

HARANGER
Claire

année 1994/1995

CEFEDem RHONE-ALPES
14, Rue Palais Grillet
69002 LYON

L'EVALUATION

EN

FORMATION MUSICALE

Cefedem 2^{ème} année

SOMMAIRE

Introduction.....	p. 2
<u>I- Evaluation: les problèmes apparents.....</u>	p. 3
1- La notation.....	p. 4
2- A qui et à quoi sert l'évaluation?.....	p. 6
<u>II- Pourquoi ce flou (artistique) en FM?.....</u>	p. 8
1- Des conceptions divergentes.....	p. 9
2- Les objectifs énoncés n'en sont pas.....	p. 10
a- Qu'est-ce qu'un objectif?.....	p. 10
b- Et dans les textes?.....	p. 12
<u>III- A défaut d'objectifs, retour vers l'objectivable.....</u>	p. 17
1- Ecoles A et B.....	p. 18
2- Ecoles C et D.....	p. 19
<u>IV- Utiliser autrement l'évaluation,</u> <u> par une analyse de ses fonctions.....</u>	p. 22
Conclusion.....	p. 25
Bibliographie.....	p.26
Annexes	

INTRODUCTION

Depuis que j'enseigne la Formation Musicale, l'évaluation est ce qui m'a posé le plus de problèmes, notamment lors de mes premières années d'enseignement. En effet, ses enjeux, ses rôles et ses fonctions m'ont toujours paru flous, et semblent l'être encore pour la plupart des professeurs en écoles de musique.

Si une réflexion à propos de l'évaluation existe depuis longtemps pour l'enseignement général, il me semble qu'elle est seulement amorcée en ce qui concerne l'apprentissage de la musique dans les écoles spécialisées.

Pour avoir participé à plusieurs jurys lors d'examens instrumentaux et de Formation Musicale, je me suis rendu compte qu'il n'y a bien souvent pas de réflexion élaborée sur la manière dont le jury doit évaluer. Il n'y a ni grille d'évaluation, ni concertation des membres du jury devant évaluer la même performance: il n'y a pas de réflexion commune à propos des *critères d'évaluation*. Chaque professeur arrive avec sa conception, sa manière d'évaluer, sans toujours tenir compte du contexte (finalités de l'établissement, contexte social, objectifs du professeur, objectifs de l'élève, etc.). Je ne vois pas comment un jugement pourrait être objectif dans ces conditions. Rien ne paraît défini: *comment* évaluer, avec *quels moyens*, mais aussi *quoi* évaluer.

Cela semble encore plus flou lorsque l'on aborde le problème spécifique de la Formation Musicale.

Réformée depuis 1978, c'est une matière en pleine évolution qui, aujourd'hui encore, n'a pas vraiment trouvé son identité au sein de l'école de musique. Entre "solfège" et "méthodes actives", les professeurs se forgent chacun leurs propres méthodes d'enseignement, qui n'ont bien souvent rien en commun.

Les difficultés liées à l'évaluation en Formation Musicale ne sont qu'un révélateur des incertitudes auxquelles est confrontée cette matière, et du manque de théories de l'enseignement à son sujet.

**I- Evaluation:
les problèmes
apparents**

1- La notation

J'ai toujours été confrontée, en tant qu'élève aussi bien qu'en tant qu'enseignante, au problème des notes. Souvent vécues comme des sanctions, les notes m'ont toujours paru tomber comme un couperet sur la tête des élèves, semblant donner le jugement ultime sur les capacités de ceux-ci : *"toi, tu mérites 18/20 tu es un bon élève, toi, tu ne vaux pas plus que 5/20 tu es nul..."*

La note renvoie souvent à ce type de jugement, jugement de la personne elle-même, mais pas de son travail. Car même si c'est la copie qui est jugée, ne nous sentons-nous pas jugés personnellement à travers notre production? Qui ne s'est senti profondément attaqué par l'attribution d'une mauvaise note sous prétexte qu'il était hors-sujet, alors qu'il avait mis toute son ardeur et sa conviction à faire son devoir?

Et bien souvent, le professeur, en rendant les copies, ponctue d'un superbe: *"Ce que j'attendais de vous, c'était..."* et les élèves se demandent bien sûr pourquoi le prof ne leur a pas dit *avant* ce qu'il attendait d'eux: c'eût quand même été plus simple pour ne pas être hors sujet...

Dans ces conditions, comment ne pas envisager la note comme une sanction et un jugement de valeur injustifiés?

Lorsque l'on regarde d'un peu plus près le comportement des élèves, on se rend vite compte que ce qui est important pour eux, c'est la note. La preuve, c'est qu'ils vont jusqu'à "pomper" pour avoir de meilleurs résultats. Au siècle dernier, la note permettait le classement des élèves du premier au dernier. L'école fonctionnait sur un modèle hiérarchique basé sur l'émulation : le premier est récompensé et le dernier est puni. Je crois que même si le classement n'est plus d'usage dans le milieu enseignant, la note continue de véhiculer ces valeurs. Bien souvent, lorsque l'on donne aux élèves des résultats de contrôle, leur réaction première est de demander: *"qui a eu la meilleure note?"* Ce qui les intéresse est moins de savoir s'ils ont acquis telle ou telle notion que de savoir s'ils sont les meilleurs élèves.

D'autre part, la note est aussi le lieu d'un certain nombre d'enjeux: par rapport aux parents, par rapport à l'institution, par rapport à la société. On entend souvent les parents dire: *"tu dois avoir de bonnes notes à l'école"* et non pas *"tu dois acquérir des apprentissages pour pouvoir t'en sortir dans la vie"*. C'est d'ailleurs plus un problème d'image de marque qu'autre chose: *"mon fils a 18 de moyenne!..."* Mais on ne cherchera pas à savoir si cet

enfant sera capable de réfléchir par lui-même, ou s'il doit ses 18/20 à une bonne capacité de "recracher" son cours...

Il me semble que la note a pris tellement de place dans l'enseignement, qu'on en oublie le sens et la fonction.

Mettre des notes reste souvent un problème pour les professeurs, d'une manière générale. Dès que l'on aborde le problème de l'évaluation dans le milieu enseignant, on se heurte à des réflexions du type: *"c'est dur de noter telle ou telle chose"*, *"c'est dur d'être objectif..."*, ou bien *"je ne comprends pas, celui-là a eu 16 toute l'année, et il s'est planté à l'examen"*, ou encore *"remplir les fiches d'évaluation, quelle corvée..."*

On sent bien qu'il y a un malaise par rapport à l'évaluation, car les professeurs se rendent compte qu'ils sont loin de tous noter de la même manière. L'un notera plutôt le résultat, l'autre s'intéressera au raisonnement. Un autre trouvera la présentation très importante, ou encore un dernier s'attachera plutôt au style qu'au contenu.

On sait depuis longtemps, grâce à la docimologie (l'étude des examens et des notes) que la note est aléatoire: une même copie corrigée par 100 correcteurs donne des résultats allant de 4 à 16.

Bien sûr, mon propos n'est pas de vouloir supprimer tout système de notation en pensant que cela résoudra les problèmes. Ce qui est à revoir n'est pas forcément l'outil avec lequel on évalue, mais la manière dont on envisage l'évaluation.

En fait, chaque prof se construit son propre système d'évaluation, mais il n'y a souvent pas de dialogue entre les enseignants pour définir des critères de notation communs lors des corrections du Baccalauréat, par exemple, ou pour des jurys où plusieurs personnes seront amenées à noter la même performance.

De plus, l'enseignant ne définit pas toujours, pour lui-même, des critères précis lorsqu'il doit noter au sein de sa classe. Il agit bien souvent au "feeling". De cette manière, que peut-il dire du niveau des élèves, de l'endroit où ils en sont par rapport à un apprentissage précis? D'autre part, si les critères de jugement ne sont pas clairement définis et donnés à l'élève, celui-ci ne pourra jamais voir la note comme un moyen de se situer dans son apprentissage, mais seulement comme une sanction, un jugement de ses capacités intellectuelles.

On entend souvent, dans le milieu musical, des réflexions du type: *"c'est bien beau, mais noter une production musicale, ce n'est pas comme noter un devoir de maths !"*. Je crois que l'apprentissage de la musique est aussi objectivable que l'enseignement des maths, mais il y a d'abord une grande réflexion à mener sur l'aspect didactique de l'enseignement de la musique.

On entend aussi : *"pas besoin de se casser la tête, on voit bien si un enfant est musicien ou non, ça se sent tout de suite..."*. C'est ce type de remarques qui pervertit la réflexion sur l'enseignement de la musique, car elles sous-entendent que la musique est un don, et qu'elle ne s'apprend pas. C'est donc considérer que le professeur n'a pas un travail d'*enseignement* à faire, mais seulement de *maître* révélateur de talents déjà présents. Cette manière de voir les choses nie toute une partie du travail de professeur qui est de s'interroger sur la manière dont les élèves apprennent la musique.

