



HAL
open science

L'EXPERIENCE ARTISTIQUE : Vers un modèle d'évaluation de la pratique artistique

Charles Calamel, Arnaud Caumeil, Catherine Guinamard, Cecile Richard,
Rodolphe Saint-Pol, Nathalie Mellet, Thierry Redon

► **To cite this version:**

Charles Calamel, Arnaud Caumeil, Catherine Guinamard, Cecile Richard, Rodolphe Saint-Pol, et al..
L'EXPERIENCE ARTISTIQUE : Vers un modèle d'évaluation de la pratique artistique. [Research
Report] CREF. 2014. hal-01131588

HAL Id: hal-01131588

<https://hal.science/hal-01131588v1>

Submitted on 16 Mar 2015

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

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

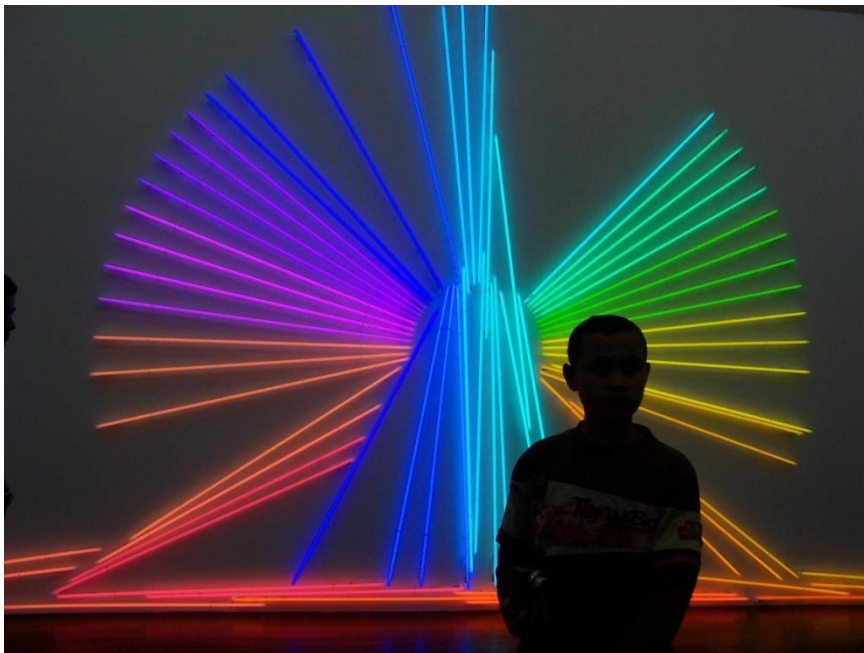


L'EXPERIENCE ARTISTIQUE :

Vers un modèle d'évaluation de la pratique artistique

Résultats de la recherche-action conduite par le CNFPT Rhône-AlpesLyon

Novembre 2012 – Juillet 2013



Groupe de travail composé de :

Arnaud Caumeil ; Catherine Guinamard ; Nathalie Mellet ;

Thierry Redon ; Cécile Richard ; Rodolphe Saint Pol ;

accompagné par : Charles Calamel

REMERCIEMENTS

Christophe Paympour sa disponibilité intellectuelle, au-delà de son soutien logistique pour le CNFPT

Magali Moret, pour avoir lancé une recherche sur la question de l'évaluation des enseignements artistiques dans les écoles de musiques de théâtre et de danse du département.

Les professeurs de l'équipe pédagogique de l'Association Musicale de Caluire et Cuire :

- Dominique Exbrayat
- Sylvain Félix
- Clotilde Fleury
- Irène Jacquet
- Eric Juilleret
- Carole Marque-Bouaret

M. Saint Pol pour sa lecture critique du référentiel en cours d'élaboration

Les professeurs Clémence Hoyrup et Guillemette Schricke de l'école d'école de Villeurbanne pour l'expérimentation du référentiel d'évaluation

Loïs Bonte pour sa participation à la création de la magnifique « rosace de l'expérience artistique »

