'une explicitation des pratiques et des objectifs spécifiques

Face à ces difficultés, l'on peut plaider pour :

- une lisibilité de l'action enseignante,
- une attention portée au sens des pratiques en classe (le sens que l'élève peut leur attribuer),

- une évaluation qui prenne en compte les différents axes du travail didactique et qui comporte des traces :
  - du parcours de l'élève,
  - de différents types d'expériences qu'il a réalisées,
  - de ses réussites,
  - de ses difficultés (en particulier celles dont on peut supposer qu'elles peuvent être surmontées),
  - des apprentissages réalisés (en détaillant notamment les apprentissages techniques),
  - des rôles qu'il a endossés (lecteur, auditeur critique, partenaire instrumental, compositeur, interprète...),
  - du répertoire étudié....

A terme, une telle démarche pourrait s'inscrire dans une démarche d'évaluation globale, comprenant l'évaluation des enseignements dispensés et l'évaluation des établissements (écoles de musique, HEM...). Cette démarche aurait l'avantage de faire un état des lieux régulièrement actualisé, condition sine qua non pour tenter d'améliorer la qualité de l'enseignement et redéfinir les objectifs de formation. Les Ecoles polytechniques de par le monde le font (au minimum tous les 10 ans). A entendre les étudiants, cet avantage n'est pas négligeable. Mais ceci est une autre histoire...

---

Notes :

<sup>1</sup> BROUSSEAU, Guy (1988). *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol. 9 No 3, pp. 309-336, 1988

<sup>2</sup> BROUSSEAU, Guy (2003). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. Gloss\_fr\_Brousseau

<sup>3</sup> SENSEVY, Gérard (2<sup>ème</sup> tirage, 2001). "Théories de l'action et action du professeur". In J.-M. Baudoin & J. Friedrich (Ed), *Théories de l'action et éducation* (pp. 203-224). Bruxelles : De Boeck Université