2- A quoi et à qui sert l'évaluation ?

L'évaluation est, sans que les professeurs s'en rendent forcément compte, un élément clé qui occupe le centre de l'enseignement. En effet, elle est, dans l'état actuel des choses, le lieu d'une multitude d'enjeux:

- pour l'élève: savoir où il se situe dans son apprentissage (et par rapport aux copains)
- pour les parents: savoir si leur enfant suit à l'école
- pour le professeur: savoir où en sont les élèves, de manière à réorienter son cours en fonction de leurs résultats
- pour l'institution: savoir si le prof est un "bon prof" ou non, en fonction des résultats de ses élèves
- pour l'institution encore: un moyen de dialogue avec les parents, voire une protection par rapport aux réclamations éventuelles (*"-Pourquoi mon fils redouble-t-il ? -Vous voyez bien qu'il n'a que 8 de moyenne..."*)

Lorsqu'un professeur fait passer un examen, il lui faut prendre conscience de tous ces enjeux, de manière à pouvoir choisir l'orientation qu'il veut donner à son évaluation. Le contenu de cet examen sera forcément différent selon les buts qu'il lui aura assignés:

- situer les élèves par rapport à un apprentissage en cours

-permettre aux élèves de se situer eux-mêmes par rapport à cet apprentissage

- vérifier le degré d'acquisition de nouveaux concepts en fin de session d'apprentissage

- décider si un élève peut, ou non, passer dans le cycle supérieur

Le résultat est-il destiné aux parents, à l'enfant, à l'institution, ou aux trois à la fois?

Selon les choix qui sont faits par le professeur, cela entraîne forcément une pédagogie très différente.

**II- Pourquoi ce
flou (artistique)
en FM?**

1- Des conceptions divergentes

Le premier problème auquel on se trouve confronté lorsque l'on aborde le problème de la Formation Musicale, est que l'on se heurte à une multitude de conceptions de cette matière, comme le prouvent les interviews effectués auprès de plusieurs professeurs de Formation Musicale (cf. annexe n°6).

Un enseignant, que ce soit en collège, école primaire ou école de musique, lorsqu'il prépare son cours, doit d'abord en définir les contenus, ce qu'il va aborder et enseigner aux élèves. Dans l'Education Nationale, il existe des programmes très précis pour chaque matière, et même si celui du cours de musique n'est pas aussi clair que celui du cours de maths ou de français, cela permet d'harmoniser l'enseignement à l'échelle du pays. Mais ce n'est pas le cas en ce qui concerne l'enseignement en écoles de musique ou en conservatoires: il n'y a pas de programme défini au niveau national.

On trouve, d'un côté les textes officiels définissant des directions vers lesquelles doit aller l'enseignement musical, et de l'autre ce qui se fait sur le terrain, qui n'a souvent pas grand chose à voir avec ces directives. Il y a un fossé entre ces différentes conceptions. En effet, ces textes sont souvent vécus par les professeurs comme trop idéaux, pas réalistes ni réalisables au quotidien de leur pratique.

On constate alors que chaque école a construit son propre programme du cursus de Formation Musicale, et qu'il n'y a pas ou très peu de mise en commun entre les différentes institutions. Et même au sein d'une seule école, malgré un programme commun, chaque professeur conçoit ses cours de manière différente, en ne plaçant pas forcément les priorités au même endroit que ses collègues.

Si l'on veut aller vers une harmonisation des différentes conceptions du cours de FM, la formation des enseignants me paraît un élément fondamental. Elle doit être le lieu d'une réflexion commune sur l'apprentissage de la musique et ses enjeux, et permettre ainsi aux professeurs de ne plus travailler seuls en niant les autres manières de concevoir l'enseignement.

2- Les objectifs énoncés n'en sont pas

On ne peut évaluer une performance sans définir clairement ce à quoi on veut aboutir, vers quel *objectif* on tend.

Le problème de ces textes généraux, c'est que chaque professeur, chaque école peut les interpréter d'une manière différente. C'est pourquoi ces directions ne peuvent être appelées des objectifs au sens strict du terme.

Je tiens à donner, à ce stade du mémoire, une définition plus précise du terme *objectif* qui m'apparaît être un élément-clé lorsque l'on aborde le thème de l'évaluation.

a- Qu'est-ce qu'un objectif?

Ce mot est issu de la terminologie militaire et ne s'étendra à d'autres domaines qu'à partir de la première guerre mondiale. Au début du siècle, il induit les concepts de productivité, rentabilité, de rendement, à l'époque du travail à la chaîne. Introduit dans le domaine de l'éducation, il porte évidemment ces différentes connotations, et bien d'autres encore. Par exemple, la priorité du rationnel, de la rigueur, dans un domaine où le sentiment, l'idéalisme peuvent être présents puisque l'éducation implique des relations humaines.

Il a donc paru indispensable aux taxonomistes (Bloom, Tyler, 1950) de proposer une définition restrictive de ce terme, afin de le rendre *opérationnel*.

J'ai choisi ici, d'utiliser le concept d'objectif selon la définition qu'en donne D. Hameline¹:

"On s'accorde généralement, à la suite de Tyler (1950) et de Mager (1962; cf. Girard, 1972; Hyman, 1974; Mc Donald Ross, 1973; Lattman, 1974; De Landsheere et De Landsheere, 1976; Fontaine, 1977, etc...), pour fixer quatre qualités vers lesquelles un énoncé d'intention pédagogique doit tendre pour mériter l'appellation d'objectif pédagogique opérationnel.

1- Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, son contenu doit être énoncé de la manière la moins équivoque possible.

2- Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable.

¹ p. 62, in "Les objectifs pédagogiques", coll. Pédagogies, éd. ESF, Bar le Duc 1993, 224 p.

3- *Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit mentionner les conditions dans lesquelles le comportement escompté doit se manifester.*

4- *Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit indiquer le niveau d'exigence auquel l'apprentissage est tenu de se situer, et les critères qui serviront à l'évaluation de cet apprentissage."*

On voit bien dans cette définition de D. Hameline, que la notion d'objectif est indissociable de celle d'évaluation.

En fait, un professeur ne réfléchit pas d'abord aux contenus de son cours, puis aux objectifs, et enfin à l'évaluation, mais tout se fait en même temps lors de la construction du cours, puisqu'il y a interaction entre les contenus, les objectifs et la manière dont on va évaluer.

Cette nouvelle manière de concevoir la notion d'objectif en pédagogie est apparue à un moment où s'est ressenti le besoin d'objectiver les examens dans le milieu universitaire. Les taxonomistes ont donc élaboré une manière de concevoir l'enseignement à travers le problème de l'évaluation, via celui de la certification. C'est pourquoi cette conception de la pédagogie par objectifs peut paraître un peu abrupte, le but étant d'objectiver au maximum les résultats d'un apprentissage.

Bien sûr Bloom, Tyler, ont poussé à l'extrême ces théories et il me semble que l'on peut en trouver très vite les limites: n'est-il pas restrictif et réducteur de vouloir regarder l'enseignement à travers une définition d'objectifs de plus en plus précis? Ne risque-t-on pas de construire un enseignement sclérosé si on en définit de manière trop précise les tenants et les aboutissants? Est-il opportun enfin d'appliquer à l'école les modes de pensée de l'entreprise privilégiant des critères de rentabilité?

Au-delà des questions qu'elle peut susciter, la pédagogie par objectifs me paraît être un très bon outil si l'on reste conscient de ses limites.

La définition que donne D. Hameline d'un objectif opérationnel me paraît efficace, car elle exprime très clairement ce que doit énoncer cet objectif pour être utilisable directement lors des phases d'apprentissage: un contenu univoque, un comportement observable, les conditions et le niveau d'exigence de la performance.

b- Et dans les textes?

Si l'on regarde les objectifs énoncés pour l'enseignement de la musique, à la lumière de cette définition, on se rend compte qu'il ne s'agit jamais d'objectifs opérationnels.

Le schéma directeur

Regardons de plus près le chapitre "*objectifs en 1^{er} cycle*" du schéma directeur (p.12 à 15):

Il est dit dans le chapitre "*Les missions des écoles de musique et de danse*" que "*les cycles marquent les grandes étapes de la formation des élèves. Ils se définissent par leurs objectifs. Ceux-ci s'expriment en termes de compétences, de comportements et de capacités de l'élève.*"

Or, les objectifs énoncés p.12 à 14, ne le sont justement pas en termes de compétences, car il n'est à aucun moment question de "niveau" à atteindre, rien n'est quantifié.

Par exemple : "*conduire les élèves à la prise de conscience de leurs perceptions auditives et corporelles et à l'organisation de ces perceptions*". On voit bien qu'il s'agit en partie de travailler "l'oreille", mais dans les termes "*prise de conscience*" et "*organisation*", il n'y a rien de quantifié: cet objectif peut s'appliquer aussi bien à la première année qu'à une fin de 3^e cycle.

