

CEFEDM de Normandie

Formation diplômante au Diplôme d'État de professeur de musique

Enseignement instrumental, classique à contemporain (violoncelle)

Faire le choix d'une évaluation qui réponde à un manque de confiance en soi

Amandine MARICAN

Directrice de mémoire : Mme SION-HENRY Justine

Session 2018

Remerciements :

Un immense merci à ma directrice de mémoire, Justine Sion-Henry, pour sa présence continue et bienveillante. Ses lectures critiques et nos discussions m'ont aidées de la meilleure façon possible pour affiner mes réflexions.

Egalement merci à l'équipe pédagogique du CEFEDM de Normandie, pour m'avoir permis d'écrire ce mémoire, et au Conservatoire Municipal du 6ème arrondissement pour leur aide concernant mon travail de statistiques,

et merci enfin à mon entourage, pour leur soutien constant.

Sommaire	p. 2
Introduction	p. 4

PARTIE 1 - EVALUATION ET CONFIANCE EN SOI : une dissociation impossible

I - 1. Pertinence du lien entre évaluation et confiance en soi	p. 6
1. L'évaluation dans le Schéma d'orientation pédagogique	p. 6
1.1 - Textes cadres	p. 6
1.2 - les différentes évaluations possibles	p. 7
2. Quels liens existent entre l'évaluation et la confiance en soi?	p. 9
2.1 – Les statistiques de l'abandon chez les élèves	p. 9
2.1.1. – <i>Rapport du Ministère de la Culture, concernant l'année 2001/2002</i>	p. 9
2.1.2 – <i>Statistiques CMA6 (2018) et CMA11 (2010)</i>	p. 10
2.1.3 – <i>Lien entre l'abandon et le manque de confiance en soi</i> ...	p. 11
2.2 – Le manque de confiance en soi : comment est-il perceptible chez les élèves lors des évaluations ?	p. 12
I - 2. L'évaluation, présente au conservatoire depuis toujours. Pourquoi?	p. 13
1. Brève histoire des conservatoires	p. 13
1.1 – Vers le conservatoire de Paris	p. 13
1.2 – Le découpage en cycles	p. 15
2. Situer l'apprenant	p. 15
2.1 – Oui, mais par rapport à qui, ou à quoi ?	p. 15
2.2 – Discussion autour des morceaux imposés	p. 17
2.2.1 <i>Les aspects positifs</i>	p. 17
2.2.2 <i>Les aspects négatifs</i>	p. 18
3. Forme de valorisation du professeur	p. 19

PARTIE 2 : POUR UNE ÉVALUATION QUI « DONNE DE LA VALEUR A »

II. 1 – Evaluer la musique ?	p. 22
1. Pourquoi évaluer la musique	p. 22
1.1 – Le Schéma national d'orientation pédagogique et l'évaluation	p. 22
1.2 – Créer un contact extérieur	p. 24
1.3 – Être poussé à se surpasser	p. 25

2. L'apprentissage de la musique et ses valeurs éthiques – à mettre en valeur dans une évaluation de la musique	p. 26
2.1 – L'intérêt de l'erreur et du tâtonnement	p. 26
2.2 – Le travail de groupe	p. 28
2.3 – Affirmation de ses propres goûts musicaux et émancipation de l'élève	p. 31
2.4 – Créer	p. 33
II. 2 – VERS UNE EVOLUTION DE L'EVALUATION	p. 35
1. Les points forts de l'évaluation dans une situation d'apprentissage	p. 35
1.1 – Astolfi, Une évaluation intégrée aux apprentissages	p. 35
1.2 – Vers une nouvelle définition de l'évaluation	p. 37
2. Les traces d'un changement possible	p. 38
2.1 – Entretien	p. 38
2.2 – Autres exemples	p. 40
3. Pistes de réflexion	p. 43
3.1 – Master-class	p. 43
3.2 – Théâtre	p. 44
Conclusion	p. 46
Annexe	p. 48
Bibliographie	p. 49

Introduction

“*Je n’y arrive pas*”. C’est une phrase que j’ai très souvent entendue lors de mes cours de violoncelle. L’apprenant est découragé par une nouvelle technique d’archet particulièrement compliquée, peut être fatigué devant l’étendue de travail qu’annoncent quelques partitions bien noircies, ou encore stressé face à l’arrivée imminente d’une audition ou examen de conservatoire. Ce à quoi je complète de manière automatique par le mot “encore” : “*Je n’y arrive pas... encore*”, censé lui rappeler que rien de plus normal que d’avoir des difficultés face à une situation stressante ou une tâche compliquée, mais qu’avec un peu de temps et un soupçon de motivation, il y arrivera naturellement. Ma réponse est devenue à ce point automatique que cela m’a un jour posé question. Comment cela se fait-il que tant d’élèves m’expriment aussi souvent leur découragement? Qu’ils aient un manque de confiance en soi assez ancré pour ne pas s’apercevoir qu’ils finissent toujours par apprivoiser les nouvelles techniques instrumentales, par réussir les passages compliqués des nouvelles partitions, et la plupart du temps par réussir leurs examens ou auditions? Il est déplorable que je sois toujours la seule à observer leurs progrès alors que ce sont tout de même eux les principaux concernés! Et quand je ne suis pas là, à les pousser à la persévérance, ont-ils chez eux assez de confiance en eux pour se persuader en être capable et considérer leur travail autrement? Mes doutes sur cette question m’amènent à considérer la confiance en soi comme un élément plus ou moins présent chez un apprenant, mais primordial pour le bon déroulement d’une séance de travail et pour sa motivation face à la difficulté d’une évaluation dans son conservatoire. Car celle-ci est généralement vécue par les élèves comme source de stress, et n’est jamais un moment où l’élève arrive à jouer au mieux de ses capacités (après une évaluation, qui n’a jamais entendu la célèbre phrase “*pourtant chez moi j’y arrivais!*”?).

Ma question est donc la suivante : Comment un contexte d’évaluation peut-il avoir une influence sur la confiance en soi, et quelles sont les solutions pour valoriser cette confiance chez l’élève devant passer une évaluation?

Dans ce mémoire je prends le parti de conserver l’idée d’évaluation qui s’inscrit dans les cursus de conservatoire, mais mes recherches se dérouleront autour d’une autre manière de penser cette évaluation, afin qu’elle soit perçue par l’apprenant comme une situation ayant pour but de valoriser son apprentissage, et non comme une sanction des compétences pas suffisamment acquises.

Ma méthodologie s’est articulée autour d’une recherche bibliographique et numérique, d’un questionnaire à propos des évaluations envoyés à des élèves ou anciens élèves musiciens, et d’un entretien avec une professeure dans une école associative de musique.

Je tiens à préciser que ma réflexion reste dans le cadre général des conservatoires et certaines écoles de musique qui se calquent sur ce modèle d'enseignement.

Dans une première partie intitulée "Evaluation et confiance en soi : une dissociation impossible", je présenterai les évaluations telles qu'elles sont le plus souvent pensées dans les conservatoires et j'exposerai mon hypothèse sur le lien entre l'essoufflement des inscriptions dans les grands cycles au conservatoire et un manque de confiance en soi.

Dans la seconde partie, "Pour une évaluation qui donne de la valeur à", j'évoquerai tout d'abord les différentes valeurs éthiques que je trouve positives à transmettre à travers un système d'évaluation, ainsi que les travaux et recherches déjà existants sur la pédagogie de l'enseignement. Ce travail s'achève par une présentation des initiatives qui existent déjà dans certaines écoles et conservatoires et par des pistes de réflexion autour de différentes idées d'évaluation.

PARTIE 1 - EVALUATION ET CONFIANCE EN SOI : une dissociation impossible

I - 1. Pertinence du lien entre évaluation et confiance en soi

1. L'évaluation dans le Schéma d'orientation pédagogique.

1.1 - Textes cadres

Une évaluation est une situation ou un processus se déroulant sur une longue période et/ou à un moment précis. Elle porte, sur l'individu examiné, un jugement de valeurs s'appuyant sur des critères et des objectifs définis au préalable.

Dans le cadre du Conservatoire, ci-dessous un tableau reprenant le Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, datant de 2008¹. Il a été simplifié de manière à ce qu'apparaissent uniquement la durée de chaque cycle et les évaluations qui les sanctionnent.

Cycles	Durée du cursus	Évaluation
<i>Jardin Éveil - Initiation</i>	Entre 1 et 3 ans suivant l'âge	Évaluation non formalisée
<i>1er Cycle</i>	Entre 3 et 5 ans	Évaluation continue, dossier de l'élève et examen de 1er cycle qui donne un accès direct au 2nd cycle
<i>2e Cycle</i>	Entre 3 et 5 ans	Évaluation continue, dossier de l'élève et examen terminal
<i>3e Cycle CEM</i>	Entre 2 et 4 ans	Évaluation continue, dossier de l'élève et examen terminal
<i>3e Cycle Complémentaire</i>	En fonction du contrat et projet	Évaluation du "parcours sur contrat personnalisé"

Selon ce tableau, nous pouvons voir que des évaluations continues et des examens finaux sont présents quasiment partout, exceptés en Éveil - Initiation, et pour le 3e Cycle complémentaire. L'évaluation a donc une place primordiale dans l'apprentissage de

¹Schéma National d'Orientation Pédagogique de l'Enseignement Initial de la Musique, 2008, p. 10 et 11

l'instrument au Conservatoire, et pour pouvoir situer l'apprenant dans les différents cycles existants, le passage devant un jury est obligatoire.

1.2 - les différentes évaluations possibles

En 1967, Scriven, Tyler et Gagne publient leurs travaux à propos des curricula² : ils démontrent que la précision des objectifs visés et des critères d'évaluation sont primordiaux au bon déroulement de l'évaluation, ainsi que la prise en compte du parcours d'apprentissage. Benjamin Bloom (1971) s'en inspire et les transpose dans le milieu de l'enseignement, ce qui l'amena à l'affirmation suivante : l'évaluation scolaire est au service de la régulation³.

- La régulation sociale, qui se fait par la gestion des flux d'élèves ou d'étudiants;
- La régulation pédagogique, présente dans le système enseignement-apprentissage.

Cette évaluation comprend deux types de fonctions : la fonction sommative et la fonction formative. A celles-ci s'est rajoutée la fonction pronostique, suite aux travaux de chercheurs suisses (Cf. Allal *et al.* 1979).

L'évaluation pronostique, ou prédictive, renvoie au mot "prédire", et c'est précisément ce qui est demandé à l'apprenant et à l'enseignant. Le premier doit identifier ses points faibles et points forts, ce qui lui permet de cibler de manière plus efficace son travail, et le second doit organiser son enseignement en fonction de l'apprenant, et adapter sa pédagogie à chaque situation. Cette évaluation permet une connaissance des élèves plus approfondie, et une adaptation constante de l'enseignement et de l'orientation proposée.

L'évaluation formative est celle qui a lieu en quelques sortes pendant une séquence de travail. Elle permet d'observer la progression de l'apprenant et corrige les écarts s'il y en a. Avec cette évaluation, l'apprenant est directement mis au courant de ses points faibles et peut modifier sa manière de travailler en fonction. Elle "forme" en direct.

² Tyler, R. W., Gagne, R. M., & Scriven, M. (Eds.). 1967. *Perspectives of Curriculum Evaluation*. American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation, Vol. 1. Rand McNally.

³ McGraw-Hill. (With J.T. Hastings, G.F. Madaus and others.) *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, 1971

Et enfin l'évaluation sommative, qui s'effectue après une démonstration du travail effectué. Du mot "sommer", signifiant additionner, totaliser les choses, son but est de permettre à l'apprenant de montrer ses compétences, à l'enseignant de se rendre compte des fruits de son enseignement, et à l'Institution d'orienter l'apprenant en fonction du résultat présenté. Son côté administratif et pratique (tous les élèves se présentent au même endroit et au même moment) en fait l'évaluation la plus souvent utilisée dans les établissements délivrant des certificats et diplômes.

Ainsi nous pouvons rapprocher les examens techniques (qui existent encore dans certains conservatoires) et les examens de fin d'année à une évaluation de type sommative, car l'élève qui passe joue pendant un moment plus ou moins court, et doit présenter dans ce laps de temps toute l'étendue de ses compétences.

Dans le Conservatoire Municipal du 6e Arrondissement⁴, il existe encore ces évaluations obligatoires de fin de cycles (celles d'inter-cycles ne sont préparées que si les professeurs de la discipline le demande). D'après les mots de mon interlocuteur, travaillant à l'administration de cet établissement, *"les professeurs savent que ce doit être des auditions... mais les examens de fin d'année se font quasiment toujours sans public, avec un jury et des mentions à la fin"*.

Heureusement, il existe dans d'autres conservatoires, écoles et associations des méthodes d'évaluations différentes, et qui se calquent davantage sur les types formatif ou pronostique. Ces méthodes sont présentées plus loin dans ce mémoire.

Dès à présent, pour appréhender l'évaluation de manière différente et y trouver une ouverture, une recherche de mots synonymes peut se faire en fonction du mot évaluer. Personnellement, j'y ai trouvé les mots "apprécier", "considérer" et "approuver", ainsi que "comprendre" et "considérer". Cela renvoie à une image plus positive du terme évaluation, et rappelle qu'il est nécessaire de garder à l'idée qu'elle n'est jamais figée. Au contraire, il est du devoir du pédagogue de chercher à la modifier s'il y observe des défauts, pour arriver à une meilleure version.

⁴ J'utiliserai l'acronyme CMA dans la suite de ce travail

2) Quels liens existent entre l'évaluation et la confiance en soi?

2.1 – Les statistiques de l'abandon chez les élèves.

2.1.1. – *Rapport du Ministère de la Culture, concernant l'année 2001/2002*

Ce rapport concernant les Conservatoires Nationaux de Région (remplacés par les Conservatoires à Rayonnement Régional depuis 2006) et Conservatoire à Rayonnement Départemental⁵ a le défaut de dater de plus de 10 ans, mais se rattrape par sa rareté. Ayant contacté le Département des études de la prospective et des statistiques rattaché au Ministère de la Culture, autrement dit le DEPS, il m'a été répondu qu'aucune étude plus récente n'avait été faite concernant le taux de fréquentation des élèves dans les conservatoires de France. Il existe beaucoup d'études sur le nombre d'élèves en fonction des instruments, des disciplines, de leur sexe, âge, etc., mais quasiment aucune n'a fait un suivi sur le nombre d'inscrits au fil des cycles. La plus récente et disponible date de 17 ans, mais il est probable que les choses n'aient pas énormément changé depuis. J'ai donc choisi de lui prêter un minimum de foi.