D'autre part, ces objectifs ne sont pas non plus énoncés en termes de comportements observables:

"par le développement de l'habileté à la discrimination auditive, à l'audition intérieure, à la mémoire; par l'affinement de la coordination entre l'écoute et le mouvement, entre le geste instrumental et la production du son, puis entre la lecture des signes, l'écoute et le geste;"

A la lecture de ce premier objectif, on ne voit pas ce que l'élève doit "faire" concrètement. De plus, ce texte s'adresse à toutes les disciplines musicales, or, le comportement adapté à cet objectif sera totalement différent selon la matière enseignée: travaille-t-on le geste instrumental de la même manière avec un hautboïste qu'avec un violoncelliste ?

Dans la deuxième catégorie d'objectifs "*naissance de comportements*", les choses paraissent un peu plus claires, car là sont définis directement les réflexes fondamentaux que doit acquérir l'élève. Mais il ne s'agit pas encore d'objectifs d'apprentissage, car on n'est pas en présence de termes précis :

"le sens de l'écoute des autres", ou "la rigueur dans l'écoute", qu'est-ce que c'est, concrètement ? Quels sont les comportements supposés à travers ces énoncés, à quelle image du musicien cela fait-il référence, dans quelles conditions l'élève doit-il mettre en pratique ces objectifs ? Il y a énormément de réponses possibles à ces différentes questions, et c'est ce qui me permet de dire que rien n'est réellement défini.

Dans la troisième catégorie d'objectifs, il s'agit de choses apparemment plus précises, mais toujours pas quantifiées : "*la connaissance des techniques de jeu et des répertoires qui lui sont accessibles;*" justement, quelles sont ces techniques de jeu et ces répertoires ?

Si l'on n'a pas défini les niveaux d'exigence, rien n'est défini, et il ne peut s'agir que de directions très vagues vers lesquelles doit tendre l'enseignement.

Un dernier problème demeure: les objectifs sont ici énoncés en termes de ce que le professeur doit *faire*, et non pas ce que l'élève doit *arriver à faire*:

- "a) conduire les élèves à...*
- b) faciliter aux élèves la prise de conscience...*
- c) permettre aux élèves de rendre explicites...*
- d) susciter chez les élèves..."*

Il s'agit donc de définir ce que doit faire l'enseignant dans ses cours, mais pas d'objectiver ce que doit apprendre l'élève.

Cette manière d'énoncer les choses montre une volonté de se centrer sur l'enseignement et non pas sur l'apprentissage. On s'attache d'abord à savoir comment on doit enseigner, alors que le problème fondamental est de savoir comment l'élève apprend. C'est prendre le problème à l'envers: je pense qu'il serait important de voir les choses dans l'autre sens, c'est-à-dire définir d'abord de manière précise ce que doit atteindre l'élève pour ensuite en déduire la façon dont le professeur devra mettre ces apprentissages en oeuvre.

Le texte de l'IPMC

Le deuxième texte de référence auquel je me suis intéressée, est celui de l'IPMC (Institut de Pédagogie Musicale et Chorégraphique): "Compétences souhaitées à la fin des trois cycles de l'enseignement

spécialisé (musique)", publié en Avril 1993 comme cela était annoncé dans le schéma directeur de p. 5: " *Une documentation complète portant à la fois sur les répertoires, sur les acquisitions techniques, sur les comportements et les compétences des élèves (...) est en cours de publication. Cette documentation diffusée par l'Institut de pédagogie musicale et chorégraphique est réalisée en concertation avec la Direction de la musique et de la danse (...).*"

Ce document décrit des objectifs généraux pour les différents cycles, d'une manière globale, mais sans différenciation des disciplines. Les objectifs énoncés ne peuvent donc pas être opérationnels puisqu'ils ne sont pas décrits par rapport à un cours spécifique.

D'autre part, les termes employés sont parfois très équivoques et, comme tels, ne définissent pas vraiment des compétences. Par exemple: "*L'élève doit être autonome et doit pouvoir faire preuve d'un sens critique.*" Les professeurs sont loin d'avoir tous la même conception de l'autonomie de l'élève... D'ailleurs cette compétence n'est énoncée ici que pour le troisième cycle, et je pense qu'un élève peut être autonome pour certains apprentissages dès la première année. Quant à la définition exacte du sens critique, nous sommes là dans le domaine de la subjectivité la plus totale.

Dès l'instant où les intentions énoncées portent plusieurs interprétations possibles, on peut imaginer des contenus très différents et même des finalités de l'enseignement totalement divergentes. En effet, considérer qu'un élève peut être autonome par rapport à son apprentissage dès le début de sa formation, ne relève pas de la même conception ni des mêmes finalités de l'enseignement de la musique, que de considérer qu'un élève sera autonome seulement à la fin du troisième cycle.

Un autre problème demeure: ces objectifs ne sont pas retransposés par discipline. Il est d'ailleurs précisé p.3: " *Ce document sera complété:*

-d'une part, par des textes spécialisés, précisant, pour chaque discipline, les acquisitions souhaitées à la fin de chaque cycle. Ces travaux devraient commencer à être publiés à la fin de l'année 1993;

-d'autre part, par des répertoires instrumentaux (...)

A ma connaissance, rien n'a encore été publié par rapport à la Formation Musicale en particulier. Or, le problème majeur de cette discipline

est justement de définir ses contenus. A la lecture de ce document, on voit à peu près les buts à atteindre en fin de chaque cycle et la volonté de globalisation de l'apprentissage de la musique. Cette vision globale de l'enseignement est à mon avis, fondamentale.

Mais la difficulté réside dans le fait de définir les contenus de chaque cours: comment l'enseignement peut-il rester global avec une multitude de disciplines (instrument, solfège, chant choral, musique d'ensemble, etc...)? comment faire le lien entre les différents cours? Doit-on faire un peu de solfège en cours d'instrument, ou un peu d'instrument en cours de solfège?

Toutes ces questions se posent aujourd'hui, et s'enrichiraient grandement d'une réflexion poussée sur la définition des objectifs spécifiques dans chaque discipline.

Je crois que se limiter à donner seulement de grandes directions en laissant les professeurs faire le lien avec leur matière n'est qu'un leurre, car les finalités d'un enseignement sont indissociables des contenus des cours. L'enseignement doit se concevoir, à mon avis, comme un grande chaîne dont les maillons fonctionnent l'un avec l'autre et sont indissociables. Ces maillons seraient les finalités (visées d'ordre idéologique), les buts (concrétisations de ces finalités), les objectifs généraux, les objectifs d'apprentissage, les contenus des cours et l'évaluation. Tous ces éléments forment un tout, et on ne peut définir l'un sans envisager les autres. A défaut, il ne restera qu'une intention, une vision utopique, forcément quelque peu irréaliste.

En ce qui concerne la Formation Musicale, le problème se situe exactement là. Il n'y a pas encore de recherche en didactique de la musique, et encore moins à propos de la Formation Musicale, comme il en existe pour les maths ou le français. Les professeurs de FM n'ont pas l'habitude de concevoir leurs cours à travers cette chaîne finalités---buts---objectifs, ces derniers pensés en termes de *que doit arriver à faire l'élève*, et non en termes de *vers quoi doit tendre l'enseignant*.

Cela aboutit à deux conceptions différentes de la FM : l'une qui voudrait des cours où l'on fasse de la "Musique", des cours "vivants", avec une vision globale de la musique, et l'autre qui se voudrait l'apprentissage du Solfège (au sens premier du terme: les éléments "techniques" de la musique).

Bien souvent, les professeurs essaient de se situer entre ces deux visions extrêmes et font leur "sauce" en essayant de jongler habilement avec ces deux exigences.

Dans les deux cas, la réflexion à propos de la manière dont un élève apprend la musique n'est guère menée: tout repose sur la manière dont il *faudrait* enseigner.

L'évaluation est donc indissociable de la manière d'envisager l'enseignement: on ne peut la concevoir sans avoir défini les contenus de la formation, donc réfléchi aux finalités de l'enseignement que l'on veut apporter, et en avoir ensuite déduit précisément des objectifs d'apprentissage.

**III- A défaut d'objectifs,
retour vers l'objectivable**

Les objectifs pédagogiques n'étant pas énoncés de manière opérationnelle, il devient difficile d'envisager une évaluation cohérente. Si l'on se penche sur les épreuves d'examen de différentes écoles, on se rend compte que ce qui est évalué est, bien souvent, l'acquisition des éléments de "solfège pur" (lecture de notes, lecture de rythme, etc...), c'est-à-dire ce qui est facilement objectivable lors d'une évaluation.

1- Ecoles A et B (cf. annexe n°1 et n°2)

Pour ces deux écoles, il s'agit d'évaluer des performances très quantifiables:

- l'élève sait-il lire  ou  ?

- sait-il lire ses notes en  ou  ?

- sait-il écrire sur une portée un son ou un rythme entendus ?

Les épreuves sont présentées de manière très séparée pour chaque élément à juger: lecture de notes, lecture de rythme, déchiffrage chanté, puis dictée rythmique, dictée mélodique, reconnaissance d'intervalles, analyse, etc... Chaque exercice est conçu de manière à évaluer une seule chose à la fois, un élément de solfège très précis.

Les barèmes sont aussi très précis pour l'écrit: un point par note dans la dictée mélodique, ou un point par temps pour la dictée rythmique. En revanche, pour l'oral, si les barèmes sont parfois spécifiés pour les lectures de rythmes et de notes, rien n'est précisé pour le chant. Or, il s'agit justement de la seule épreuve de l'examen faisant appel à la "musicalité", à savoir que l'élève doit *interpréter* une pièce musicale. C'est apparemment dans ce domaine que les musiciens ont du mal à définir les savoirs de manière didactique, c'est-à-dire de manière à ce qu'ils soient transmissibles à l'élève.

En Formation Musicale, c'est souvent lors des épreuves de chant que les jurys ont le plus de mal à s'entendre. Il n'est jamais question de barèmes, ni de grilles d'évaluation, il n'y a pas de définition précise des critères selon lesquels la performance doit être jugée.

Dans ce type d'examen de Formation Musicale, tout se passe comme si la musique devait se partager en deux types de savoirs: d'un côté la technique (qui serait la lecture de notes, la connaissance des rythmes, etc...), et de l'autre la musicalité (savoir interpréter un texte musical). Le premier est

facilement quantifiable, mais pour le deuxième, les choses sont extrêmement floues...

En effet, lorsque l'on parle de "musicalité", tout devient soudain impalpable, indéfinissable, comme s'il s'agissait de quelque chose d'insaisissable, presque mystique. Et dans ce domaine, l'emploi de termes très équivoques n'est pas pour aider à l'objectivation de cette notion. On parle de: "*qualité musicale et expressive de la prestation*"¹, "*éducation sensorielle*"², "*sens musical (de l'élève)*"², "*intelligence du fait musical*"², "*maturité musicale*"², etc... Il me paraît urgent de ne plus employer de termes aussi flous, et d'essayer de définir précisément de quoi nous parlons lorsque nous abordons ce sujet.

Le document de l'IPMC paraît aller un peu dans ce sens lorsqu'il parle, p.9, de "*compréhension du texte musical*" et de "*maîtrise (domination, contrôle) de sa prestation (départs, tempi, etc...)*": il s'agit là de termes plus techniques, plus précis. Mais il serait important d'aller encore plus loin dans la définition de ce qu'est le sens dans un texte musical, et ce que met en jeu l'interprétation d'une oeuvre.

2- Ecoles C et D (cf. annexes n°3 et n°4)

Les épreuves semblent conçues de manière plus globale. Les tests écrits sont faits à partir d'une seule oeuvre que les élèves doivent analyser et éventuellement compléter. En effet, demander à un élève de compléter un texte au sens duquel il a réfléchi ne relève pas de la même conception de l'apprentissage de la musique que de lui faire une dictée dont le but est uniquement d'associer un son à une hauteur.

Les épreuves orales sont elles aussi d'une autre nature. On y trouve les notions d'invention, d'improvisation, ce qui est intéressant car pour improviser à partir d'un fragment musical, il faut en avoir compris le sens et les enjeux (les notes "pivots" ne sont pas les mêmes en Do M qu'en mode de Ré, et les appuis ne sont pas les mêmes en 6/8 qu'en 3/4).

On y trouve aussi le fait d'interpréter un chant déjà connu, et non pas un déchiffrement. Cela entraîne une plus grande implication de l'élève lors de l'interprétation, car il aura eu le temps de s'imprégner du sens du texte, ce qui est moins évident lors d'un déchiffrement avec temps de préparation très court.

¹ p.13, in "Compétences souhaitées à la fin des trois cycles de l'enseignement spécialisé (musique)", IPMC, Avril 1993

² in "Les priorités pédagogiques" texte réalisé par l'équipe pédagogique de Formation Musicale des CMM (Conservatoires Municipaux de Musique) de Lyon (cf. annexe n°3)

Si de telles épreuves paraissent émaner d'une réflexion plus approfondie sur l'évaluation, il manque cependant un élément fondamental qui, s'il n'est pas défini, empêche tout processus d'évaluation: c'est la précision des critères selon lesquels le jury fondera son jugement. *"Opérationnaliser un objectif, c'est (...) énoncer les critères qui permettront de dire si le résultat escompté est ou non atteint."*¹

La réflexion à propos des critères est indissociable d'une réflexion sur ce qu'est la Formation Musicale, ses rôles et ses enjeux. En effet, la manière dont est conçu un examen est révélatrice des conceptions du professeur sur la matière en question. Un certain type d'examen entraîne un certain type de programme, ce qui entraîne un certain type de cours.

Si l'examen est très morcelé (exercice de rythme, puis exercice de notes, etc...), on imagine aisément le contenu des cours qui seront, eux aussi, très morcelés. Si à l'inverse l'examen est conçu de manière plus globale, alors on imagine plutôt des cours pendant lesquels une oeuvre sera abordée de façon globale (agencement d'éléments qui forment un tout, et non pas des éléments de solfège vus les uns après les autres et autour desquels on ne peut construire aucun sens).

Au regard des programmes et des épreuves de plusieurs écoles (cf. annexes n°1 à 5), il me semble que les notions d'objectif, de programme et de tests d'évaluation ne sont pas toujours très claires, quasi jamais coordonnées.

Une dérive serait en effet de définir les objectifs d'apprentissage à partir des épreuves d'examen de fin d'année. Quoique cela soit plus flagrant dans le milieu instrumental où l'on choisit souvent d'abord le répertoire avant d'en déduire des objectifs, cela peut parfois être le cas en Formation Musicale. Le risque est ici de calquer ses cours sur les épreuves d'examen et de considérer le cours comme un terrain d'entraînement pour les élèves. Ce serait prendre les choses à l'envers et voir l'examen comme le but final du cours. Les écoles éditent en effet des programmes très précis (cf. annexes n°1 et 2): quels rythmes doivent être acquis, jusqu'à quels hauteurs l'élève doit savoir lire les notes, etc..., et ces éléments de solfège très pointus deviennent très souvent les objectifs de la formation au lieu de rester des éléments de programme.

¹ p.151 in "Les objectifs pédagogiques", D.Hameline, éd. ESF, Bar le Duc 1993, 224 pages

Mais ces incertitudes soulèvent un problème fondamental: on sent qu'il n'y a pas de vraie réflexion menée sur le rôle de l'évaluation dans l'enseignement de la musique. Or, selon les fonctions que l'on choisit de lui attribuer, elle induit à l'intérieur des cours une pédagogie tout à fait différente.

**IV- Utiliser autrement
l'évaluation, par une analyse
de ses fonctions**

L'évaluation peut avoir plusieurs rôles, que l'on regroupe souvent en trois grandes catégories:

- la fonction sommative
- la fonction formative
- la fonction diagnostique (pronostique ou prédictive)

La première est tournée vers le passé, car il s'agit de faire un bilan à la fin de l'apprentissage. Il s'agit de déterminer, en termes d'acquis ou non, si l'élève a atteint les objectifs (cela peut aboutir à la certification)

La deuxième s'attache au moment présent, il s'agit de situer l'élève en cours de formation, pour pouvoir rectifier les erreurs (du côté du professeur comme de celui de l'élève), et améliorer la qualité de l'apprentissage. Il s'agit de faire de l'évaluation un moment de formation, en communiquant à l'élève les objectifs à atteindre, puis en analysant avec lui les résultats de l'évaluation.

La dernière est plutôt tournée vers l'avenir, car il s'agit de faire des pronostics en vue des apprentissages à venir. Le but est de situer l'élève, de faire un état des lieux de ses connaissances avant de commencer la nouvelle session de formation.

On oublie bien souvent dans l'enseignement les dimensions diagnostique et formative de l'évaluation, au profit d'une évaluation exclusivement sommative, d'ailleurs pas toujours bien employée. Pour être efficace, elle doit en effet porter sur des objectifs bien définis, qui, comme je l'ai énoncé dans le chapitre précédent, doivent décrire précisément la tâche à réaliser, la situation dans laquelle elle doit avoir lieu, et enfin les critères à retenir pour juger la performance. Or, je crois avoir démontré que tous ces aspects ne sont presque jamais définis en Formation Musicale. Cela entraîne bien souvent une dérive vers "l'examen-contrôle" qui n'a pas d'autre but que la sélection.

Il me paraît par ailleurs très urgent, en-dehors du fait d'essayer d'objectiver l'évaluation sommative, de réfléchir à un aspect formatif de l'évaluation.