A l'époque de cette étude existaient 34 CNR et 103 ENM (Ecoles nationales de Musique, à présent CRD). Actuellement il existe 44 CRR, et 110 CRD⁶. Voici les résultats de l'étude, en terme de pourcentage d'inscrits selon les cycles :

- 48% d'inscrits en premier cycle
- 21% en second cycle
- 8% en troisième cycle (4256 diplômés du CFEM)
- 6% en troisième cycle spécialisé (2444 diplômés du DEM)
- 6.5% Hors cursus

La très nette différence de pourcentage y est facilement visible, on y observe une réduction de 40% du 1er cycle au 3ème cycle.

⁵ J'utiliserai l'acronyme CNR, CRR et CRD dans la suite de ce travail

⁶ Base de données issue du site de la Cité de la Musique

2.1.2 – Statistiques CMA6 (2018) et CMA11 (2010)

J'ai contacté le Conservatoire Municipal du 6ème arrondissement pour connaître leurs effectifs d'élèves actuels en pratique musicale. Voici les résultats, à travers lesquels une chute d'inscription dès le 2e cycle est vraiment visible.

Pour la FM, il y a :

- 309 élèves en 1er cycle,
- 222 en 2e cycle,
- 27 en 3e cycle
- 0 en cycle spécialisé

Pour la discipline instrumentale :

- 296 en 1er cycle,
- 161 en 2e cycle,
- 61 en 3e cycle
- 13 en cycle spécialisé

Le Conservatoire Municipal du 11ème arrondissement de Paris a fait, lui, l'objet d'un véritable audit en 2010. Sur 4 années scolaires, de 2005/2006 à 2008/2009, on peut y observer le nombre d'inscrits selon les cycles et les disciplines (instrumentale, danse FM)⁷. Sans surprise, ils se calquent quasiment tous sur une même ligne, et chutent dès le 2e cycle. En voici les chiffres :

Pour la FM, il y a :

- entre 350 et 400 élèves en 1er cycle,
- 170 et 200 pour le 2e cycle,
- 10 pour le 3e cycle,
- presque 0 pour le cycle spécialisé.

Pour la discipline instrumentale, il y a :

- environ 300 élèves en 1er cycle,
- 150 et 170 en 2e cycle,
- entre 50 et 100 en 3e cycle,
- presque 0 pour le cycle spécialisé.

⁷ Rapport définitif d'audit du Conservatoire municipal du 11ème arrondissement, N° 08-24-08, avril 2010, p. 13

2.1.3 – Lien entre l'abandon et le manque de confiance en soi

Il existe plusieurs raisons qui peuvent expliquer l'essoufflement du nombre d'élèves dans les conservatoires en fonction des cycles, et cela n'a pas encore fait l'objet d'une étude sérieuse de statistiques. Cependant, j'ai contacté trois anciens collègues, et amis de collègues, qui ont étudié la musique étant jeunes, et leur ai posé des questions sur les raisons de leur abandon :

Pour Jean, 26 ans et ancien élève guitariste, le stress constant du travail demandé ne lui permettait pas d'avoir du plaisir à jouer. Ayant débuté la guitare à 10 ans, il arrête les cours quatre ans plus tard *“J'étais tout le temps stressé parce que je n'avais pas envie de travailler chez moi, et je me présentais au cours sans avoir fait ce que ma prof m'avait demandé. Tout ça me paraissait trop dur... Et puis les examens, les auditions, quand tu te plantes sur ton morceau alors que ton père te filme... L'horreur! (rires) J'ai demandé à mes parents d'arrêter, et ça les arrangeait un peu je crois. Parce que ça prend du temps le conservatoire! Moi je voulais juste pouvoir jouer sur les quais (rires). Et puis de toute façon, je crois que je n'étais pas vraiment doué”*.

Laurent, 28 ans, prend ça sur le ton de la rigolade. *“J'ai voulu faire de la batterie, c'est vrai... On m'avait même acheté une batterie, et j'ai pris quelques cours avec un prof. Mais franchement, on peut pas dire que j'étais bon. J'ai arrêté avant de casser les oreilles de tout le monde, dont les miennes!”*

Marion, 22 ans et ancienne violoniste, quant à elle s'insurge. Passionnée d'art, étudiante à la Sorbonne en préservation des biens culturels, elle fut très longtemps persuadée qu'elle n'avait pas assez l'oreille musicale pour pouvoir continuer de jouer. *“Le violon ça casse les oreilles au début. Question de justesse, précision des doigts, tout ça. Ce n'est pas vraiment marrant, ni pour toi ni pour tes voisins. Et comme personne ne m'a convaincu du contraire, j'ai arrêté au bout de 7 ans, parce que je me disais que j'étais pas faite pour ça. Alors que maintenant, avec un peu plus de maturité, je sais qu'il suffit juste de persévérer, et surtout d'en avoir envie tu vois? pour arriver à faire ce que tu fais. Ce serait top de savoir jouer du violon maintenant! Mais je n'ai plus le temps... Bref, si on m'avait dit que c'était normal de galérer, j'aurais sûrement continué.”*

Ce qui revient le plus de ces trois entretiens, c'est l'auto-persuasion dont ces trois personnes ont fait preuve par rapport à leurs capacités de musiciens. Toutes persuadées de ne pas être faites pour ça, elles ont abandonné l'instrument qui au début les faisait rêver.

Il y a aussi le regard de l'autre, ou plutôt l'oreille, souvent de leurs parents – premiers spectateurs. Pourtant, qui mieux qu'eux peuvent nous soutenir dans les épreuves les plus remplies de fausses notes?

Sans faire de globalité sur les causes d'abandon des élèves dans les conservatoires, nous pouvons avancer l'hypothèse que l'une de ces raisons est un manque de confiance en ses capacités. Mais si l'on veut mettre en avant l'évaluation en réponse à cette hypothèse, il faut d'abord questionner notre perception de ce manque de confiance en soi lors de ces dites évaluations.

2.2 – Le manque de confiance en soi : comment est-il perceptible chez les élèves lors des évaluations ?

La musique appartient au domaine de l'Art, et si, sous le feu des projecteurs, la confiance que l'artiste se porte à lui-même flanche, la pièce artistique qu'il doit mettre en forme ne pourra se monter à la hauteur escomptée. Ces élaborations artistiques matérielles ou ressenties diffèrent de celles que l'on peut trouver dans d'autres domaines. Par exemple celui des Sciences ou encore celui de la comptabilité, où un déroulement d'actions précises et réfléchies permettent généralement le résultat espéré. Selon moi, une exécution artistique requiert en plus le souffle inspiré de l'artiste pour prétendre exister. C'est en cela que je pense être primordial le lien entre la confiance en soi et la musique. Si l'on rapporte cela au contexte de l'évaluation, il est évident que la confiance en soi est indispensable pour son bon déroulement.

J'ai ainsi pour habitude de dire à mes élèves que, qu'importe leurs avancées techniques la veille de l'évaluation ou de l'audition, ce qui leur permettra de bien jouer et d'y prendre du plaisir sera leur confiance en eux. Moi-même j'ai observé lors de mes passages en concours ou en examens pendant ma période d'élève musicienne violoncelliste que cette confiance me faisant cruellement défaut, je n'avais ni la prestance ni l'assurance de certains des autres concurrents musiciens. Alors même que, parfois, mon bagage technique était plus solide que le leur. Concrètement, ce manque de confiance en moi se traduisait par des salutations timides aux jurys, souvent un manque de son, et surtout des problèmes de mémoire. Cela ne m'a pas empêché de valider mes examens, mais, aux dires de ma professeure et à son grand dam, j'étais souvent sous-évaluée par rapport à mes capacités.

Je retrouve régulièrement cette même attitude chez mes élèves, et parfois certains me disent en plein cours : "je suis sûre que je vais mal jouer", et ce bien avant la date fatidique. Cet abandon mental reflète pour moi la peur de l'échec, et ainsi avertit les témoins - professeur présent, parents, amis... - d'une possible déception, qui sera alors moins rude

car prédite. Ce matraquage intérieur contribue le jour de la présentation à installer un doute sur ses capacités, et à jouer déjà perdant.

Concernant les questionnaires qui m'ont été renvoyés⁸, une grande majorité des musiciens m'ont répondu qu'ils étaient stressés avant leur passage sur scène, en raison du regard des autres et de leur peur des moqueries. Lila, 7 ans, écrit "*ça fait beaucoup beaucoup peur, parce qu'en plus je ne suis même pas sûre de le réussir*". Fabrice, 10 ans, est quant à lui stressé parce qu'il a peur de décevoir son professeur. Une pression supplémentaire qu'exerce l'autorité sur l'apprenant, en plus du regard des autres!

Cela montre qu'un manque de confiance en soi s'installe bien avant le passage sur scène, et qu'il est nécessaire de prendre ça en compte et d'y remédier lors des évaluations. Donc de réfléchir à celles-ci.

I - 2. L'évaluation, présente au conservatoire depuis toujours. Pourquoi?

1. Brève histoire des conservatoires

1.1 – Vers le conservatoire de Paris

À l'origine du tout premier conservatoire de France, deux écoles de musique se spécialisent dans la formation de musiciens : l'École Royale de chant et de déclamation, fondée en 1783 et ayant pour seule motivation de fournir l'Opéra en chanteurs, et l'école de musique municipale, fondée en 1792 et se destinant à la formation des instrumentistes de la Musique de la Garde nationale. . Le 3 août 1795, une loi issue d'un mouvement réformateur substitue ces deux écoles pour créer le Conservatoire de musique, actuel CNSMDP. Pour reprendre les mots de Jacques Moreau, "*il s'agira de former des instrumentistes pour des phalanges militaires : commandes politiques toujours, avec une obligation de résultats encore resserrée sur un métier parfaitement identifié*"⁹

À travers l'Histoire de la création du Conservatoire de Paris, nous pouvons y voir un écho de la situation des conservatoires de nos jours. Avant, un statut d'amateur n'était

⁸ Questionnaire en annexe

⁹ Intervention de Jacques Moreau, Directeur du Cefedem Rhône-Alpes, *Entre, Métiers de la musique et profession de musicien, comment penser les formations : obligations de moyens ou obligations de résultats ?* – Enseigner la musique 11 / diffusion, création, médiation : être musicien aujourd'hui. / la formation musicale supérieure dans le schéma européen / actes des journées d'études CEFEDEM Rhône-Alpes 1er et 2 avril 2010 / cahiers de recherche du cefedem Rhône-Alpes, p. 15

jamais la finalité visée. De 1783 à 1792, on formait les élèves aux entrées à l'Opéra ou à la Garde nationale. Puis à partir de 1792, les musiciens étaient ensuite censés intégrer les orchestres destinés à jouer lors des fêtes nationales¹⁰. Jacques Moreau parle ici de la notion "d'ouvrier spécialisé"¹¹.

Quant aux conservatoires de régions, ils sont constitués à partir de la fin des années 1960 et à l'initiative de Malraux, ministre de la Culture de 1959 à 1969 et de Landowski, directeur de la musique de 1966 à 1975. Cette commande politique devait permettre de former des musiciens pour créer les orchestre en région dont l'Etat avec besoin pour sa politique culturelle. La démarche était donc encore et toujours de former des professionnels.

De cela certains conservatoires actuels peinent à évoluer. Beaucoup de professeurs conservent ce réflexe de vouloir fermer leur porte aux aspirants amateurs, faisant constamment allusion devant l'apprenant à son devoir de valider chaque cycle, le menant à chaque fois au plus près d'un conservatoire régional, puis, pourquoi pas, national.

Un exemple se retrouve sur le site du CRR de Rueil-Malmaison, où une partie est consacrée au palmarès des anciens élèves, allant de 2017 à 2013, avec indication du nom de l'élève, de l'école dans lequel il est rentré et chez quel professeur. Ce CRR s'affiche clairement ici comme un tremplin vers les Hautes Ecoles ou les CNSM. Leur motivation était une caractéristique d'ailleurs bien connue lorsque j'étais en études au CRR de Paris.

Egalement j'ai le souvenir, dans mon conservatoire, de conversations autour du système d'inscription et de l'impossibilité pour de nombreuses familles face au manque de places d'inscrire leurs enfants en Eveil - Initiation. Revenaient toujours les débats sur les possibles expulsions des élèves qui échouaient deux fois à l'examen de fin de cycle, et qui donc occupaient des places sans y fournir les résultats espérés par leur professeur ou le directeur de l'établissement. En quelques sortes, ils volaient la possibilité aux élèves non-inscrits de percer dans le monde de la musique, sans y donner le change eux mêmes.

Il y a constamment cette idée de place faite à l'élite, pour que celle-ci atteigne les plus hauts sommets dans les conservatoires nationaux et ailleurs.

¹⁰ Site Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris

¹¹ Intervention de Jacques Moreau, Directeur du Cefedem Rhône-Alpes, p. 15

1.2 – Le découpage en cycles

Depuis 1984 le ministère de la Culture et de la communication a mis en place des repères pédagogiques communs, à destination de l'ensemble des établissements d'enseignement publics de la musique, de la danse et de l'art dramatique¹².

Cela a permis à l'Etat de s'impliquer dans le fonctionnement de ces établissements, leur permettant de se classer en fonction du découpage administratif de la France, et, entre autres, de coordonner, au plan régional ou interrégional, l'organisation des examens ou diplômes nationaux¹³. Ce système de structuration de l'enseignement artistique est semblable à celui du système scolaire, sur lequel l'Etat garde également un contrôle depuis la loi du 12 décembre 1792¹⁴. Une telle uniformisation permet une compréhension à hauteur de tous, concernant les niveaux et âges moyens y correspondant. Cela facilite également la reconnaissance des diplômes obtenus.

En 2008 s'est ensuite créé le Schéma d'orientation de l'enseignement initial de la musique, comprenant les 3 cycles au conservatoire, détaillés plus haut.

Concernant les niveaux allant au delà du 3ème Cycle, une mise à niveau européennes se crée aujourd'hui grâce à la déclaration de Bologne¹⁵. Cette déclaration, signée en 1999 par les ministres européens de l'Éducation, vise à uniformiser les diplômes obtenus en conservatoire. Cela permet aux musiciens de pouvoir évoluer en Europe avec un bagage reconnu dans chaque pays. Concrètement, cette déclaration de Bologne se traduit par la mise en place de licences, dans les pôles supérieurs et les CNSM, ainsi que des masters uniquement dans les CNSM

2. Situer l'apprenant

2.1 – Oui, mais par rapport à qui, ou à quoi ?