Le but premier de l'évaluation formative est qu'elle soit, le terme l'indique, un moment de formation pour l'élève. Pour cela, il est nécessaire de communiquer à l'élève le ou les objectifs qu'il doit atteindre, afin qu'il soit partie prenante de son apprentissage, et qu'il puisse se situer lui-même au cours de la session de formation pour pouvoir orienter ses efforts en fonction

de l'endroit où il en est : "car la seule évaluation qui fasse évoluer véritablement un individu est l'auto-évaluation"¹.

Pour le professeur, l'évaluation formative permet de diagnostiquer les difficultés et les réussites rencontrées par chaque élève en cours d'apprentissage, afin de réorganiser son cours à partir d'où en est sa classe.

Pour l'élève, elle est un moyen de faire un retour sur ses erreurs et d'en comprendre les origines, afin de les corriger, ce qui, à mon avis, est la démarche la plus formatrice. En effet, les contrôles sont habituellement corrigés par le professeur, et l'élève n'a pas ce retour sur sa production. Or, c'est cette étape qui me paraît fondamentale, car elle donne l'occasion à l'élève de comprendre pourquoi il a commis telle ou telle erreur. Et c'est seulement en comprenant de quelle manière le raisonnement qu'il a tenu était faussé qu'il pourra en reconstruire un plus juste.

Cette manière de voir l'évaluation amène le professeur à repenser sa façon d'enseigner. Il lui faut en effet alors construire des exercices qui permettront de mettre en valeur les raisonnements des élèves, et d'en saisir les défaillances. Les questions posées doivent permettre de cerner très précisément les difficultés rencontrées par l'apprenant.

¹ p.153, Philippe Meirieu, in "L'évaluation en questions", éd. ESF, La Ferté-Bernard 1990

CONCLUSION

Repenser l'enseignement de la Formation Musicale à la lumière de l'évaluation formative me paraît une solution intéressante pour essayer de cerner de manière plus précise cette matière et son rôle dans l'enseignement de la musique.

Voir le cours de Formation Musicale sous cet angle est une conception nouvelle où tout est à construire. Je tiens à ce propos à citer quelques phrases de Lucien Geminard qui reflètent tout-à-fait mon opinion sur la question: *"Il est nécessaire pour élaborer les instruments (d'évaluation formative) que les relations entre chercheurs et enseignants soient établies; cette nécessité doit ensuite aboutir, dans la pratique journalière d'un enseignement de masse, à la mise en oeuvre, par les enseignants travaillant en équipe au sein de leur établissement, d'une pédagogie de l'évaluation en fonction d'objectifs d'apprentissage clairement énoncés."*¹

Tout reste à faire dans le milieu de l'enseignement de la musique, car si les Sciences de l'Education ont permis l'élaboration d'un bon nombre de théories par rapport à l'enseignement général, leur transposition pour l'enseignement spécifique en écoles de musique et conservatoires est à peine amorcée.

¹ p.10, in "Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative" Tome I, édité par l'Institut National de Recherche Pédagogique, Tours 1990, 493 pages

BIBLIOGRAPHIE

- "Les objectifs pédagogiques", D.Hameline, coll.Pédagogies, Ed. ESF, Bar le Duc
1993, 224p.
- "L'évaluation, règles du jeu", C.Hadji, Ed.ESF, La Ferté-Bernard 1989, 190p.
- "L'évaluation en questions", CEPEC, Ed. ESF, La Ferté-Bernard 1990, 215p.
- "Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative" Tomes I et II, édité par
l'INRP, Tours 1990, 1028p.
- "Spécial évaluation" Dialogue n°66, édité par le GFEN, Mormant Février 1989, 44p.
- "Evaluation I: savoir noter, noter le savoir" Cahiers pédagogiques n° 162
- "Compétences souhaitées à la fin des trois cycles de l'enseignement spécialisé
(musique)", édité par l'IPMC, Avril 1993, 18p.
- "Schéma directeur"et "Annexe I: l'évaluation", 1991

ANNEXE N°1:

Ecole A

c1

juin 94

lecture de notes

Two systems of musical notation. The first system consists of a treble clef staff and a bass clef staff. The treble staff contains a sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, followed by a group of four notes (D4, E4, F4, G4) enclosed in a box. The bass staff contains a sequence of eighth notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4, followed by a group of four notes (D3, E3, F3, G3) enclosed in a box. The second system also consists of a treble clef staff and a bass clef staff. The treble staff contains a sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, followed by a whole note chord (C4, E4, G4), a whole note chord (F4, A4, C5), and a whole note chord (B4, D5, F5). The bass staff contains a sequence of eighth notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4, followed by a whole note chord (C3, E3, G3), a whole note chord (F3, A3, C4), and a whole note chord (B3, D4, F4).

Taper le rythme du petit nègre de DEBUSSY

lecture de rythme

Four systems of musical notation, all in treble clef. The first system is in 3/4 time and contains a sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, followed by a quarter rest, then eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, followed by eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, followed by eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, followed by eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The second system contains a sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, followed by eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, followed by eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, followed by eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The third system is in 3/8 time and contains a sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, followed by eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, followed by eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, followed by eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The fourth system contains a sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, followed by eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, followed by eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, followed by eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5.

c1

juin 94

dictée mélodique

The first staff is in 4/4 time and contains 10 notes with accents. The notes are: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F4 (quarter), E4 (quarter), D4 (quarter). The second staff is in 4/4 time and contains 10 notes with accents. The notes are: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F4 (quarter), E4 (quarter), D4 (quarter).

1pt par note

/40

rythme: 1pt par temps sauf contraire

dictée rythmique

The first staff is in 3/4 time and contains 10 notes: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F4 (quarter), E4 (quarter), D4 (quarter). The second staff is in 6/8 time and contains 10 notes: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F4 (quarter), E4 (quarter), D4 (quarter).

1 pt par temps

/20

ANNEXE N°2:

Ecole B

Dépistage (10 fautes)

1/10

Dictée

31 notes + 9 Rythme \Rightarrow 40 \Rightarrow 1/20

Reconnaissance d'accords

A musical staff with a treble clef and a bass clef. The staff contains five measures of chords. The chords are: M (Major), M (Major), m (minor), m (minor), and M (Major). The notes are: M (C4, E4, G4), M (C4, E4, G4), m (C4, E4, G4), m (C4, E4, G4), and M (C4, E4, G4).

/11

Reconnaissance d'intervalles

A musical staff with a treble clef. The staff contains five measures of intervals. The intervals are: 5j (5th interval), 2M (2nd interval), 3m (3rd interval), 4j (4th interval), and 3M (3rd interval). The notes are: 5j (C4, G4), 2M (C4, D4), 3m (C4, E4), 4j (C4, F4), and 3M (C4, E4).

/11

Mémorisation

A musical staff with a treble clef and a 2/4 time signature. The staff contains a sequence of notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. There are markings 4 and 8 above the staff.

ou (en cas d'absence)

A musical staff with a treble clef and a 2/4 time signature. The staff contains a sequence of notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. There are markings 4 and 8 above the staff.

/10

Dictée de rythme

A musical staff with a treble clef and a 6/8 time signature. The staff contains a sequence of notes and rests. The notes are: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. There are markings 1,5, 1,5, 2, 1,5, 2, 1,5 below the staff.

/10

Lecture de rythme

+ battue de mesure

A musical staff in treble clef with a 3/4 time signature. The melody consists of eighth and quarter notes. Handwritten rhythm markings below the staff are: 2, 2, 2,5, 2, 1,5. A circled number '85' is written above the staff. The staff ends with a double bar line and a 2/4 time signature.

A musical staff in treble clef. The melody consists of eighth and quarter notes. Handwritten rhythm markings below the staff are: 2, 1, 2, 1,5, 1, 1,5, 1. A circled number '12' is written above the staff. The staff ends with a double bar line and a 1/2 time signature.

+ battue de mesure

A musical staff in treble clef with a 6/8 time signature. The melody consists of eighth and quarter notes. Handwritten rhythm markings below the staff are: 1,5, 2, 2, 1,5, 1,5, 1,5, 1. The staff ends with a double bar line and a 1/4 time signature.

Frappé à 2 voix

Two musical staves in 2/4 time signature. The top staff contains a melody of eighth and quarter notes. The bottom staff contains a bass line with eighth and quarter notes. The two staves are connected by a brace on the left. The piece ends with a double bar line and a 1/4 time signature.

PI MAI 95

ANALYSE
Suite de danses:
HORN PIPE

PURCELL

The first system of musical notation consists of three staves. The top staff is the treble clef, the middle is the alto clef, and the bottom is the bass clef. The key signature has one flat (B-flat) and the time signature is 3/4. The music begins with a dynamic marking of *mp*. The melody in the treble clef features a series of eighth and sixteenth notes, while the bass clef provides a simple harmonic accompaniment.