Certains sont partisans de la disparition presque complète de l'évaluation (voir L'école des amis de la Pie A.¹⁶, détaillée plus bas), mais quelque soit le schéma, il est

¹² Schémas d'orientation de 1984, 1992, 1996 puis la Charte de l'enseignement artistique spécialisé de 2001,

¹³ Site Cité de la Musique - Philharmonie de Paris

¹⁴ Jacques Gavaille, Du maître d'école à l'instituteur, Presses universitaires de Franche-Comté, 2010, 464 p.

¹⁵ Déclaration de Bologne, 1999

¹⁶ <https://musiqueamisdelapie.jimdo.com>

toujours nécessaire de situer les connaissances de l'élève. Ne serait-ce que pour savoir vers où l'orienter en fonction de son niveau et de ses attentes. De plus, il est impossible de penser que nous pouvons suivre un élève sans faire aucune comparaison, tellement celle-ci est ancrée chez l'Humain. Et force est de constater que la comparaison est souvent présente dans le cas de l'évaluation. L'élève se situe, consciemment ou inconsciemment, par rapport à ses camarades. Cette réaction relève de la Comparaison Sociale, une théorie développée par Festinger (1954). Ce peut être une comparaison sociale ascendante (se comparer à quelqu'un de supérieur à soi), descendante (se comparer à quelqu'un d'inférieur à soi), ou enfin latérale (se comparer à quelqu'un de semblable à soi)¹⁷. Les impacts et ressentis diffèrent selon chaque personne.

A la différence de ces comparaisons nécessitant un référentiel extérieur, peut aussi exister une évaluation interne, ou auto-évaluation. Sous forme de grille comprenant le nombre de critères à respecter et/ou à valider, elle peut également être remplie par l'expert accompagnant l'élève, de manière à pouvoir comparer et expliquer si différences dans les appréciations il y a. Cette auto-évaluation peut être approchée de plusieurs manières : au début de l'année, avec une fiche écrite remplie au début et consultée au fil du temps, ou encore uniquement pour une période d'examen (le avant/après des attentes et résultats). Une estimation personnelle des acquis et buts atteints peuvent permettre à l'élève d'observer s'il est toujours dans la direction expectée, ou si cela ne correspond plus à ses premières attentes.

Mais nous, en tant qu'enseignants, à quoi compare-t-on nos élèves?

Premièrement, et dans beaucoup de cas d'évaluation, l'élève est situé par rapport à une grille de connaissances minimum à valider. Par exemple, dans le Schéma National d'Orientation Pédagogique, il est spécifié qu'un 1er cycle doit "avoir un bon équilibre entre l'oral et l'écrit, entre l'improvisation, l'imitation, la mémorisation et la lecture", ou encore qu'un 2nd cycle doit "s'approprier un langage musical avec les repères culturels qui y sont attachés"¹⁸. Lors de l'évaluation, les jurys se basent sur cette grille pour définir si l'apprenant peut valider son cursus ou non.

Deuxièmement, du fait du grand nombre de musiciens passant dans la même période, une comparaison se fait inmanquablement entre chaque passage. Les enseignants comparent leurs élèves entre eux, et avec les élèves des autres classes. Cela n'est pas forcément négatif, car un enseignant peut remarquer des qualités chez les autres dont les siens sont dépourvus (je parle ici de qualités nécessitant des techniques

¹⁷ Leon Festinger, *A Theory of Social Comparison Processes*, 1954

¹⁸ Schéma National d'Orientation Pédagogique de l'Enseignement Initial de la Musique, 2008, p. 5 et 6

d'apprentissages spécifiques) et demander des conseils de pédagogie à son collègue. Autrement dit, ce serait une sorte de situation de comparaison sociale ascendante, avec un résultat positif ("ses élèves ont acquis cette technique, comment puis-je faire pour que les miens l'acquièrent aussi?"). Malheureusement, ce schéma est bien le seul à avoir une qualité, et il est plus courant que les comparaisons soient inappropriées et mésusées. Car comparer son élève ou sa classe à d'autres élèves comporte le danger de les mettre en compétition, si la comparaison est formulée, ou à les situer par rapport aux autres et non par rapport à leur parcours personnel et attentes individuelles.

D'autres écueils sont parfois observables. Parfois, une évaluation peut se faire en fonction des attentes ou d'un idéal que l'enseignant porte à son élève : il le situe par rapport à ce qu'il espère de lui et à où il se place sur cette échelle. Mais, outre le fait que cette attitude dessert totalement les motivations de l'élève et augmente le stress lié aux espérances qu'on lui porte, cela peut tendre à valoriser le professeur plutôt que l'apprenant. J'exposerai cette situation dans la suite dans ce mémoire.

2.2 – Discussion autour des morceaux imposés

2.2.1 *Les aspects positifs*

Pour continuer cette présentation critique des évaluations, je vais discuter la question des morceaux imposés lors des examens de fin d'année, car est encore très commun que les élèves de même niveau jouent au moins un même morceau pendant leur évaluation. Je vais commencer dans un premier temps par présenter les points qui me semblent positifs dans le fait d'imposer des morceaux, et dans un second temps je parlerai des points négatifs que j'y trouve.

Une solution souvent proposée en réponse aux morceaux imposés est de laisser choisir l'élève. Mais donner carte blanche à des enfants issus de milieux sociaux différents n'est pas les mettre sur un pied d'égalité, car la culture musicale dans laquelle baignent certains ne peut être la même pour tous. Ainsi, un apprenant connaissant beaucoup de pièces de répertoire aura l'embarras du choix, et pourra présenter une œuvre qui répondra à ses envies et qui ravira le jury. Alors qu'un apprenant issu d'une famille connaissant peu la musique sera retardé par ses recherches, et choisira peut être une pièce moins adaptée, par faute de choix. Dans le cas où son petit âge ne lui permettrait pas de connaître du répertoire, il y aura toujours la possibilité que sa famille trouve pour lui, ou achète simplement des morceaux au hasard. Ce que toutes les familles ne peuvent pas se

permettre de faire. En imposant une pièce aux apprenants de même niveau, cela les met sur un même seuil d'égalité.

Une autre raison qui pourrait pousser à imposer un morceau en évaluation est la praticité dont cela fait preuve. Rien de plus simple pour un corps enseignant de choisir un même morceau pour chaque niveau! De plus il est souvent pioché dans l'habituel répertoire de morceaux à examens. Mes longues années de violoncelliste de conservatoire m'ont fait entendre maintes et maintes fois les mêmes morceaux lors des auditions ou évaluations. En plus d'être pratique pour les enseignants, je soulignerai également le fait que c'est souvent un point positif pour le directeur. Etant souvent obligé d'assister à toutes les évaluations de fin d'années et ne pouvant être praticien de tous les instruments, devoir donner un avis sur des exécutions dont il ne connaît pas parfaitement les difficultés techniques peut être une tâche ardue. Avec les mêmes morceaux, il peut ajuster son jugement sur des notes semblables mais jouées différemment, ce qui est moins difficile.

Et bien sûr, reste la raison la plus souvent mise en avant : une exécution artistique faite sur un même support peut permettre de juger de manière équitable le ressenti et la compréhension du texte que le musicien y porte. Donner une même fleur à peindre à des enfants vous permettrait d'admirer les différentes interprétations artistiques qu'ils en tireraient. Traduit dans le domaine musical, un même morceau pour un grand nombre d'apprenants permettrait une évaluation équitable par rapport au niveau demandé (représenté par le choix du morceau).

2.2.2 Les aspects négatifs

Je parlais précédemment du fait que cela soit plus pratique pour le corps enseignant. Mais n'est-ce pas un réel danger que de se scléroser dans une organisation, alors même que le rôle de l'enseignant est d'agir au mieux en fonction de chaque apprenant? Dans la *Lettre à un jeune professeur*, Meirieu écrit cette maxime en seconde position "*Prendre du plaisir à inventer sans cesse de nouvelles médiations : un professeur est un chercheur en pédagogie...*"¹⁹. Or imposer un morceau freine toute recherche possible.

J'ai connu un professeur de Physique-Chimie se réjouissant d'avoir les cours pour chaque année de collège, car cela lui permettait de ne plus faire aucun travail de recherche de documents. Pourtant, il n'avait jamais les mêmes élèves au fil des ans. C'est un exemple parmi tant d'autres d'un enseignant tombé dans la facilité. Le parallèle est rapidement fait

¹⁹ P. Meirieu, *A propos de Lettre à un jeune professeur, Quelques fondamentaux du métier de professeur*

pour les professeurs de musique, qui eux aussi ont parfois un répertoire constitué depuis très longtemps et ne font que choisir dans leur liste à disposition.

Egalement contre l'idée d'un morceau imposé, il y a le fait que cela rajoute au stress et à la dimension rebutante de l'évaluation. C'est une sorte de démonstration d'autorité que de ne pas laisser le choix, et pour un apprenant qui déjà voit arriver à l'avance son passage devant un jury, subir cette pression supplémentaire n'est sûrement pas la bienvenue.

Enfin, il faut considérer l'élève comme une personne ayant voix au chapitre. Surtout qu'il est tout de même le premier concerné! Accorder à un élève, quelque soit son domaine, le droit de choisir les modalités de sa propre évaluation signifie lui faire comprendre qu'il est méritant et digne de confiance. Quoi de mieux pour assurer sa confiance en lui? Le travail et ensuite la présentation finale ne pourra se faire ensuite que dans la motivation. Quant à choisir son propre morceau, cela lui permettra d'exposer son goût musical et ses qualités de praticien, et de souligner son unicité face à ses camarades. Je parlais plus haut du capital culturel différent pour chaque élève. Une solution à ce problème serait de proposer une longue liste de morceaux, stylistiquement très différents, aux élèves devant passer une évaluation. Ainsi ils pourront avoir la responsabilité du choix, sans que cela ne pénalise certains.

3. Forme de valorisation du professeur

J'ai effectué il y a quelques années un remplacement de 6 mois dans le CMA16, en qualité de professeur de violoncelle. C'était la deuxième partie de l'année, j'ai donc dû préparer mes élèves à leur examen final. Comme cela m'a apporté de pression! J'étais tellement angoissée à l'idée d'être jugée mauvaise professeure par mes pairs (il y avait en tout quatre professeurs de violoncelle) que je poussai mes élèves à prendre cet examen de manière très sérieuse, alors que ce n'était que des évaluations inter-cycles. Résultat, ma dizaine d'élèves furent les seuls à jouer leurs morceaux par cœur, et obtinrent tous de très bonnes mentions. Je ne raconte pas cette anecdote par prétention mais pour souligner la fierté que j'ai éprouvée lors de leurs passages. Plus tard j'ai observé et condamné ce même comportement chez d'autres professeurs, mais il m'a fallu du temps pour me rappeler que j'avais agi de la même manière cette fois là. Plus que de la fierté, c'était de la vanité. Je me servais de mes élèves comme faire-valoir pour appuyer mon statut de bon professeur. De plus, je les avais obligé à apprendre leurs morceaux par cœur car cela me semblait un élément important pour une évaluation. J'ai projeté mes attentes sur eux, sans leur laisser le libre choix.

Dans son livre *Frankenstein pédagogue*, Philippe Meirieu développe cette idée de “professeur maître”. En comparant l’enseignant au docteur Frankenstein, il met en garde contre la volonté de certains de modeler leurs élèves à leur propre image (par exemple apprendre par cœur un morceau!), projetant même leur nom à travers eux. Qui n’a pas entendu dans les couloirs de concours de la part des concurrents “c’est un élève d’Un Tel,” ou de la part de professeurs, se vantant de leur classe “j’ai des élèves qui rentrent au CNSM l’année prochaine”. L’évaluation peut ainsi être perçue et appréhendée comme un moyen pour les professeurs de se mettre en avant, un éloge de la maîtrise de leur métier. Meirieu, écrit qu’il faut “(...) *accepter l’enfant qui vient comme un don, renoncer à exercer contre lui notre désir de maîtrise*”²⁰. Dans un autre ouvrage, il explique : “*Il (le professeur) n’enseigne pas ce qu’il pense lui-même, ni ce que pense le groupe de pression auquel il appartient, ni la pensée dominante, ni la dernière mode intellectuelle. Il renonce à fabriquer l’autre*”²¹.

Si l’on rapproche cette citation au conservatoire, cette idée de “maître” y est particulièrement présente – héritage de longs siècles de musique classique peuplés de grands noms tels que J.S. Bach, Mozart, Beethoven... Au-dessus du professeur brille le spectre de ces grands compositeurs, dont on joue encore les œuvres des siècles après leur écriture. La place à l’improvisation est faible voire inexistante, tant certains mettent de l’importance dans la transmission de ces savoirs. Ces situations peuvent donner l’image d’un maître immuable et rigide, qui donne plus d’importance à la formation en musiques anciennes de son élève, plutôt qu’à son développement personnel. Quand Meirieu parle “*d’enfant don*”, j’y vois un épanouissement bilatéral. Un don est une chose positive, le prendre en charge inclut un investissement et une attention particulière, et l’être signifie que l’on est important et légitime. Mais dans la plupart des cas, l’élève au conservatoire est vu comme un élément à façonner selon l’image que le maître veut en faire. Pour en revenir aux évaluations, la performance de l’élève est souvent rattachée aux qualités du professeur, qui lui même aura cherché à façonner son élève au plus près de son idéal d’apprenti musicien. Et l’enfant dans tout ça? Dans une réponse que j’ai reçu des questionnaires, à la question “pourquoi avez vous vécu des moments de stress pendant vos auditions/concerts/examens?”, Noémie répond ceci “*Peur de décevoir mon prof et de ses réactions colériques qui m’humiliaient*”. La violence de ces propos est une preuve de la grande valorisation que devait se porter le professeur à lui-même...

L’évaluation, comme elle est encore souvent faite dans les conservatoires, a donc plusieurs tares. Elle peut être source de beaucoup de stress pour les apprenants, les morceaux imposés peuvent brider l’esprit artistique des musiciens, les comparaisons lors des examens enlèvent le but premier de l’appréciation des performances des musiciens...

²⁰ P. Meirieu, *Frankenstein pédagogue*, Ed. ESF, 2017, p. 61

²¹ P. Meirieu, M. Guiraud, *L’école ou la guerre civile*, Ed. Plon, 1997, p. 156

En observant les remarques de mes propres élèves et y calquant le dénombrement important des élèves en cycles plus élevés dans les conservatoires, j'ai pris le parti d'attribuer une part de ces abandons aux modes de fonctionnement néfastes de beaucoup de conservatoires, tels qu'on peut encore en trouver, et plus précisément aux évaluations.

Pourtant je ne suis pas partisane de leur proscription totale. Dans la partie qui suit, l'évaluation va être étudiée comme un moyen de mise en valeur de la musique et de l'élève, soit une manière de renforcer la confiance que l'apprenti musicien porte à ses capacités. Seront présentées également les différentes propositions et applications que des acteurs du changement ont conseillé et/ou appliqué et leurs impacts sur l'assurance des apprenants. Sans oublier le renforcement du plaisir qu'ils auront à travailler leur instrument, et surtout à le garder!

II. 1 – Evaluer la musique ?

1. Pourquoi évaluer la musique

1.1 – Le Schéma national d'orientation pédagogique et l'évaluation

Le Schéma d'orientation pédagogique consacre une place importante à l'évaluation au sein des cursus. L'accent est mis sur l'aide que cela apporte pour situer l'élève dans son apprentissage – et les possibles adaptations du corps enseignant – et le dialogue que cela crée entre le conservatoire et la famille. De ce fait et professionnellement parlant, l'évaluation dans les conservatoires est une obligation, qui s'inscrit dans leur principe de formation.

Ci-dessous, la liste officielle des fonctions requises lors des évaluations continues et finales :

- *définir et illustrer les objectifs fixés par l'équipe pédagogique de l'établissement dans le cadre des orientations induites dans le présent schéma.*

Cette étape permet à l'équipe pédagogique une cohésion de travail en plaçant les objectifs de l'établissement sous les textes du Schéma. Une cohérence de l'action encourage une qualité de la pratique commune, et encourage les discussions entre les acteurs pédagogiques.

- *situer l'élève dans sa progression personnelle au regard de ses objectifs ; vérifier l'assimilation des acquisitions.*
- *adapter l'organisation du travail pédagogique en fonction de l'élève.*
- *guider l'élève dans son orientation ; l'aider à définir ou redéfinir son projet personnel et à en mesurer la motivation, par rapport aux différents cursus ou filières proposés.*

Ces trois points se font naturellement si l'enseignant est à l'écoute de son élève. Les objectifs, écrits ou non, peuvent être de l'ordre du personnel (visées amateur ou professionnelle) ou de l'ordre technique (par exemple une envie de jouer un certain morceau ou d'apprendre une technique). Un dialogue entre le professeur et le musicien est primordial, et peut avoir l'avantage de se créer en dehors du milieu familial. Car les objectifs

et envies d'un enfant différent parfois du fait de la présence ou non d'une pression parentale. Mais cette position d'écoute n'est pas adoptée par tout le corps enseignant, et il arrive malheureusement souvent qu'un professeur ne soit pas assez à l'écoute et n'adapte pas sa pédagogie en fonction des objectifs de son élève.

- *entretenir un dialogue suivi avec les élèves et leurs parents afin d'explicitier les décisions et préconisations prises par l'établissement dans l'intérêt de l'élève.*

J'ai eu l'occasion d'observer de nombreuses fois, lors de mes années d'enseignement en qualité de professeur particulier, l'incompréhension, voire la perte, que subissaient certains parents d'élèves de conservatoire. La complexité des cursus, le travail demandé, parfois les surprises d'une réorientation non augurée, tout cela entretenait la vision confuse et intouchable qu'ils se faisaient du conservatoire. Une telle scission entre un établissement pédagogique et l'entourage de l'élève conduit souvent au détachement de la famille face au cursus de l'enfant. Renforcer le dialogue entre les élèves, les parents et l'établissement est primordial pour une prise en charge respectant les attentes de chacun.

- *valider la formation par des certifications.*

Comme il a été expliqué précédemment, le conservatoire dépend de l'Etat. De ce fait, un nombre d'heures précis et une certification est nécessaire à la reconnaissance à laquelle l'élève peut vouloir prétendre en s'inscrivant dans cet établissement.

Selon moi ce point est contestable car la valeur d'un certificat dépend de beaucoup de l'institution qui l'attribue. Les résultats pédagogiques des différents conservatoires à travers la France sont aussi diversifiés que l'art leurs permet de l'être, et cela peut questionner sur la validité et/ou la nécessité d'un diplôme. C'est pourquoi je m'interroge dans la partie suivante sur cette question d'évaluation de l'art.

Evaluer et musique sont deux termes qui a priori peuvent paraître opposés. L'évaluation est basée sur les critères. Comment juger d'une performance artistique, acte créatif et subjectif? C'est là toute la difficulté de la question, cependant il faut garder à l'idée qu'une évaluation dans les conservatoires n'est souvent pas un jugement sur la prestation, mais une analyse du geste technique et du niveau d'apprentissage acquis par le musicien. Mais dans ce cas, ne sommes nous pas en train de nous éloigner de la raison pour laquelle un artiste franchit les portes d'une institution artistique telle qu'un conservatoire? Ne serait-ce pas mettre de côté la partie la plus essentielle de sa démarche? Paul Audi dans son ouvrage *Discours sur la légitimation actuelle de l'artiste* écrit d'un artiste qu'a priori il n'a de maître que lui-même et qu'il aspire à une liberté absolue et presque anarchique. Par principe il se doit de refuser tout jugement et de se tenir éloigné des normes. Mais le

philosophe met en dualité ce deuxième fait : l'artiste est obligé de passer par une reconnaissance extérieure pour exister, car il ne peut lui-même s'en accorder le droit. La légitimité que peut lui accorder une instance ou une autorité possède le pouvoir de lui attribuer ou de lui désattribuer son statut d'artiste²².

Et pourtant, comme le suggère le schéma d'orientation, l'évaluation est un aspect fondamental de la formation musicale en conservatoires. M'alignant sur les directives de mon milieu professionnel, je m'interroge sur cette question.

Avant de parler des valeurs éthiques de la pratique musicale en elle-même, je vais présenter deux aspects extra-musicaux qui me paraissent intéressants à mettre en avant lors d'une évaluation.

1.2 – Créer un contact extérieur

Une évaluation ne doit pas forcément amener à un résultat concret, mais le partage de la musique, en tant qu'art, permet une propagation culturelle ainsi qu'un plaisir d'écoute. Bien sûr, loin de moi l'idée d'imposer une représentation publique à chaque musicien, mais j'aimerais souligner ici l'importance du partage. Sans lui, notre patrimoine culturel serait complètement absent de notre société, et celle-ci serait bien différente de ce qu'elle est actuellement. Que ce soit en peinture, en musique, en sculpture, un artiste qui reste indéfiniment confiné se ferme à l'évolution de son art et prive les spectateurs des bienfaits émotionnels et culturels de ses œuvres.

Cependant, je suis tout de même obligée ici de tempérer mon avis – l'unilatéralité de jugement ne peut amener à légitimité. Car que dire d'un artiste créateur qui ne désire nullement partager ses créations? Garder en secret des œuvres permet de les préserver de quelconques influences néfastes venant de l'extérieur, et seul l'artiste peut juger de son désir de les dévoiler ou non. Je précise donc que mon sujet s'attache uniquement à ceux qui choisissent une vie d'artiste ou de jeune musicien, avec ou sans visée professionnelle, incluant de la partager au public, et que je ne mets en valeur cette ouverture extérieure que dans le cas où celle-ci est approuvée.

Il faut penser également aux contacts de métier que cela peut créer. J'entends par cela le réseau que peuvent vouloir se créer un aspirant professionnel ou un amateur (dans ce cas plutôt à destination des 3e cycles). Jouer en public attire les foules, les oreilles se tendent, parfois les contacts s'échangent et l'on se prend à concevoir l'idée d'intégrer ou de former un groupe. Il y a quelques années, lors d'un concours public au CRR de Paris, j'avais eu vent d'une musicienne qui s'était vu offrir à la fin de la représentation la possibilité

²² P. Audi, *Discours sur la légitimation actuelle de l'artiste*, Ed : Les Belles Lettres, 2012, p. 13

de tourner dans un clip de musique irlandaise. Un groupe de musiciens avaient besoin d'une violoncelliste et un contact présent dans la salle avait trouvé en elle ce qu'ils cherchaient pour leur production visuelle. Une belle histoire! Je ne sais ce qu'il en est advenu par la suite, mais cette situation est restée dans ma mémoire comme une preuve qu'un concours pouvait offrir plusieurs ouvertures heureuses.

Seulement, si dans le Schéma national d'orientation pédagogique il est spécifié que "[l'évaluation] *peut revêtir des formes diverses, y compris des mises en situation publique*"²³, ces dernières, sous forme de projets personnels, sont plus souvent présentes en 3e cycle qu'en 2e cycle ou 1er cycle. Hors il me semble important d'ajuster cette pratique tout au long de l'apprentissage, car elle peut permettre, outre les éléments cités dans ce mémoire, de désamorcer le blocage qu'un élève peut avoir à jouer devant des inconnus.

1.3 – Être poussé à se surpasser

Il y a à mon sens deux façons de vivre une évaluation, et tout dépend de la manière dont celle-ci est amenée : la première subit le joug du stress et de la pression – limite d'âge, dernier essai, attentes de l'entourage, et beaucoup d'autres. Autrement dit, elle est généralement mal vécue, et n'est pas la finalité recherchée ici. Tandis que la deuxième amène un réel plaisir à jouer devant un public. J'aimerais illustrer ce propos par une des réponses que j'ai reçu des questionnaires envoyés. A la question "comment vous sentez vous pendant votre passage?", voici ce que Lara m'a écrit : "*Une guerrière, mais c'est que du plaisir, je m'éclate et je n'ai rien à prouver à personne, je veux profiter et faire profiter le public.*". Ce témoignage représente selon moi l'idéal recherché, et prouve une envie de surassement dans le terme "*guerrière*". Mais pour arriver à cet état d'esprit, il faut mettre en place un système d'évaluation qui amènerait l'élève à puiser son travail dans sa motivation et dans sa confiance en lui.

Le piège pourrait être de vouloir bannir tout stress lors d'une évaluation, et de faire disparaître l'importance de la finalité. Je pense à cette citation de Robert Louis Stevenson "*L'important, ce n'est pas la destination, mais le voyage en lui-même*"²⁴, qui pourrait être mal interprétée par certains enseignants, leur donnant l'envie de se focaliser uniquement sur l'élaboration d'un projet ou d'une évaluation, et d'en délaissé le but. Cependant attention, par finalité/but je n'entends pas le succès d'une évaluation, le passage à l'année supérieure ou la réussite d'un concours, mais une difficulté définie à l'avance qui nécessite de développer des compétences nouvelles. De ce fait, elle ne doit pas être trop compliquée ou

²³ Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, p. 8

²⁴ R.L. Stevenson, *Voyage avec un âne dans les Cévennes*, Ed. du Rouergue, 1879

trop large, car l'élève pourrait se démotiver devant l'ampleur de la tâche. Une demande de surpassement des capacités est nécessaire à tout projet, et si l'aboutissement du travail ne correspond pas à une évolution dans la vie de l'apprenti musicien, il est peu probable que l'on puisse compter sur sa motivation à travailler.

Par ailleurs, ce surpassement n'est possible que s'il comprend que *c'est accessible*. Et donc s'il a confiance en lui.

2. L'apprentissage de la musique et ses valeurs éthiques – à mettre en valeur dans une évaluation de la musique

L'importance de la pédagogie vient du fait qu'elle accompagne l'enfant dans ses années les plus formatrices. L'apprentissage insufflé est, par conséquent, profitable au développement de sa personnalité. De ce fait, certaines valeurs éthiques et mécanismes comportementaux me semblent majeurs à mettre en avant dans une évaluation, de manière à rendre celle-ci la plus éducative possible et à valoriser la confiance que l'apprenant se porte à lui-même.

2.1 – L'intérêt de l'erreur et du tâtonnement

L'erreur subit une impopularité qu'elle ne mérite pas. Toujours récréée, elle permet pourtant par son existence de clarifier les mauvais choix et de solidifier les acquis. Plusieurs pédagogues évoquent son importance dans un apprentissage, et la nécessité absolue de ne pas la voir comme un frein. Dans son article *Apprendre par franchissement d'obstacles?*, J. P. Astolfi écrit "*l'erreur devient l'outil privilégié du maître pour recenser les lacunes ou les faiblesses, pour explorer les démarches d'apprentissage, pour élaborer et mettre en œuvre les réponses appropriées*"²⁵. Mais l'un des premiers à avoir abordé cette question de l'utilisation de l'erreur est C. Freinet, fondateur de l'Ecole Nouvelle. Une partie de sa pédagogie affirme que l'expérience vaut mieux que de longs discours, et que pour apprendre il vaut mieux proposer à l'élève une action, qui l'amènera par la suite au savoir. Ce schéma d'apprentissage porte le nom de "tâtonnement expérimental"²⁶. Du point de vue du pédagogue, ce tâtonnement se fait en 6 étapes :

²⁵ J. P. Astolfi, *Apprendre par franchissement d'obstacles ?* In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°5. Problématique des cycles et recherche, sous la direction de Hélène Romian, 1992, p. 104

²⁶ C. Freinet - Oeuvres pédagogiques - Tome 2, Ed. Seuil, 1992

- 1 – Situation problème
- 2 – Naissance d’une hypothèse (implicite ou explicite)
- 3 – Action / essai de l’hypothèse
- 4 – Retour sur expérience
- 5 – Evaluation du retour sur expérience
- 6 – Renforcement ou modification de la connaissance / Rejet ou modification de l’hypothèse

La situation problème permet une expérience nouvelle, de manière à ce que cela intéresse l’apprenant. Ensuite, l’hypothèse le force à réfléchir par lui-même sans suivre un schéma d’expert dont il aurait l’habitude. Ainsi, il développe sa propre stratégie et stimule sa réflexion. Le retour sur expérience se fait avant de savoir si la situation problème a été débloquée, pour que l’élève se centre sur son apprentissage lors de la réalisation et non le but. Puis arrive l’évaluation du retour sur expérience, qui peut se traduire par un contrôle de l’enseignant sur la capacité de l’apprenant à analyser ses actions. Cette étape est importante dans le sens où c’est le seul moment dans cette situation problème où une personne extérieure intervient. Pourrait-elle servir de support à l’évaluation d’un élève? S’il sait que son “retour sur expérience” est évalué par un enseignant, cela risque de fausser son analyse. Il faut dans ce cas prendre soin d’expliquer que cette évaluation n’est en aucun cas un relevé de bonnes ou mauvaises réponses, mais simplement un regard constructif sur sa capacité à juger de ses actions. Enfin, la dernière étape consiste à agir en fonction du résultat : soit pousser à retravailler la situation si le résultat n’est pas celui escompté, en évitant cette fois-ci l’erreur faite, ou alors valider la connaissance et l’intégrer à ses acquis.