The second system continues the piece with measures 5 through 8. The notation remains consistent with the first system. In measure 8, there is a circled note in the treble clef and some handwritten markings in the bass clef, possibly indicating a specific analytical point.

The third system contains measures 9 through 12. The melodic line in the treble clef continues with rhythmic patterns of eighth and sixteenth notes. A circled note is also present in measure 11 of the treble clef.

The fourth system covers measures 13 through 16. The music concludes with a final cadence. The treble clef has a final note circled, and there are some handwritten annotations in the bass clef, including a bracket and some scribbles.

MAI 1995

PREPARATOIRE 1

REC. TIMBRES

1) Donner le nom de l'instrument soliste entendu _____

A quelle famille appartient t-il ? _____

2) Donner le nom de l'instrument soliste entendu _____

A quelle famille appartient t-il ? _____

3) Donner le nom de l'instrument entendu ? _____


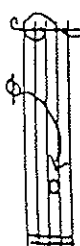
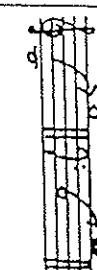
4) Donner le nom de la famille d'instruments entendus ? _____

Citer les instruments composant cette famille ? _____

5) Donner le nom de l'instrument entendu _____

Quelle différence y a t-il entre sa famille et celle du n°2 ?

6) Quel nom donne t-on à la formation comprenant un soliste et un orchestre ?

MATIERES NIVEAUX	O R A L	R Y T H M E	M E L O D I E	
P1	<p>* Lect. binaire 2 ou 3 + Battue de mesure Note S/20</p> <p>* Lect. ternaire 6 + Battue Note S/10</p> <p>* Lect. binaire simple à 2 voix (trappée) Note S/10</p>	<p>* Rec. 2 3 6 5 - 4 4 8 4</p> <p>Note S/10</p> <p>Phrase instrumentales, extraits d'oeuvres, rythme pur.</p> <p>* Mélorythme idem D2</p> <p>Note S/10</p> <p>4 à 8 mesures données à 2 voix (♩ à compléter)</p> <p>* Rythme pur Note S/10</p> <p>6 mesures binaires ou ternaires</p> <p>2 3 4 + 6</p> <p>4</p> <p>Donné 3 fois sans enchaînement + récapitulation</p>	<p>* Lecture chantée Note S/30</p> <p>en Do M, Sol M, Fa M</p> <p>La m, mi m, ré m</p>  <p>Intervalle : 2de, 3ce, 4te, 5te, 6te, 8ve</p> <p>+ 2de aug</p> <p>+ Acc parfait Maj et min</p> <p>Ryth. simples binaires et ternaires</p> <p>* Mémorisation Note S/10</p>  <p>- Rythmes assez rapides binaire ou ternaire</p> <p>- en Do M</p> <p>(chansons ou extraits sur Acc. parfait, inter ou mouvement conjoint Phrases de 4 à 8 Mes. (Arrêt V + Réponse I))</p> <p>Donnée idem D1</p>	<p>1ER SEMESTRE</p> <p>* Rec. d'intervalles Note S/10</p> <p>2de, 3ce, 4te, 5te, 8ve</p> <p>Ascendants</p> <p>2de, 3ce 8ve Descendants</p> <p>+ Qualifications</p> <p>Resiture et donnée D2</p> <p>* Rec. d'Accords Note S/10</p> <p>Rec. de 5 accords parfaits Maj. ou min. (♩ + ♪)</p> <p>Donnés 2 fois + Récapitul.</p> <p>* Dictée à compléter Note S/10</p>  <p>DO Maj SOL Maj FA Maj LA min</p> <p>ré min. et mi min.</p> <p>Mes binaires ou ternaires</p> <p>Intervalles lecture chantée</p> <p>Rythmes hors programme indiqués. Indications et données D1</p> <p>10 notes maxi. ♩ à complét.</p> <p>Dictée donnée à 2 voix ♩ et ♪</p> <p>(Dictées avec écoute inscrite mentale sur CD)</p> <p>(Rec. cadence parfaite et 1/2 cadence)</p> <p>* Dépiçage - Note S/10</p> <p>Programme dictée</p> <p>Phrases de 8 mes. maxi. données 3 fois à 2 voix</p> <p>10 fautes en ♩ idem D2</p> <p>+ (fautes d'armure) - Correction D2</p> <p>TOTAL SUR 40</p>
	<p>PROGRAMME D2 (ss : % chd) +</p> <p>CELULES RYTHMIQUES</p> <p>6 + [17 18 19 20 21 22]</p> <p>+ [17 18 19 20 21 22]</p> <p>TOTAL RYTHME SUR 70</p>		<p>TOTAL SUR 40</p> <p>TOTAL MELODIQUE SUR 80</p>	

2EME SEMESTRE

Rec. Inter : 3ce descendante + (6 M et m)

Dictée : 3 frag. ♩ et un frag. ♪ à compléter.

dépiçage : 10 fautes (3/4; 1/4) + fautes armures

Phrase à 2 vx donnée 4 fois

ANNEXE N°3:

Ecole C

1er cycle II

feuille de professeur

1

phrase à répéter
+ puls, bass de ms
+ nuance

Fautes :

Entraver les fau

2) Ecrire la phrase en 9:4

3) Trouver la suite (=dictée).

→ jouer le fragment (4 mesures) 2 fois
demander aux élèves de le chanter
en frappant la pulsation.

4) Inventer une mélodie 4 à 8 mesures

5

Au verso de la feuille : prêter des questions sur écoute
portant sur : Mouvement, Rythme, Sonorité, Forme, Caractère.

- choisir le tempo, les nuances (les noter).
- pour finir, inventer un fragment rythmique ou mélodique (ou les 2)
de 4 mesures, le noter.
- la base rythmique sera jouée : par l'un des 2, ou par un enfant d'un
autre groupe, ou par le professeur.

Handwritten musical score for the first system. It consists of a grand staff with two treble clefs and one bass clef. The time signature is 2/4. The music is written in a key with one flat (B-flat). The first system contains 8 measures. The top two staves (treble clefs) have melodic lines with various note values and rests, including a sharp sign in the second measure of the top staff. The bottom staff (bass clef) has a rhythmic line consisting of quarter notes.

Handwritten musical score for the second system. It continues the notation from the first system. The top two staves (treble clefs) have melodic lines with various note values and rests. The bottom staff (bass clef) has a rhythmic line consisting of quarter notes, with a 'p' (piano) dynamic marking.

Empty musical staves for the third system, consisting of a grand staff with two treble clefs and one bass clef.



I - LES PRIORITES PEDAGOGIQUES

Depuis la création d'un cursus de Formation Musicale propre au Conservatoire Municipal de Musique, nous avons recherché et expérimenté des pratiques nouvelles : utilisation d'un instrumentarium, travail en atelier, solfège instrumental, arrangement d'une partition, improvisation, étude d'oeuvres, développement d'une culture musicale ...

Le cours de Formation Musicale s'est trouvé considérablement enrichi de ces expériences. Toutefois, la multitude de sujets pouvant être abordée risquant de faire perdre de vue l'essentiel ; il devenait donc opportun de dégager les priorités du cours, et, par voie de conséquence, d'en déduire les incidences sur le travail de classe. L'évaluation des élèves tiendra compte de ces choix - voir chapitre II.

Ces priorités sont au nombre de 3 :

- le cours de "solfège" est un cours de musique ! Chaque séance comporte des moments où la musique est pratiquée, où des expériences sont menées, où la seule confrontation avec la matière musicale enrichit - éduque - celui qui l'aborde,
- ce cours est un apprentissage de la rigueur, pour soi-même et pour la musique qu'on exprime. Cette exigence s'applique à l'éveil et à l'éducation sensorielle, à l'acquisition de compétences "solfégiques" (intonation, maîtrise du temps, écoute intérieure et écoute des autres, familiarisation avec les codages musicaux),
- dans ce cours est prise en compte la personnalité des élèves et son développement. C'est en s'appuyant sur les envies et les qualités spécifiques de chaque élève que l'on peut faire évoluer tout le groupe-classe dans une dynamique musicale. X

L'Enoncé de ces priorités conduit donc à relativiser la notion de programme des études sur lequel s'exercerait le travail des classes. En effet, le but à atteindre n'est pas seulement un "niveau" de compétence des élèves dans le maniement des éléments qui composent ce programme : la matière première reste la musique et c'est elle qu'il convient de maîtriser, le programme suggérant seulement une progression.

L'exigence dans le travail reste donc prioritaire, mais elle s'exercera de préférence sur des réalisations musicales et non plus seulement sur des exercices qui, en aucun cas, ne constituent une fin en soi.

Toujours à propos d'exigence, il n'est pas possible de passer sous silence la question du travail personnel des élèves. Le travail à la maison - individuel ou avec des camarades - est à l'évidence indispensable. Il se fondera, comme le travail en classe, principalement sur une démarche musicale proposée aux élèves : mémorisation d'une mélodie, construction d'une seconde voix ou d'un accompagnement, repiquage partiel avec l'instrument d'une séquence enregistrée ...