L’intérêt et la force de ce tâtonnement expérimental émanent de la conscientisation de l’action et de la répétition nécessaire au processus. C’est en répétant le bon geste que l’apprenant va parfaire sa manière de faire, et ancrer l’apprentissage visé. Dans le monde de la musique, ce geste porte une importance toute particulière. Par sa répétition, l’apprenti musicien se l’approprie et l’accepte comme naturel. Car être naturel est une chose primordiale dans la musique. Porter un instrument n’étant pas quelque chose d’inné, il faut réussir à l’intégrer à notre position de manière à pouvoir dépasser l’embarras que peut être le fait de le tenir. On retrouve cette volonté de répétition dans la pédagogie Montessori. Elle met l’accent sur le contrôle de l’erreur, mais toujours par la récurrence du geste “*Chaque exercice de mouvement dont l’erreur peut-être contrôlée aide l’enfant à se perfectionner*”²⁷. Ce système permet à l’apprenant une autonomie face à sa faute, et révoque toute sanction venant de l’enseignant.

Egalement un bienfait du tâtonnement expérimental, rechercher un son par ses propres moyens permet à l’apprenti musicien d’explorer les nombreuses capacités que peut lui offrir

²⁷ M. Montessori, *L’enfant*, Ed. Desclée de Brouwer, 2006

son instrument. J'ai souvent observé des enseignants qui interdisaient aux élèves de "faire du bruit", à savoir jouer sans but particulier et sans visée esthétique, en s'amusant. C'est pour moi une erreur que de leur fermer cette porte, car cela leur permet de s'émanciper et de tester eux-mêmes les résultats de tous les gestes possibles.

Toutes ces pédagogies valorisent l'erreur pour apprendre, et confèrent à l'apprentissage une dimension beaucoup plus positive et décomplexée. Or dans la vie de tous les jours, il arrive très souvent qu'un complexe de l'erreur ou d'une mauvaise manière de faire nous bloque et nous empêche d'avancer. Pourtant, ce n'est pas le cas d'un jeune enfant, qui souvent tombe et se relève sans complexer de sa chute, qui prend plaisir au tâtonnement pour découvrir de nouvelles choses. Dans *La saveur des savoirs*, Jean Pierre Astolfi écrit : "*Loin d'être des arrêts de la pensée, ces obstacles épistémologiques sont la forme la plus ordinaire de la connaissance*"²⁸. L'erreur étant intégrée à l'obstacle épistémologique, il confirme ici qu'y être confronté est un chemin naturel vers le savoir. Mais petit à petit, la société (l'école, l'entourage...) lui inculquera la honte de la chute, et l'erreur de l'erreur. C'est pourquoi selon moi, les réactions et réflexes nécessaires à la bonne compréhension et à l'acceptation de ces situations doivent être redécouverts et intégrés à l'enseignement. A l'intérieur d'une évaluation, cela permettrait de s'assurer du déroulement valorisant de celle-ci, si tant-est qu'elle soit bien élaborée par l'enseignant, ainsi qu'une appréhension positive et naturelle face à l'acceptation de l'erreur.

2.2 – Le travail de groupe

Travailler en groupe est une situation commune à tout le monde, mais qui n'est pas vécue de la même manière selon les sujets. Certains seront à l'aise et mettront à profit cette organisation pour en sortir les meilleures choses possibles, d'autres vivront la situation différemment et n'en tireront pas les mêmes bénéfices. Pour mettre en place ce système pédagogique dans une classe de musique, il faut avoir conscientisé tous les paramètres nécessaires à son bon fonctionnement. De nombreux chercheurs ont travaillé sur cette méthode et ont montré que l'on peut "*considérer l'interaction sociale et conflictuelle comme structurante et génératrice de nouvelles connaissances*"²⁹. Ces interactions créées et utilisées dans la pédagogie active sont appelées le socio-constructivisme. Centrée uniquement sur l'élève, c'est une pédagogie qui s'appuie sur l'environnement social pour construire l'apprentissage. Deux grands pédagogues s'opposent cependant sur l'utilisation

²⁸ J.P. Astolfi, *La saveur des savoirs*, Ed. ESF 2008, p. 37

²⁹ CARUGATI F. & MUGNY G. *La théorie du conflit sociocognitif*. In G. Mugny, Psychologie sociale du développement cognitif. Berne, Ed. Peter Lang, 1985, p. 59

du groupe dans le socio-constructivisme : Piaget, largement soutenu par P. Meirieu, et Vygotsky.

- Pour Piaget, il est accepté que l'environnement social soit placé comme agent facilitateur de l'apprentissage mais seulement dans le cas où *“il n'impose pas de contraintes et permette à l'enfant d'explorer le monde physique, et d'en découvrir les relations, en agissant sur lui. A l'inverse, les situations où des savoirs, des normes, des règles, etc... sont supposés transmis culturellement par les parents, les maîtres, différents agents sociaux porteurs de prestige et de savoir, ne sont pas favorables au développement”*³⁰. Pour lui, le savoir doit donc se créer à l'intérieur du groupe et par les acteurs eux-mêmes, à l'abri des bornes intellectuelles que sont les règles données par des personnes extérieures au groupe, qui pourraient influencer leur avis, et donc le fausser.
- Vygotsky, quant à lui, affirme *“les interactions avec les partenaires plus compétents, loin de freiner le développement d'une pensée autonome, lui sont nécessaires. Les activités menées avec la tutelle de l'adulte ou d'un aîné permettent la mise en relation des actions et de leurs résultats, des significations langagières et des effets qu'elles permettent d'obtenir”*³¹. Ces instants où le savoir des experts se transmet à l'apprenant est appelé la Zone Proximale de Développement, ou ZPD. Cela permet de projeter l'apprenant dans une situation qui dépasse ses compétences.

Les affirmations de Piaget peuvent se retrouver dans les travaux d'Edgar Morin. Dans son livre *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, il écrit : *“La connaissance est donc bien une aventure incertaine qui comporte en elle-même, et en permanence, le risque d'illusion et d'erreur. Or, c'est dans les certitudes doctrinaires, dogmatiques et intolérantes, que se trouvent les pires illusions ; au contraire, la conscience du caractère incertain de l'acte cognitif constitue une chance d'arriver à une connaissance pertinente, laquelle nécessite examens, vérifications et convergence des indices”*³². Sans développer plus ces deux courants pédagogiques avec tout l'intérêt qu'ils présentent, je vais à présent mettre en lumière les bénéfices que la pédagogie de groupe peut apporter sur les apprentissages et sur la pensée d'une évaluation.

³⁰ Houdé et Winnykammen, *Les apprentissages cognitifs individuels et inter-individuels*, Revue française de Pédagogie, 98, 1992, p. 91

³¹ Houdé et Winnykammen, *Les apprentissages cognitifs individuels et inter-individuels*, Revue française de Pédagogie, 98, 1992, p. 92

³² E. Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Ed. Point, 2015, p. 47

Tout d'abord, les apprentissages théoriques et pratiques, qui sont le fer de lance explicite du processus. Ils se doivent d'être intéressants aux yeux de l'apprenant, sans quoi il ne serait pas motivé à s'investir dans le travail de groupe. Essentiels à l'apprentissage de la musique, le danger est qu'ils soient perçus comme inutiles par les apprenants (bon nombre d'élèves se demandent souvent pourquoi est-ce qu'ils sont obligés de travailler ce geste, ce rythme...). C'est pourquoi les enseigner dans le cadre d'un groupe socio-constructiviste est une méthode plus pédagogique. Le fait de chercher par lui-même et de réfléchir à plusieurs est un moyen motivant pour se rendre compte des enjeux du travail demandé.

Ensuite, les apprentissages sociaux que le groupe fait naître. Ces apprentissages sont implicites, s'ils étaient dévoilés dès le début du travail les réactions des apprenants seraient faussées. Ils diffèrent selon la méthode employée. Dans un groupe constructiviste piagétien, tous les apprenants sont à la même hauteur et comprennent qu'un investissement de leur part est nécessaire à la résolution du problème. Il n'y a pas d'aide venant de l'extérieur du groupe, ni d'experts à l'intérieur, et ce sont eux qui construisent leur propre savoir. Dans le modèle de Vygotsky, il faut démarcher avec une personne possédant un savoir en plus pour le comprendre et se l'approprier, et ainsi avancer plus vite.

Tous ces comportements sociaux se retrouvent dans la vie hors conservatoire, et font partie des mécanismes de socialisation naturelle d'un humain. Mais les épreuves psychologiques que nous subissons tous en grandissant peuvent parfois nous amener à nous fermer et à refuser des situations de groupe, ou à mal les gérer. Dans *Les sept savoir nécessaires à l'éducation du futur*, Edgar Morin écrit : "*Nous sommes ouverts à certains proches privilégiés, mais demeurons la plupart du temps fermés à autrui*"³³. C'est pourquoi il est nécessaire selon moi d'encourager l'élève à se situer dans un groupe de musique, de lui montrer les avantages sociaux d'une entraide et les connaissances supplémentaires que cela peut lui apporter, afin qu'il puisse retranscrire ce comportement dans sa vie de tous les jours. Cette méthode, je pense, peut donc être utilisée par les enseignants dans le cadre d'une évaluation. Car en plus de faire preuve d'une acquisition théorique validée, comme on pourrait l'avoir lors d'un cours individuel, elle rend l'élève acteur de son propre apprentissage. De ce fait, elle présente l'avantage d'assurer l'appropriation du savoir visé – ce qui n'est pas forcément le cas lors d'un cours individuel (le schéma maître-élève peut parfois se traduire par une simple imitation du geste, sans la conscientisation nécessaire à l'appropriation) – ainsi qu'un développement ou une valorisation des comportements sociaux possiblement oubliés ou mis à mal par la société.

³³ E. Morin, *Les sept savoir nécessaires à l'éducation du futur*, Ed. Point, 2015, p. 56

Je ne développe pas ici des propositions de mise en situation pédagogiques au conservatoire, car l'ensemble de ces points sera repris dans la dernière partie de ce mémoire, consacrée aux pistes et idées concernant d'autres formes d'évaluations.

2.3 – Affirmation de ses propres goûts musicaux et émancipation de l'élève

L'une des qualités de l'art réside dans le fait qu'il permet souvent à l'artiste de montrer au monde un choix qui n'appartient qu'à lui. Un style, une attitude, des goûts, qui fabriquent l'identité qu'il choisit de se créer. C'est une qualité majeure qu'il ne faut pas oublier de mettre en avant dans la musique, quelque soit l'âge de l'élève. Une porte laissée ouverte à l'affirmation de ses goûts est un geste de confiance que lui accorde l'enseignant, et surtout une assise de sa légitimité en tant qu'artiste. Et être légitime, c'est savoir qu'on a le "droit de", donc que l'entourage a confiance en ses capacités. Cette notion d'affirmation de soi a toute sa place dans une pensée d'évaluation, car elle est synonyme de positivité et de confiance en soi. Mais comment la faire paraître? Dans le souci de donner libre court à leur style artistique, les enseignants parfois laissent leurs élèves choisir leurs morceaux d'évaluation parmi une liste donnée, ou alors se basent sur leur goûts musicaux pour savoir sur quoi les orienter. Plein de situations sont propices à cette offre de liberté de professeur à élève. Cela pourrait être pris pour un avant-goût d'émancipation, mais nous en sommes en réalité bien loin. Dans son livre *Le maître ignorant*, 1987, Jacques Rancière expose dans le milieu pédagogique, selon ses propos, "la bombe Jacotot" : une pensée pour le moins originale, issue de Joseph Jacotot et qui prône l'émancipation contre l'instruction. Alors que nous pensons libérer nos apprentis musiciens de leurs chaînes en leur donnant le choix, Jacotot affirme que l'émancipation ce n'est pas quelqu'un qui choisit mais quelqu'un qui est capable de faire, de prendre conscience de sa propre force.³⁴ Il dénonce l'idée de l'enseignant "*explicateur et abrutiteur*"³⁵ qui présuppose l'incapacité de l'enfant en catégorisant le savoir en fonction de son milieu social, de son niveau et de son âge estimés. C'est pourquoi l'expression : "*le maître ignorant*", car seul le maître qui ignore peut aider à comprendre, sans influencer le savoir de l'apprenant. On retrouve ici la pensée de Piaget et d'Edgar Morin exposée précédemment sur la dimension parasite des savoirs et contacts extérieurs à une situation d'apprentissage. L'émancipation est donc le fait de pouvoir, d'être capable tout seul de réaliser une tâche, mais pour ce fait il faut constituer un cercle duquel l'apprenant doit réussir à se sortir lui-même.