En 3ème cycle les élèves pourront choisir certaines des pièces à leur répertoire, pièces qu'ils chercheront à s'approprier sous différents angles : interprétation, harmonisation, travail d'arrangement et d'accompagnement, transcription, réalisation d'une variation...

2°) LA LECTURE

Abordée après une préparation sensorielle, et en parallèle avec un apprentissage soignée du graphisme, elle fera l'objet d'une pratique exigeante tout au long des études et sera évaluée à chaque fin de cycle. Elle se développe dans 2 directions :

* apprendre à nommer :

- par la lecture relative (repérage des mouvements, des intervalles),

- par l'apprentissage des  à partir de notes de repère.

* entendre ce qui est lu (hauteur des sons, rythmes, intensités, dynamique, organisation d'une partition, orchestration ...).

N.B. - La lecture dans les clés des instruments ne donnera pas lieu à un apprentissage spécifique en-cours de Formation Musicale, ni à une évaluation.

3°) LE RYTHME

Les acquisitions s'appuieront toujours sur une pratique sensorielle : jeux d'imitation, de dissociation, de juxtaposition, de superposition, de variation, d'improvisation, recherches de tempi différents ...

Les points importants à travailler sont :

- l'acquisition de la pulsation, sa perception, son intériorisation et son expression,
- le sentiment de la phrase (élan, retombée, accentuation) et de la mesure (battue, temps forts, carrure).

On cherchera à varier les modes d'expression : rythmes frappés et, le plus tôt possible, réalisés sur instrument - (petites percussions, puis instrument de l'élève).

4°) L'AUDITION

Le travail d'audition englobe le développement de la concentration, de la mémoire, l'analyse de ce qui est entendu, la reconnaissance d'éléments précis par comparaison, la recherche de points de repères ...

Le but de ce travail est de donner à l'élève les moyens d'intérioriser un fragment musical, puis de le restituer soit à l'instrument, soit par l'écriture.

ANNEXE N°4:

Ecole D

DEPARTEMENT FORMATION MUSICALE

EXAMENS DE FIN DE 1er CYCLE

Oral :

- 1) - A partir d'une liste de 4 mélodies imposées (temps de préparation : 1 semaine), exécution d'une mélodie au choix de l'élève
- 2) - Une pièce chantée extraite du répertoire vocal ou instrumental à une, deux ou trois parties, étudiée au cours de l'année au choix de l'élève
- 3) - A partir d'un fragment musical enregistré et diffusé sous forme d'ostinato : l'élève improvise une ou plusieurs séquences rythmiques

Ecrit :

- 1) - A partir de l'écoute d'un enregistrement les élèves répondent à un questionnaire portant sur :
 - les instruments
 - la forme : analyse du discours mélodique et les éléments de ponctuation
- 2) - Ils complètent les parties manquantes de la partition (hauteur et rythme)

EXAMENS DE FIN DE 2ème CYCLE

Oral :

- 1) - A partir d'une liste de 4 mélodies imposées (temps de préparation : 1 semaine), exécution d'une mélodie au choix de l'élève
- 2) - A partir d'une liste de 6 pièces mélodiques présentées par chaque élève : exécution d'une pièce tirée au sort au moment du passage devant le jury
- 3) - Déchiffrage rythmique extrait d'une œuvre du répertoire des musiques du XIXème ou XXème siècle

Ecrit :

- 1) - A partir de l'écoute d'un enregistrement les élèves répondent à un questionnaire portant sur :
 - les instruments
 - la forme : analyse du discours mélodique et les éléments de ponctuation
- 2) - Ils complètent les parties manquantes de la partition (hauteur et rythme)
- 3) - Analyse harmonique sur partition (tonalités-degrés-chiffre-notes étrangères-cadence) d'un extrait d'une œuvre du répertoire des musiques du XVIIIème siècle

EXAMENS DE FIN DE 3ème CYCLE

Oral :

- 1) - A partir d'une liste de 8 pièces extraites du répertoire choral à 4 parties : exécution d'une pièce tirée au sort au moment du passage du candidat devant le Jury
- 2) - A partir d'une liste de 5 mélodies imposées (temps de préparation : 1 semaine), le candidat interprète une mélodie de son choix
- 3) - Déchiffrage rythmique extrait d'une œuvre du répertoire des musiques du XXème siècle

Ecrit :

- 1) - Commentaire d'écoute : à partir de 5 extraits (chaque extrait est diffusé 4 fois) : le candidat répond à un questionnaire. Durée de l'épreuve : 1 heure
- 2) - Partition à compléter ou à reconstituer à partir de l'enregistrement d'un fragment musical mis à disposition de chaque candidat. Durée de l'épreuve : 1 heure
- 3) - Analyse d'un choral de J.S. BACH

ANNEXE N°5:

Ecole E

NOTE D'INFORMATION

OBJECTIFS PEDAGOGIQUES DES CLASSES DE FORMATION MUSICALE

TESTS ET EPREUVES D'EVALUATION DE FIN DE 1er CYCLE

**

Il s'agit d'acquérir, au cours de ce cycle, un certain nombre de notions essentielles, les premiers réflexes indispensables à la pratique instrumentale, les habitudes et mécanismes d'écoute permettant une approche consciente de langages musicaux diversifiés.

Les élèves apprendront notamment, dans le cadre d'un va et vient permanent entre l'entendu/l'écrit/le chanté :

- a) à lire couramment les clefs de sol et de fa, horizontalement et verticalement (Portée de 11 lignes et principe de la clef mobile)
- b) à maîtriser différentes cellules rythmiques, de structures binaire et ternaire (divisions 1, 2, 3 et 4 du temps de base) :

exemple :

On veillera :

- à ce que le ternaire soit conçu comme un rythme spécifique
- à pratiquer des unités de temps et des tempi variés
- à faire appréhender dès le début les notions d'accentuation, d'élan- appuis (arsis-thésis), les nuances et le phrasé.

1 d, d. d.,

ANNEXE N°6:

Interviews de professeurs de FM

Extraits d'interviews de professeurs de Formation Musicale

Madame W, professeur de FM à l'école de musique associative de Neuville/s/Saône

Parlez- moi de la FM

J'ai une conception assez classique de la Formation Musicale. Bon, c'est-à-dire, je travaille rarement sur des impros, ou des jeux musicaux, etc..... Je travaille par rapport aux bouquins. Mon but est de leur faire apprendre le plus vite la musique, ce qui les intéresse est de jouer au plus vite (on n'est pas un CNR), et comme le solfège, ils n'aiment pas...

Je fais pas mal de choses par rapport aux compositeurs, j'ai une méthode qui utilise les oeuvres, en 1ère année, j'ai Lamarque et Goudard.
J'ai les trois premières années de solfège, j'essaye de les rendre opératifs.

Comment êtes-vous venus à enseigner

J'ai fait le CNR, j'étais élève à Neuville, j'étais à l'harmonie. C'est mon activité complémentaire, mon activité du Mercredi après-midi.

On essaye de me faire orienter vers quelque chose de plus musical, mais je ne suis pas une grande musicienne, j'essaye de faire la balance. On m'a proposé des cours adultes, mais j'ai refusé car on ne peut pas faire de choses trop classiques.

.....je ne sais pas que dire.....

Je m'obstine à faire comme ça (une méthode classique), car sans prétention, il y a l'examen des communes, et mes élèves ont de meilleurs résultats. Je crois que quelle que soit la méthode, il faut que le prof soit à l'aise.

(...)

Ma particularité, c'est que j'enseigne dans une seule école, et j'utilise une méthode classique. Je ne suis pas contre les méthodes avec des jeux, mais je n'y suis pas à l'aise.

J'ai fait un stage avec Mme Renaud-Lescure, elle fait faire des jeux, mais faire la grenouille à trois pattes pour faire le ternaire, c'est pas mon truc...

(...)

Je n'ai pas trop apprécié ce style d'enseignement, mais il y a des petits trucs intéressants, je suis sortie en disant que si ça devient comme ça, j'arrête tout de suite l'enseignement.

Madame X, professeur de FM au Conservatoire Municipal de Givors

Parlez-moi de la FM

Je veux que les enfants aiment la musique souvent, ils ont une image négative du solfège. Je veux leur montrer que ça peut leur servir dans leur instrument.

on a des programmes...des choses précises, des buts à atteindre, mais on peut l'atteindre de plusieurs façons.....c'est important qu'ils comprennent pourquoi ils font tel ou tel exercice.

Soit on prend des textes existants, et on fait tout ce qui est possible sur ce texte.....on fait des dictées de notes avec toutes les notes conjointes: ils adorent ça. Ce qui est important, c'est de travailler sans avoir l'impression de faire des choses rébarbatives.