³⁴ J. Rancière, *Le Maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Ed. Fayard, 1987

³⁵ Extrait de l'émission Hors-série *Dans le texte*, présentée par Judith Bernard, 05/07/2014

Comment conceptualiser cela en musique? Cette notion de cercle est utilisable si on la transforme en situation socio-cognitive, sans hiérarchie – frein à l’émancipation – donc avec un maître ignorant. C’est un point qui d’ailleurs doit s’appliquer, selon Jacotot, au groupe entier, car pour qu’une capacité puisse se révéler, il faut que l’acteur pense que tous les autres ont la même intelligence que lui, les égalités et inégalités n’étant que des présuppositions de la part des uns ou des autres. Nous revenons donc au groupe de Piaget, qui s’oppose ici fondamentalement à celui de Vygotsky, avec en plus la notion d’opinion mise en avant dans la pensée Jacotot. Dans l’émission *Dans le texte* présentée par Judith Bernard, Jacques Rancière dit ceci : “*On fait le choix de faire ce qu’on fait*”. Pour lui, le besoin vital de vivre que nous avons dans l’enfance se transforme en désir d’entrer dans un monde humain. Il faut donc, selon Jacotot, y substituer la volonté. Il faudrait alors imaginer une situation où l’apprenant accepterait de faire ce qui lui est demandé car il en sentirait le désir. Mais comment faire pour que cette espèce de curiosité, de désir d’entrer dans un monde commun, ne soit pas étouffé à partir du moment où on met des barrières pour entrer dans ce monde ? Ces barrières, un homme les a effacées un jour au Venezuela, et a offert une occasion à de jeunes musiciens, d’abord à une dizaine et ensuite à des centaines, de pouvoir exprimer leur désir de faire de la musique. Cette porte laissée ouverte à leurs talents fut possible grâce à la perception qu’il se faisait de leurs capacités, présupposant toujours que chacun était “capable de” et leur accordant sa confiance. Il s’appelait Jose-Antonio Abreu, et le modèle d’orchestre qu’il créa en 1975 porte encore aujourd’hui le nom d’El Sistema. Dans un pays rempli de violence et de pauvreté, ce pianiste et économiste rassemble d’abord une dizaine de jeunes musiciens et stimule de manière collective leurs talents artistiques. Face à l’épanouissement réel que cela procure aux enfants, il étend sa vision humaniste et fait bénéficier 40 ans plus tard plus de 400 000 jeunes musiciens de sa méthode El Sistema. “*Pour les enfants avec lesquels nous travaillons, la musique est pratiquement le seul moyen permettant d’obtenir un avenir social digne. La pauvreté signifie la solitude, la tristesse, l’anonymat. Un orchestre est synonyme de joie, motivation, travail en équipe, ambition*” déclare le fondateur.

La large réussite d’El Sistema prouve ici la nécessité de la présence de la volonté, du désir de s’ouvrir au monde, pour que l’apprenant s’émancipe de sa situation sociale. De ce projet est absent toute examen, mais le concert, fruit du travail des musiciens, peut être perçu comme l’aboutissement des efforts fournis.

Pour en revenir à l’évaluation au conservatoire, comment faire pour que celle-ci ne soit pas une situation qui mette en avant les incapacités des élèves mais qui plutôt découle d’une volonté de l’élève d’apprendre? Je pense que pour se faire, il faudrait utiliser le groupe de Piaget mais avec un enseignant qui devrait garder à l’esprit la présupposition de l’égalité des intelligences, en attribuant à tous des capacités de faire, sans distinction d’âge ou de niveau. Sa présence n’est pas à supprimer, car selon les mots de Rancière, “*Jacotot*

n'interdit pas qu'on tienne la position du maître, mais il souhaite qu'on la dissocie de cette idée qu'on transmet son savoir, qu'on le fait passer de sa tête à la tête de l'élève"

Pour maintenir le désir d'apprendre, il faudrait ensuite élaborer une situation-problème spécifique, ou un projet qui serait porteur de sens pour le groupe concerné.

J'aimerais à présent terminer cette partie sur une citation de Jacques Rancière, faisant particulièrement écho à mon propos : *"On peut rêver d'une société d'émancipés, qui serait une société d'artistes. Une telle société répudierait le partage entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas, entre ceux qui possèdent et ceux qui ne possèdent pas la propriété de l'intelligence. Elle ne connaîtrait que des esprits agissants, qui parlent de ce qu'ils font et transforment ainsi toutes leurs œuvres en moyen de signaler l'humanité qui est en eux, comme en tous".*³⁶

2.4 – Créer

Et pour conclure ce chapitre sur les valeurs éthiques dont les évaluations devraient, pour moi, s'inspirer, voici, en parallèle à la notion d'émancipation de Jacotot, la notion de créer de Paul Audi. Sensiblement semblable à ce que l'on a exposé précédemment, elle mérite cependant que l'on se penche sur les écrits dont elle a fait l'objet, de par l'attention toute particulière qu'elle porte au fait de vivre.

Afin de présenter l'avis de Paul Audi à propos de l'action de créer, voici une citation tirée de son livre *Créer, introduction à l'est/éthique* : *"Créer donne au créateur au delà de ce que sa vie a la possibilité de le faire vivre, et il lui donne aussi d'éprouver plus de choses que ce que sa vie a la possibilité de lui faire éprouver"*³⁷. Pour lui, créer se rattache à la jouissance du fait de vivre et accroît la puissance de la sensibilité de l'artiste. Il souligne qu'un créateur n'agit pas pour la finalité de sa création, mais pour cette action de créer qu'il considère comme un accroissement de soi, allant même jusqu'à faire disparaître son moi *dans* ou *derrière* son œuvre. C'est au créateur de s'imposer dans le paysage artistique et non-artistique qui l'entoure, car cette place, si elle n'est pas instaurée, n'existera jamais. Il a également un mot pour les raisons vitales qui peuvent exister derrière cet acte : *"tout créateur [...] sait toujours très bien que s'il y a de sa part création, effort de création et acte de création, c'est pour des raisons non pas tant esthétiques qu'éthiques, ces raisons lui semblent "vitales", toutes liées à un profond "travail sur soi", soit, pour le dire plus précisément, à cette pure explication avec la vie qui donne à l'éthique sa seule et vraie définition"*. On retrouve cette idée de besoin vital abordée par Jacotot pour faire naître l'émancipation chez un élève. Comme Jacotot, Paul Audi rappelle le "je peux" et "j'éprouve"

³⁶ J. Rancière, *Le Maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Ed. Fayard 1987

³⁷ P. Audi, *Créer, introduction à l'est/éthique*, Ed. Verdier, p. 15

nécessaires au fait de vivre et donc de créer. “Je peux jouer ce morceau” est une affirmation qui impose le futur acte de créer, prouvant que le musicien a assez confiance en ses capacités pour créer une place à son œuvre. Il précise de plus qu’étant un concept de création, la décision du passage à l’acte ne découle pas d’une envie d’esthétique mais d’un fondement éthique, décidé par soi-même. De ce fait, il diffère d’un simple désir de production.

Je n’ai pas encore abordé la notion de l’improvisation dans les évaluations de conservatoire, pourtant je pense que c’est une partie très importante dans l’expression musicale, qui devrait être instaurée dans les cours et mise en avant dans des situations d’évaluation. Et c’est avec les écrits de Paul Audi que je trouve une justification à sa place dans l’apprentissage. On peut bien sûr rapprocher le terme “créer” à une composition musicale sur papier, ou simplement au fait de jouer un morceau déjà écrit et le créer auditivement, mais selon moi ce terme prend vraiment tout son sens dans l’improvisation. Car ce qui est intéressant est l’affirmation dont doit faire preuve le musicien lorsqu’il improvise et le travail personnel que cela lui demande. Paul Audi dans son livre écrit une citation de Thomas Bernhard : *“il ne faut jamais éviter de pousser les choses jusqu’au bout, qu’il ne faut même jamais prendre le risque de ne pas les pousser jusqu’à l’extrême de ce qu’elles sont, car c’est par là et uniquement par là, c’est en découvrant et en atteignant ces limites, qu’il peut leur arriver de prendre une tournure différente, c’est-à-dire un tour plus supportable.”*³⁸ Pour avoir tester l’improvisation moi-même, je sais que cela demande un dépassement de soi, exacte définition de l’obstacle épistémologique de Bachelard³⁹. Mais ce travail demandé à ce moment là ne peut qu’ensuite montrer la nécessité pour un artiste de *vivre*. Nietzsche, cité dans le livre de Paul Audi, confirme cet important fait : *“la vie est seule juge [...] C’est devant la vie que comparait toute chose, et c’est grâce à elle aussi que toute chose acquiert une saveur – avant même d’avoir une valeur et un sens”*⁴⁰.

Il est aisé d’imaginer une situation évaluative qui demanderait aux élèves de créer une improvisation, mais il faudrait auparavant leur expliquer que cet acte n’est pas à but esthétique, et que dans ce genre de représentation l’erreur n’existe pas. Car cette mise à nue peut stresser n’importe quel musicien, et là n’est vraiment pas le but recherché dans une évaluation.

Au Conservatoire à Rayonnement Régional de Brest existe un exemple d’une évaluation se basant sur une improvisation : les classes de fin de 1er cycle de flûte et de saxophone se sont vu demander de créer une pièce à partir d’une image, avec la seule contrainte d’utiliser

³⁸ P. Audi, *Créer, introduction à l’est/éthique*, Ed. Verdier, p. 112

³⁹ G. Bachelard, *La formation de l’esprit scientifique*, Ed. Librairie J Vrin, 1938

⁴⁰ P. Audi, *Créer, introduction à l’est/éthique*, Ed. Verdier p. 25

des modes de jeux contemporains. En plus d'un morceau au choix parmi dix proposés, ils devaient jouer sur l'image pendant qu'elle était projetée.

Le fait de le faire dès le 1er cycle est pour moi une qualité, car cela désinhibe au plus tôt l'appréhension que l'on peut avoir à improviser devant un public.

Toutes ces valeurs éthiques amènent au même socle, celui de la confiance en soi. Le tâtonnement et son acceptation de l'erreur, se situer et s'affirmer dans un groupe, l'émancipation, l'acte de créer, tout ceci œuvre pour pousser l'apprenant à comprendre qu'il est capable de s'affirmer en tant que musicien et qu'on lui donne l'occasion de le montrer. C'est cette posture de confiance qu'il faut chercher à cultiver dans une évaluation, car tout stress peut faire obstacle aux qualités certaines de chaque musicien et bloquer son évolution au conservatoire.

Dans la partie suivante, je vais présenter les changements existants au sein des conservatoires, ainsi que des pistes de réflexion sur des modes d'évaluation possibles.

II. 2 – VERS UNE EVOLUTION DE L'EVALUATION

1. Les points forts de l'évaluation dans une situation d'apprentissage

1.1 - Astolfi, Une évaluation intégrée aux apprentissages

Dans son livre *La saveur des savoirs*, Jean-Pierre Astolfi confirme la place de l'évaluation dans l'apprentissage et présente les différents moyens possibles pour l'intégrer pédagogiquement et positivement dans un cursus⁴¹. Il expose sa pensée en deux parties : celle de l'intégration de l'évaluation, et celle des séquences d'apprentissage.

Parlons dans un premier temps de l'évaluation. Il souligne la nécessité de valoriser les *points positifs* de l'élève avant même de commencer le processus évaluatif, ce qui permet par la même occasion de caractériser *l'état des lieux* de leurs compétences. Cette méthode peut être retranscrite en brainstorming, pour montrer à l'élève qu'il porte déjà quelques connaissances et que celles-ci seront prises en considération. Par exemple, si l'on veut évaluer un élève sur l'élaboration d'une musique de valse, on peut lui demander dans un premier temps d'écrire tout ce qu'il connaît à propos de cette notion. En plus de valoriser l'élève sur l'attention qu'on porte à sa situation d'apprentissage, cela permet au professeur d'adapter son travail en fonction de son élève.

⁴¹ J. P. Astolfi, *La saveur des savoirs, Disciplines et plaisir d'apprendre*, Ed. ESF, 2008, p. 239

Ensuite, Astolfi préconise de se focaliser sur les *compétences* en cours de construction, et non sur des prérequis ou niveau présupposé. Dans une situation d'apprentissage musical, cela signifie garder en tête que le travail lors de cette évaluation ne doit pas se situer dans une logique de validation d'acquis définis selon les niveaux, mais doit être un travail sur une compétence technique que l'apprenant doit s'approprier. Il rappelle que la tâche mentale demandée peut être comprise différemment par les apprenants, car ce n'est pas parce que telle consigne est écrite d'une certaine manière que les apprenants la comprennent comme telle. Tout dépend de leurs savoirs personnels.

Se rapprochant du modèle de Piaget, il explique ensuite qu'il faut développer les moments où le formateur n'intervient pas, pour faire développer les instants du "*faire*" des apprenants, et ainsi observer leurs moyens mis en œuvre pour faire face à une difficulté.

Egalement abordé dans ce mémoire, il souligne l'importance de la dédramatisation et de l'ambiance positive du groupe, afin de favoriser leur volonté et mobilisation à la tâche.

Enfin, la partie "retour sur expérience" de la situation problème est mise en avant dans sa présentation, en associant les apprenants à *l'évaluation de la progression de leur expertise*.

A présent abordons sa conception des séquences d'apprentissage. Pour s'éloigner d'une forme scolaire souvent synonyme d'échec et d'erreur, Astolfi pense le travail comme une "*résolution de problème et non comme une gamme d'exercices formels et progressifs*"⁴². Qui n'a pas connu les exercices techniques mis en place pour acquérir un geste? Plutôt que de les décomposer de manière scolaire, Astolfi, à l'égal de Montessori, préconise un apprentissage sous forme de situation-problème, qui entraînerait de lui-même une répétition et donc une appropriation.

Il explique ensuite la nécessité d'*organiser le dispositif autour d'un progrès limité, mais bien ciblé, du degré d'expertise*. Cela fait écho au cercle de Jacotot évoqué dans l'émission *Dans le texte*,⁴³ où émerge l'idée de constituer un cercle dont l'apprenant doit arriver à se sortir lui-même. Si l'apprentissage n'est pas suffisamment défini et délimité, l'apprenant pourrait perdre confiance en ses capacités face à son incompréhension de la tâche. Ainsi cette tâche doit être, selon Astolfi, sous forme de *séquences brèves, avec des renforcements positifs*, et un constant retour valorisant sur la progression de l'apprenant. Il faut également veiller à positiver les différences entre les élèves, pour leur montrer que leur hétérogénéité est une ressource plutôt qu'une difficulté. Le travail de groupe est ici mis en avant, mais il tempère cette méthode, en rappelant que si les interactions entre apprenants sont importantes, il faut aussi faire apparaître une activité "*à la première personne*", car pour la progression de chaque apprenant au sein d'un groupe, une conscientisation individuelle est primordiale pour l'appropriation personnelle d'un savoir. Il insiste sur cette métacognition, lui réservant

⁴² J. P. Astolfi, *La saveur des savoirs, Disciplines et plaisir d'apprendre*, Ed. ESF, 2008, p. 239

⁴³ Extrait de l'émission *Dans le texte*, Jacques Rancière, 27:00

une place régulière dans l'apprentissage, pour que les apprenants puissent identifier leur progression et nouvelles connaissances.

Finalement, les principaux points qui ressortent du livre de Jean-Pierre Astolfi confirment les éléments étudiés dans ce mémoire. Pour qu'une évaluation puisse se faire dans de bonnes conditions, il faut y intégrer des apprentissages bien définis, et évaluer le chemin parcouru plutôt que le résultat final. Et ce dans une ambiance positive, qui accepte l'erreur comme un élément primordial à la construction d'un savoir.

1.2 – Vers une nouvelle définition de l'évaluation

C'est après cette recherche sur les points négatifs que peuvent entraîner une évaluation classique de conservatoire, et les valeurs éthiques que je voudrais y voir plutôt ressortir, que je comprends que le départ d'une pensée évaluative doit se faire en prenant en compte une progression sur le temps. Rien ne peut être convenablement évalué sur une courte durée, il faut donc appréhender une évaluation sur du long terme. C'est pourquoi l'intégration d'un apprentissage s'impose de lui-même. Ce qui est évalué alors n'est pas un résultat, mais le cheminement que doit faire l'élève pour assimiler le savoir visé. Enfin, s'il n'a pas confiance en ses capacités, il ne pourra raisonnablement jamais adopter ou développer de nouvelles compétences, et montrera une facette de lui qui ne correspondra pas à l'étendue de ses qualités. C'est pourquoi le processus évaluatif doit faire l'objet d'une très grande attention de la part des pédagogues le mettant en place, pour qu'il puisse permettre à l'élève de s'exprimer volontairement et positivement, et ainsi progresser dans son apprentissage

2. Les traces d'un changement possible

2.1 - Entretien

J'ai contacté une professeure issue d'un établissement où l'évaluation est inexistante, afin de mettre cette méthode en comparaison avec mon propre travail.

Il s'agit de Dora BIRLEANU-VLAD, professeure de harpe à l'association La Pie A, située à Saint-Maur-des-Fossés.⁴⁴ L'association dans laquelle elle enseigne possède environ 430 élèves.

Voici un déroulé de notre entretien :

⁴⁴ Ecole de musique Les Amis de la Pie 'A', 27 avenue du Port au Fouarre, 94100 Saint-Maur-des-Fossés

«Pouvez-vous présenter en quelques mots le rapport à l'évaluation qu'a votre association.

C'est facile, dans mon association il n'y a pas d'évaluation. C'est ça d'ailleurs qu'ils mettent le plus en avant, même sur leur site je crois que c'est affiché. C'est en opposition avec les évaluations de cursus que tu peux avoir dans les conservatoires, et c'est ce qui les différencient des autres associations alentours.

Sans évaluation, comment faites-vous pour situer le niveau d'apprentissage de vos élèves?

Ce n'est pas vraiment que je les situe, du coup... Comme il n'y pas d'évaluation, on ne me demande pas de les situer. Ils continuent leur cursus sans niveau spécifique. Mais bon, je suis obligée de me faire une idée de leur niveau quand même, pour savoir quoi leur donner à travailler. Mais ça se fait par morceaux, en fonction de ce qu'il leur manque je leur donne un morceau qui met en valeur ce qu'ils peuvent apprendre. Par exemple le lié, ou les nuances, des techniques comme ça. Et s'il y a plusieurs choses qu'il ne connaît pas dans le morceau, je lui dis de choisir ce qu'il veut travailler, pour qu'il se fasse plaisir sans qu'il panique par la difficulté. Et quand on considère que le morceau est fini, on change. C'est à lui de décider, et de me dire ce qu'il a envie de travailler. L'association nous propose de jouer des morceaux connus, alors si mon élève n'a pas d'idée je lui propose des musiques comme Pirates des Caraïbes ou Star Wars, comme ça il a déjà la mélodie en tête et puis ça l'intéresse encore plus.

C'est donc une sorte d'auto-évaluation de la part de l'élève?

Oui, on peut dire ça. Mais l'auto-évaluation on la retrouve plutôt dans les auditions. Avant qu'ils passent je leur demande de me dire ce qu'ils espèrent réussir à faire, par rapport à la dernière audition, ou à ce qu'on a vu en cours... Et quand ils ont fini ils me font un compte rendu. Mais ça reste de l'oral, entre eux et moi.

Y a-t-il une réflexion de la part du corps enseignant pour remplacer les évaluations par des méthodes pédagogiques différentes?

Non pas vraiment. On nous dit juste qu'il faut que l'élève se fasse plaisir, et puis il n'y a pas de réunions entre professeurs. Disons qu'il y a les auditions.

Quels sont les retours que vous avez à propos de ces méthodes?

Des retours plutôt positifs! Les parents inscrivent leurs enfants dans cette école spécialement parce qu'il n'y pas d'évaluation, alors ils sont contents. Ah et puis il n'y a pas

de FM⁴⁵ non plus! L'élève apprend en même temps que son instrument. C'est un chemin différent, mais au final il arrive au même niveau qu'un élève de conservatoire. Je peux l'affirmer, parce que je suis aussi professeure dans un conservatoire, et il n'y vraiment pas de différence côté instrument. La FM, les évaluations, c'est des heures en plus pour les parents, ça les arrange. La plupart sont contre le système de conservatoire, et certains sont des anciens musiciens un peu traumatisés par leur cursus.

Avez-vous le même nombre d'inscrits selon les âges?

Oui, j'ai pas mal d'adolescents, et même des adultes. Dans mon école ils continuent généralement jusqu'au baccalauréat, après ils ne s'inscrivent plus. Mais sinon oui, je les suis généralement du début jusqu'au bac.»

La particularité de cette école est donc une suppression de l'évaluation. Il y a un déroulé de l'apprentissage en fonction des envies de l'élève, ainsi qu'une absence de FM, donc un apprentissage "sur le tas" connecté à son instrument, mais cependant Dora ne m'a pas parlé de pédagogie de projets ou de groupe. Le résultat sur les élèves semble certes positif, étant donné qu'elle n'observe pas de chute d'inscription en fonction des âges dans sa classe, mais mis à part quelques changements, cette école se rapproche beaucoup du système classique de par son rapport élève/professeur (cours individuel, compétences à acquérir une par une en utilisant la même méthode et non par recherche en cours en groupe...) Je trouve personnellement la démarche intéressante mais pas assez creusée, car aucune réflexion pédagogique n'a pris la place laissée vacante de la suppression de l'évaluation. Mais le changement est tout de même là, et est sûrement annonciateur d'évolution.

Il existe plusieurs autres manières d'appréhender ou non l'évaluation, et beaucoup d'associations développent leurs propres méthodes de pédagogie. Mais cet exemple de La Pie A. est porteur de sens, car à la place de l'évaluation ne sont proposés que des concerts de fin d'année et un apprentissage par les morceaux que l'élève choisit. J'aimerais, pour expliquer mon propos, citer Olivier Maulini, professeur universitaire à Genève : *"Au demeurant, faut-il le répéter, l'évaluation n'est pas la note et la note n'est pas l'évaluation. "Supprimer" les notes scolaires, sans rien imaginer en lieu et place, nous renverrait tout droit aux petites écoles de l'an mil sans qu'on voie bien la plus-value en terme d'évaluation formative, de différenciation de l'enseignement et de lutte contre les inégalités."*⁴⁶. Ainsi,

⁴⁵ Formation Musicale

⁴⁶ O. Maulini, *Qui a eu cette idée folle, un jour, d'inventer (les notes à) l'école ?*, article, 2008

dans une pensée pédagogique, il est positif de vouloir changer des éléments que l'on trouve dévalorisant, mais il faut l'imaginer en changement et non en suppression.

2.2 – Autres exemples

Lors de mes recherches internet et grâce au bouche-à-oreille, j'ai trouvé quelques exemples de conservatoires qui proposaient des systèmes d'évaluation plus développés que le schéma basique trouvé communément. Malheureusement, les efforts affichés chez certains ne s'appliquent pas encore à la réalité, et lors de mes appels téléphoniques avec des élèves du conservatoire de Bordeaux, j'ai été surprise du gouffre existant entre ce que j'avais lu sur la présentation internet de la pédagogie de ce conservatoire, et ce qu'ils m'ont dit. Voici donc mon cheminement :

Sur internet, le conservatoire de Bordeaux est un conservatoire affichant une réelle réflexion de renouvellement⁴⁷. S'appuyant sur une dynamique de projet et de transversalité, il ouvre les projets et concerts des élèves à la ville de Bordeaux, sous le nom de Scènes Publiques. Ces concerts et spectacles donnés annuellement sont une opportunité offerte aux élèves, qui présentent différents concerts selon leurs niveaux. Les élèves en Cycle d'Orientation Professionnel, les deux années préparant au concours du Diplôme d'Etude Musicale, donnent à eux tous plus de 50 concerts entre mai et juin. Ils sont appelés *Trajectoires* et sont l'occasion de "*vivre leur évaluation finale au travers d'une production publique*". Les plus jeunes, eux, se produisent tous les vendredis matins dans la ville de Bordeaux, entre boissons chaudes et gourmandises, pour des moments musicaux appelés *Aurores musicales*. Enfin pour le premier cycle, comprenant l'Initiation, sont mis en place des situations sous forme de spectacles chantés, appelés *Musique à tisser, Orphéon* puis *Opus*.

Me servant de ce document comme point de départ, j'ai cherché à contacter des musiciens de ce conservatoire, pour recueillir leurs ressentis par rapport à ces méthodes d'évaluation pédagogiques. J'ai eu deux personnes, dont une flûtiste tentant l'entrée en Cycle d'Orientation Professionnel. Je ne sais qui de nous deux fut la plus surprise : elle quand je lui ai lu ce qui était marqué concernant les évaluations sous forme de production publique, ou moi quand elle m'a dit que les évaluations pour tous les niveaux étaient sous forme de passage devant un jury, avec certes une ouverture au public s'ils le désiraient, mais où les chaises restaient souvent libres. Selon ses dires, les productions publiques finales censées faire office d'évaluation ne sont uniquement que de simples présentations hors murs, sans aucun objectif évaluatif. Par ailleurs, cette musicienne était anciennement au Conservatoire

⁴⁷ Scènes Publiques 2017-2018, Conservatoire de Bordeaux, Jacques Thibaud

à Rayonnement Régional de Paris. Je lui ai donc demandé en dernier recours si elle ne voyait tout de même aucune différence avec son ancien établissement. Sa réponse porta sur le nombre de jurys : trois à Paris, six à Bordeaux. Mais pour le reste, aucune différence notable en terme d'évaluation.

La deuxième personne avec laquelle j'ai communiqué ne désirait pas que je décline son identité, mais m'a confirmé les dires de la musicienne flûtiste. Des examens avec jurys, et des pratiques publiques considérées simplement comme des concerts.

C'est donc un contre exemple que je présente ici, mais c'est tout de même un fait très intéressant. Sur le papier, une volonté d'évolution s'affirme clairement, mais l'action même du changement semble demander plus de temps que ce qu'estiment les administrateurs et dirigeant sociaux⁴⁸. Cependant, cela n'est pas sans porter espoir concernant l'évolution de l'évaluation, et si la pensée est là, je pense que le reste suivra.

Mon deuxième exemple est cependant mieux à propos, et concerne le Conservatoire à Rayonnement Communal de Meyzieu. Je n'ai démarché aucune personne de cet établissement, m'appuyant uniquement sur l'article de Marion Fourquier, Directrice du Conservatoire à Rayonnement Communal de Musique et d'Art Dramatique de Meyzieu (69)⁴⁹. Ce conservatoire, bénéficiant du soutien des élus, lança une action de changement des objectifs et valeurs de leur pédagogie. Partant d'une démarche visant à supprimer les évaluations, des réunions se sont faites entre enseignants, faisant éclore des débats autour de cette notion : faut-il conserver les cycles? La présence de jury est-elle indispensable? Comment certifier du niveau acquis? De ces avis divergeants ont émergé des réponses, et le jury habituellement présent aux évaluations fut remplacé par une idée de master-class, destinée aux élèves de fin de cycle. L'intervention de la pédagogue Valérie Louis fut demandée pour aider à l'élaboration de ce grand chantier pédagogique, et voici comment s'articula ensuite ce nouveau dispositif :

- La présence de support référence, incluant un règlement des études dans lequel les élèves peuvent connaître les objectifs à atteindre selon leur cycle, ainsi qu'un descriptif des paliers de compétences liés aux disciplines instrumentales, favorisant le dialogue élève/professeur sur les savoirs demandés à la fin d'un cycle.
- Deux conditions nécessaires pour passer d'un cycle à un autre. Une vérification par l'élève, encadrée ensuite par le professeur, des compétences acquises (retranscrites sur un support informatique, à la disposition de tous) et l'obligation de réaliser le

⁴⁸ Par exemple Alain Juppé, maire de Bordeaux et rédacteur de la note de présentation du fascicule sur les Scènes Publiques

⁴⁹ M. Fouquier, *Supprimer les examens, c'est possible !*, Blog, Conservatoires de France, 2014

parcours correspondant à son niveau, soit travailler et jouer en public plusieurs morceaux, choisis dans une liste pré-établie par le professeur.

Un “cadeau” au choix est offert aux élèves ayant validés ces conditions : soit une masterclass qui leur permettrait de présenter un morceau étudié pendant l’année à un musicien invité, soit un concert – ou plusieurs –, évènement valorisé dans la saison musicale.

La pratique d’ensemble est obligatoire, et les élèves sont libres de composer eux-mêmes leur parcours musical. Ils peuvent bifurquer vers un cycle “projet”, puis revenir, selon leurs objectifs, à un parcours plus standard.

La directrice affirme l’excellent résultat de leur dispositif de par le maintien, et même l’augmentation, du nombre d’inscrits dans son établissement, mais également par le retour positif que l’équipe pédagogique a observé chez les élèves. Selon elle, le dispositif remplit pleinement les objectifs fixés : les élèves sont acteurs de leur progression en effectuant un retour méta-cognitif sur les savoirs et compétences acquis lors de leur apprentissage, ce qui, on l’a évoqué précédemment, favorise la motivation et la confiance en soi. Il s’auto-évalue et sait quand il passe au cycle supérieur puisqu’il a constamment accès aux compétences qu’il lui faut valider. De ce fait il ne dépend pas d’un maître ou d’un expert, ce qui change sa position d’élève face à l’autorité. Enfin, Marion Fourquier aborde la notion de plaisir présente dans ce dispositif : *“le plaisir d’approfondir et la satisfaction pour l’élève d’avoir fait quelque chose de bien et de l’avoir partagé”*, ainsi que la valorisation qu’apportent la masterclass et le concert.