Je fais travailler les ordonnances des notes = travail chanté....ça me permet de rajouter du rythme.....on travaille sans chanter, puis en chantant. Ça permet de travailler le chant sans que ça soit trop difficile.....pour moi, le plus important est le plaisir....je fais des exercices sous forme de jeu.

Je ne veux plus qu'on dise que le solfège c'est embêtant. Toute petite j'ai eu du plaisir à aller en FM, je veux retransmettre ça.

(...)

Pour vous, quel est le rôle de la FM?

Soulager les profs d'instrument. En cours de piano, j'ai trois élèves en 1h, ça m'embête d'expliquer le solfège. Le prof d'instrument doit s'occuper de la musicalité, il a d'autres choses à faire. Si la FM disparaît, le prof d'instrument aura trop de boulot, il avancera lentement.

En violon, il y a un son à trouver, en FM, on doit apprendre que le la est au deuxième interligne.

La FM doit apporter une certaine culture musicale. Il faut savoir les grandes lignes, où situer les compositeurs.

Et l'évaluation?

Je fais des contrôles continus. Un enfant a besoin de sentir où il en est comme un bébé a besoin de limites. Quand on évalue, on leur dit: tu en es là, ils peuvent se situer.

Avant de faire un contrôle, je m'assure que tout est bien compris.

Je fais des contrôles blancs.

Je me débrouille pour que le programme soit fini en Avril. Je les mets en confiance. Il faut leur dire qu'ils savent plein de choses.

Madame Y, professeur de FM à Millery et Ecully

Parlez-moi de la FM

J'avais pas du tout fait ça, mais j'avais de gros problèmes avec mes élèves harpistes, alors plutôt que de râler, j'ai donné des cours de FM. J'ai découvert plein de problèmes.

Pour moi, donner des cours de FM, c'est donner des bases à l'instrument, faire qu'après 6 ans, les élèves se débrouillent avec n'importe quelle partition. C'est qu'ils arrivent à être autonomes. C'est leur donner un minimum de culture, pour acquérir un esprit critique, pouvoir comparer des interprétations, situer les compositeurs.

Je travaille dans deux structures différentes: Ecully qui est une grosse école où j'ai de la troisième à la sixième année, et Millery où j'ai toutes les années de la première à la sixième année.

A Millery, je faisais ce que je voulais. Le peu qu'ils avaient appris, c'était des conneries. Je voulais arriver à faire un niveau...en fonction de ce que voulaient les profs d'instrument...ouvrir sur la culture musicale ...et en me basant sur ce qu'ils faisaient à l'orchestre. Je suis partie de ces bases-là. Tout était à faire...maintenant, ça tourne. On ne m'a pas obligée à arriver au brevet. Je l'ai proposé à certains élèves.....J'ai surtout axé sur la lecture, puis l'écoute. C'est moins approfondi au niveau des dictées. Mais c'était un choix du Directeur, des élèves et de moi.....Ca ne les intéressait pas d'avoir un niveau. Comme c'est limité à six ans, ils préféraient découvrir, apprendre à écouter une musique...

Les gens ne vont pas au concert. Je veux leur donner l'envie d'écouter, leur faire découvrir des choses, il y a une ouverture d'esprit à faire. C'est différent d'Ecully.

Pourquoi ce choix de moins faire de dictées ?

Je fais plus de dépistages de fautes, pour former leur oreille. A Ecully, je fais beaucoup plus de dictées, et ils ont le même niveau.....C'était aussi parce que je n'avais que 1h30 de cours, c'était un choix.

En première année, ils ont 1h, à partir de la deuxième année 2 fois 3/4h, on a une meilleure qualité, ils écoutent à fond, et font un travail plus régulier....Le mardi, on fait lecture de notes et rythme, le samedi chant, écoute et théorie. Si ils ont des problèmes pour travailler, ils me revoient dans la semaine....c'est un travail plus régulier, ils s'organisent mieux, ils en font quatre fois plus.

A Ecully, ça n'a pas marché car ils ont trop d'activités extra-scolaires. A Millery, ils s'arrangent avec les autres associations. Je le regrette pour Ecully.

A Ecully, il y a des choses plus en place, on fait des impros, ils s'écrivent des morceaux. On prend 1/4h, 20 mn du cours sur trois cours: la première fois, je leur demande d'écrire une impro avec des contraintes, par exemple dans telle ou telle tonalité, la deuxième fois, ils jouent leurs impros avec leurs instruments et on profite qu'ils aient leurs instruments pour faire du rythme. Au troisième cours, on fait une écoute sur une forme ou un instrument.

C'est un travail intéressant que les gamins aiment beaucoup. Mais c'est difficile à organiser....il faut trouver des diques.....et les deux associations se bouffent, et les enfants ne sont pas toujours d'accord car ils disent qu'il y a une perte de temps, pour s'accorder, etc...Ce n'est pas évident au début.

Willems E. professeur de FM à l'école de musique de Vénissieux

Parlez-moi de la FM

La FM a pas mal évolué depuis 15 ans. Avant, il y avait la formation traditionnelle au CNR, puis il y a eu les méthodes actives. J'ai suivi le cours normal, on nous faisait toucher à toutes les méthodes actives, ça permettait de voir ce qui convenait à chacun...Willems, Dalcroze, etc...ça a été une grande révolution.

Nous, on pratique beaucoup le solfège sous forme corporelle, on a mis les salles en U. Il est important qu'ils ressentent dans leur corps, plutôt qu'être assis sur une chaise. Par exemple pour la mise en place de la pulsation, c'est bien de les faire bouger.

Maintenant, il y a une mise en place du travail du solfège par les oeuvres, c'est ce que l'on nous demande de faire...il y a eu un tel éclatement que chacun faisait sa méthode. Maintenant on veut niveler tout ça. On fait partie du Brevet Départemental, pour unifier tout ça.

(...)

Maintenant, il y a le système des dictées à trous, certains enfants n'y arrivent pas. Moi je trouve que c'est bien, mais je fais les deux manières. On va revoir ça, mais trouver le type de dictée idéal, c'est pas facile. Dans le temps, il n'y avait pas de dépistage, c'est bien pour éveiller l'oreille.

Mise en place a un niveau rythmique, on fait de la polyrythmie, sentir le rythme oralement...

Le cours passe vite, on n'a pas toujours le temps de tout faire. Je fais le plus d'écoute possible. On travaille les compositeurs dans les grands niveaux, pour retenir le plus de noms possible, c'est du travail ça aussi, ils n'ont pas toujours le matériel, les CD ne sont pas donnés!

La fameuse théorie, à partir d'oeuvres, c'est relativement nouveau...Avant on posait des questions comme ça. C'est bien de chercher d'après un support.

Faire de la variété, aussi, ne pas se cantonner au classique, faire ce qu'ils écoutent!...On a fait du Queen, au moins on voit qu'ils sont contents de chanter. Quand on sort de Bach, Mozart, les enfants demandent: "Ah! On peut faire ça?" Je me spécialise en piano jazz, ils accrochent bien.

Par rapport à l'évaluation ?

ah! La fameuse !En FM, c'est moins évident que pour le prof d'instrument, on cerne moins l'élève car on a plus d'élèves. C'est très délicat pour nous, il faut faire attention à ne pas se tromper.....en gros, on a 33 cours dans l'année, c'est comme si on les avait tous les jours pendant 10 jours!.....pour les tout petits, c'est difficile à cerner...30h dans l'année, c'est pas beaucoup.

On ne peut la faire (l'évaluation) qu'en les interrogeant un par un. On les interroge, on voit ce qu'ils sont capables de faire, ce qui les gêne, il faut voir le côté positif de ce qui les gêne.

Les objectifs à atteindre pour une classe où tous les enfants sont différents.....pfff.....pas facile....ça peut être l'inverse selon les enfants.

Par rapport au prof d'instrument, on a un désavantage, car on a plus d'enfants à la fois.....pourtant on limite les effectifs.....pourtant on en a maximum 15/20 pour les grands et 12/15 pour les petits.....quand ils ne sont pas assez, il n'y a pas de dynamique et quand ils sont trop, c'est difficile.

On en a discuté en réunion pédagogique. En FM, l'évaluation pour chaque enfant nous est difficile.

Donc les objectifs, par exemple que la pulsation soit en place.....dès qu'on rentre dans des choses plus précises pour les rythmes, les enfants sont différents.....arriver à un hétérogénéité, c'est difficile....sans faire sentir aux enfants qu'ils sont nuis, surtout pas...

L'examen ne reflète pas toujours ce qu'ils valent..on se fait un idée, mais....

On a besoin de faire des examens pour les parents...en instrument, ils acceptent plus qu'il n'y ait pas d'examen...en Solfège, ils ont toujours la crainte que l'enfant ne passe pas...ça va mieux quand on leur explique que les cycles vont de 3 à 5 ans.