Ce qui est proposé dans ce conservatoire est pour moi une évaluation pédagogique exemplaire, car elle rassemble bon nombre des valeurs évoquées précédemment : l’émancipation du musicien de par sa propre prise en charge de cursus, une conscientisation réelle de son propre apprentissage, et la valorisation de ses compétences devant un intervenant ou des spectateurs.

3. Pistes de réflexion

3.1 - Master-class

Au Conservatoire de Meyzieu a déjà été mise à profit l'idée d'une master-class, mais celle-ci existe sous forme de récompense, où l'élève a le choix ou non de l'avoir. J'aimerais ici la développer davantage sous forme d'évaluation.

Dans un conservatoire, un intervenant extérieur pourrait s'engager à suivre un ou plusieurs élèves en fin de cycle et intervenir plusieurs fois dans l'année. La progression de travail observée tout du long et l'implication de l'élève lors de chaque rendez-vous serait le vecteur d'évaluation de ses capacités.

Sous forme de liste, voici les qualités dont cette méthode serait pourvue selon moi :

- Premièrement, un enseignement extérieur à celui du professeur habituel. Ce serait un apport considérable dans l'apprentissage d'un instrument car peu souvent mis en place. Les différentes méthodes et "écoles" des professeurs ont chacune des points positifs, et en connaître le plus possible est une occasion pour l'apprenant de se positionner dans ce qui lui convient.
- Deuxièmement, un intervenant extérieur, cela pouvant être un moyen pour modifier le statut de maître que l'apprenant peut porter à son professeur. La multiplicité des experts rappelle la pluralité des savoirs, et avoir plusieurs suivis tempère la vision que l'on peut se faire du professeur-maître.
- Ensuite, la dimension temporelle de plusieurs interventions de type masterclass dans l'année, car c'est un bon moyen pour que l'élève se rende compte lui-même de l'évolution de ses capacités, de part les rendez-vous espacés et le travail demandé entre.
- Et enfin, la présence d'un concert final, moment de plaisir où le musicien peut utiliser ses nouveaux acquis en mettant en place une présentation publique.

Dans le cadre de cette réflexion, je présente cette idée comme une piste possible d'évaluation. Plusieurs questions se posent encore que je soulève ici, et que j'espère pouvoir développer plus tard, en lien avec une structure d'enseignement. Mais l'idée de la responsabilité de l'élève face à ses rendez-vous avec un intervenant extérieur venant spécialement pour lui est quelque chose qui me semble vraiment intéressant. Cependant je ne propose pas ici une méthode mais plutôt une façon de penser l'évaluation, qui doit être adaptable à chaque lieux et aux besoins de chaque élève. De ce fait, je me pose plein de questions qui seraient à travailler sur le terrain, comme par exemple la question non élucidée de la place du professeur dans ce système de master-class. Il est évident que lui et

l'intervenant invité doivent travailler ensemble en amont, pendant et après le processus, mais comment, à quelle fréquence, sous quelle organisation, avec quel budget? Doit-on penser des partenariats entre différentes structures qui font des échanges entre professeurs? C'est en exposant ces pistes de réflexion que cela confirme mon idée de la nécessité d'un vrai travail collectif pour aller au-delà des envies personnelles de beaucoup de professeurs, au-delà de l'inertie des institutions, et créer une dynamique commune de réflexion et d'action.

3.2 – Théâtre

La deuxième piste de réflexion que je vais présenter ici serait d'articuler l'évaluation comme une pièce de théâtre, pensée, mise en scène, jouée par les élèves. Une aide extérieure serait possible s'ils le demandaient, mais par formulation précise, conscientisée autour du "quelle étape nous pose problème" et "pourquoi nous adressons-nous à telle personne pour y répondre". Je pense que cette démarche les pousserait à définir chaque problème naissant, leur montrant ainsi qu'il est nécessaire de cibler un obstacle pour pouvoir trouver la solution adéquate.

Bien sûr ce projet porterait les qualités d'un travail de groupe, réfléchi par les enseignants l'ayant mis en place. Mais c'est l'idée de la pièce de théâtre qui m'intéresse le plus. La consigne serait de mettre en scène une situation d'apprentissage musical, en utilisant des instruments. Ce qui entraînerait plusieurs choses :

- un échange de place entre élèves et professeurs, donc un changement de point de vue sur le déroulement d'un cours ainsi qu'une conscientisation du rôle de chacun,
- une nécessité d'idée précise, dû au court instant de présentation proposé (je ne pensais pas plus de 3 minutes),
- des discussions sur leurs envies et points de vue en rapport avec leurs idées de cours, et les réponses pédagogiques auxquelles ils doivent habituellement faire face,
- des déplacements dans les différents cours du conservatoire pour observer et notifier les choses qu'ils voudraient faire ressortir, ce qui leur ferait sûrement découvrir d'autres pratiques instrumentales et d'autres pédagogies,
- une ouverture à l'affirmation de soi et aux nouvelles pratiques (théâtrales, instrumentales...),
- des démarches d'organisation pour les observations et répétitions,
- et enfin une présentation publique hors des murs des conservatoires, dont la visée éducative resterait personnelle à la volonté de chaque groupe et qui pourrait prendre diverses tonalités : pédagogique, humoristique, dramatique...

Ce processus pourrait également permettre aux enseignants de se rendre compte de ce que les élèves voient ou ressentent en cours, car nous avons rarement un retour de leur part. Et la particularité du lieu de présentation vient d'une idée de ma part d'afficher volontairement le côté pédagogique. Se produire dans un lieu destiné à l'éducation n'est pas un mince défi, et cela peut pousser les élèves musiciens à articuler leur projet autour d'une idée pédagogique précisément visée.

La musique peut sembler disparaître derrière cette idée de pièce de théâtre, c'est pourquoi j'insiste sur la consigne "mettre en scène une situation d'apprentissage musical, en utilisant des instruments". Il n'y a certes pas de réalisation finale sous forme de concert, mais la présentation devant un public non musicien est aussi un moyen de partager cette musique. Par les moments musicaux insérés dans la pièce, mais aussi par un levé de voile sur les cours au conservatoire et sur la vie qui y règne. Cela peut être un moyen pour montrer aux élèves qu'un avenir dans la musique ne se traduit pas forcément par des concerts, au contraire ils peuvent aussi être des représentations et des ateliers dans des écoles, dans des hôpitaux, ou encore un mélange de plusieurs pratiques artistiques en une seule...

Quant au fil rouge de mon travail, la confiance en soi mise en valeur dans l'évaluation, il transparaît dans le travail de groupe nécessaire à l'élaboration de la pièce de théâtre, par le choix de demander de l'aide à un expert (professeur de théâtre, élève d'une autre section instrumentale...) ou non, mais également dans le fait de créer quelque chose par eux-même, notion mise en avant chez Paul Audi.

Conclusion

La phrase déclencheuse de ce travail, “je n’y arrive pas”, m’a amenée à une réflexion sur l’évaluation que je n’aurais pas eu si je n’avais pas prêté attention aux paroles de mes élèves. Quelques mots qui peuvent sembler peu importants de prime abord, mais qui, à la lumière de mes recherches, m’ont fait comprendre la nécessité de réfléchir à une pédagogie différente. C’est en m’appuyant sur les évaluations, élément particulièrement stressant pour les élèves de conservatoires, que j’ai voulu analyser la raison de la détresse de mes élèves, pour ensuite trouver une alternative plus pédagogique.

Au fil de mes recherches, je me suis rendue compte que parler seulement d’évaluation ne pouvait pas avoir de sens. Quand on utilise ce terme brut, on parle souvent d’un moment précis, sans visibilité sur le travail qui a nécessité à ce résultat, et sans retour possible en cas de chute. Alors qu’au vu de mes recherches sur les alternatives issues des travaux de plusieurs pédagogues, philosophes et enseignants (la pédagogie de groupe de chez Piaget et Vygotsky, l’émancipation de l’élève de Jacotot, l’acceptation de l’erreur et la pédagogie du tâtonnement avec Astolfi, Freinet et Montessori...), je me suis rendue compte qu’il fallait, en tout premier lieu, penser l’évaluation sur du long terme, pour pouvoir y mettre en valeur l’apprentissage et non le résultat final. Et que pendant ce processus d’apprentissage, l’important était de valoriser les capacités de l’élève mais aussi ses erreurs, pour ne pas les diaboliser et en faire, au contraire, une force.

Lors de mes recherches et discussions, j’ai pu observer une volonté de changement dans beaucoup de conservatoires ou d’écoles, mais l’exemple du CRR de Bordeaux m’a cependant surprise : des promesses de changements affichées publiquement, mais qui sont en fait loin d’être appliquées. Les volontés de modification des évaluations, et de la pédagogie en générale, vont-elles trop vite pour être applicables à tout l’ensemble du corps enseignant? Ou est-ce-que les volontés politiques de rayonnement culturel font plus preuve de beaux discours que de moyens mis en œuvre? Et dans une idée d’uniformisation au sein des conservatoires et entre eux, comment pourraient s’articuler ces moyens?

Comme m’a dit une musicienne un jour, “on évalue comme ça parce qu’on enseigne comme ça”. Il faudrait donc envisager le changement des formes d’évaluations par un regard neuf sur l’enseignement dans les conservatoires. Car au-delà de la transmission d’un art, la musique, peut se jouer un véritable travail sur la confiance en soi, notamment par l’affirmation de soi au travers de différentes formes de relations sociales

Annexe

Questionnaire sur le ressenti d'un élève musicien lors d'un examen instrumental

1. Au conservatoire ou dans votre école de musique, avez vous vécu des moments de stress pendant vos...

cours ?
auditions/concerts ?
examens ?

Pourquoi?

2. Avez vous eu des examens musicaux?

SI OUI :

A quelle fréquence ?

Comment vous sentez vous...

avant votre passage?
pendant votre passage?
après votre passage?

Pourquoi?

Quelles sont vos techniques pour vous sentir bien pendant que vous jouez?

SI NON :

Sont-ils remplacés par une autre forme d'évaluation? Laquelle?

Est ce que cela vous convient? Qu'est ce que vous aimez ou n'aimez pas dans cette méthode?

Merci d'avoir rempli ce questionnaire. Veuillez le renvoyer à l'adresse email suivante :
amandine.marican@gmail.com

BIBLIOGRAPHIE

ANDRE Christophe, *Imparfaits, libres et heureux, Pratique de l'estime de soi*, éd. Odile Jacob, 2006.

ASTOLFI Jean-Pierre, *Apprendre par franchissement d'obstacles ?*, 1992.

ASTOLFI Jean-Pierre, *La saveur des savoirs*, Ed. ESF, 2008.

AUDI Paul, *Créer, introduction à l'est/éthique*, Ed. Verdier, 2012.

AUDI Paul, *Discours sur la légitimation actuelle de l'artiste*, Ed : Les Belles Lettres, 2012.

BACHELARD Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, Ed. Librairie J Vrin, 1938.

BURKEMAN Oliver *This Column Will Change Your Life: Why Confidence Is Overrated. The Guardian*, 26 octobre 2013.

CARUGATI Felice. & MUGNY Gabriel. *La théorie du conflit sociocognitif*. In G. Mugny, *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne, Ed. Peter Lang, 1985.

DESROSIERS Hélène, JAPEL Christa, SINGH Pooja R. P. et TETREAUULT Karine, *La relation enseignant-élève positive : ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire au primaire*, Institut de la statistique du Québec, 2012.

DIETSCH Bruno, *L'enseignement spécialisé de la musique, de la danse et de l'art dramatique en 2005-2006*, Culture chiffres, Ed. Paris, 2007

FESTINGER Leon, *A Theory of Social Comparison Processes*, Ed. My Cherif, 1954

FOURQUIER Marion, *Supprimer les examens, c'est possible !*, Blog, Conservatoires de France, 2014

FREINET Célestin, *Oeuvres pédagogiques*, Tome 2, Ed. Seuil, 1992

GAVOILLE Jacques, *Du maître d'école à l'instituteur*, Presses universitaires de Franche-Comté, 2010

HOUDE Olivier et WINNYKAMMEN Fayda, *Les apprentissages cognitifs individuels et inter-individuels*, *Revue française de Pédagogie*, 98, 1992

MAULINI Olivier, *Qui a eu cette idée folle, un jour, d'inventer (les notes à) l'école ?*, article, 2008

McGRAW-HILL, *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, 1971

MEIRIEU Philippe, *A propos de Lettre à un jeune professeur, Quelques fondamentaux du métier de professeur*.

MEIRIEU Philippe, *Frankenstein pédagogue*, Ed. ESF, 2017

MEIRIEU Philippe, M. Guiraud, *L'école ou la guerre civile*, Ed. Plon, 1997

MONTESSORI Maria, *L'enfant*, Ed. Desclée de Brouwer, 2006

MOREAU Jacques, Intervention, Directeur du Cefedem Rhône-Alpes

MORIN Edgar, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Ed. Point, 2015

PRETEUR Yves, *G. Espinoza – L'affectivité à l'école. L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître*. *Revue française de pédagogie* 146, n° 1 (2004)

RANCIERE Jacques, *Le Maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Ed. Fayard, 1987

Rapport définitif d'audit du Conservatoire municipal du 11ème arrondissement, N° 08-24-08, avril 2010

ROSALBA Agresta, *La base de données des élèves du Conservatoire : état des lieux d'un chantier prosopographique*, Billet. *HEMEF* (blog), 2015

STEVENSON Robert Louis, *Voyage avec un âne dans les Cévennes*, Ed. du Rouergue, 1879

TYLER Ralph. W., GAGNE Robert. M., SCRIVEN Michael, *Perspectives of Curriculum Evaluation. American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation*, Vol. 1. Rand McNally, 1967

Mots clefs : Conservatoire, évaluation, erreur, tâtonnement, pédagogie de groupe, situation socio-constructiviste, créer, émancipation

Résumé du mémoire : Partant d'un manque de confiance en soi chez mes élèves, j'ai cherché des méthodes pour améliorer les évaluations dans les conservatoires, de manière à ce qu'elles valorisent les compétences des élèves plutôt que l'inverse. Pour ce faire, j'ai étudié la situation actuelle et la provenance historique des évaluations, pour ensuite développer les valeurs éthiques que j'aimerais y voir transparaître. Puis j'ai analysé les différentes pédagogies déjà existantes pour voir comment les articuler dans des évaluations. Et enfin j'ai présenté des exemples déjà mis en place dans des conservatoires ou écoles de musique, et proposé ensuite des pistes de réflexions.