SOMMAIRE

INTRODUCTION

1) DESCRIPTION DU CONTEXTE DEPARTEMENTAL DES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES	
• Rappel de l'origine de la commande.....	6
• Comprendre le contexte	8
• Questionner l'échec et introduire la notion d'expérience.....	12
2) PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE DE RECHERCHE	
• La pertinence de l'expérience.....	16
• La problématique de recherche	18
• D'où parlons-nous ?	20
• Créer un cadre favorable pour apprendre	21
• La méthodologie de recherche	23
3) PRODUCTION D'UN REFERENTIEL D'EVALUATION	
• Une visualisation des champs de l'expérience	26
• Les 8 paramètres de l'expérience artistique	30
• 3 outils d'approche de l'expérience artistique	
○ Le référentiel	37
○ La marguerite	38
○ La rosace	39
• Une première confrontation au terrain	40
• Vers un nouveau paradigme ?	41
4) VERS UN CONTENU DE FORMATION	
• Les enjeux de l'enseignement artistique	44
• Vers une théorie de l'évaluation.....	47
• Les enjeux de la formation	50
• Une proposition de formation : contexte, publics et thématiques	51
• Proposition pédagogique	54
• Des pistes pour l'essaimage du modèle.....	57
CONCLUSION	58
BIBLIOGRAPHIE	60
ANNEXES	
• Planning des réunions du groupe de travail.....	64
• Comptes-rendus de séances de travail.....	65
• Courrier à l'intention des équipes pédagogiques.....	75
• Expérimentation à l'école associative de Caluire et Cuire	76
• Expérimentation à l'ENM de Villeurbanne.....	79
• Article : Vers un référentiel d'évaluation de l'expérience artistique (intervention publique : ARIAM Ile-de-France ; 11 avril 2013 - Charles Calamel).....	81
• Quelques chiffres clés de la Culture	87
• Les 8 paramètres de l'expérience artistique : explicitation	88
• Grille d'évaluation suite à expérimentation à Villeurbanne.....	89

INTRODUCTION

Trop souvent encore, les enseignants et autres formateurs restent persuadés qu'il suffit d'expliquer, de bien montrer, de répéter, de faire manipuler, voire de récompenser ou de punir, pour que l'élève apprenne. Or, il s'avère que de telles pratiques sont souvent insuffisantes pour assurer la construction de savoirs et de compétences à long terme. En réalité, de très nombreux paramètres interviennent entre l'émetteur (le cerveau du professeur/médiateur) et le récepteur (le cerveau de l'élève qui apprend). Quant à l'évaluation, elle n'est pas un "impensé" des enseignements artistiques ; ce serait trop simple. Mais disons que quand on s'attaque à cette question de l'évaluation, on ne sait par quel bout la prendre.

L'origine de ce travail de recherche vient des écoles de musique qui ont suggéré aux institutions que l'on traite cette question de l'évaluation du cycle I afin de rendre cohérente la mobilité des élèves dans les écoles du département. Conjointement, le Conseil général et le CNFPT ont alors décidé d'accompagner un petit groupe de professionnels sur ce terrain spécifique pour qu'ils réfléchissent sur la pertinence d'un référentiel d'évaluation des compétences pour les élèves du 1^{er} cycle.

Ce groupe, une fois constitué a été encadré par un chercheur en sciences de l'éducation extérieur au département du Rhône. Ainsi est né notre groupe de recherche.

Nous sommes partis alors de l'existant dans le domaine des enseignements artistiques et de nos savoirs conjugués pour déconstruire, analyser puis reconstruire un outil d'évaluation interrogeant ce qu'il fallait évaluer et comment les professeurs d'enseignement artistique pouvaient évaluer.

Nous avons choisi de construire un modèle d'évaluation (un de plus diront certains) de l'expérience artistique et c'est ça qui est nouveau. L'expérience de faire de la musique du théâtre ou de la danse est le socle de notre travail sur l'évaluation des pratiques artistiques.

Nous invitons donc le lecteur à prendre connaissance de nos résultats et pour cela, à choisir la porte d'entrée dans ce document qui lui semblera la meilleure pour lui-même : il pourra lire de façon linéaire ce rapport (mais attention ce n'est pas un roman de gare) ; il pourra directement prendre les informations et les outils théorisés pour revisiter sa propre démarche d'enseignant ; il pourra enfin s'inscrire scrupuleusement dans la manière dont nous avons procédé sur le plan méthodologique pour arriver à ces conclusions.

Ce document exprime donc nos travaux ; il est un rapport le plus complet possible de cette recherche-action qui a démarré en novembre 2012 et qui s'est terminée en juillet 2013. Nous précisons qu'il s'agit bien d'une « recherche-action » en ce sens que le travail de compréhension du terrain observé relève de l'immersion dans ce terrain et que ce sont les acteurs eux-mêmes qui théorisent leurs savoirs de ces pratiques spécifiques : les « chercheurs » en l'occurrence sont en réalité des professionnels de l'enseignement et/ou de la direction d'établissements éducatifs par les arts, accompagnés pour l'occasion par un chercheur professionnel.

Ce rapport se présente en quatre parties: la première rappelle l'origine de la commande et l'état des lieux du contexte des enseignements artistiques dans le département; la deuxième partie pose la problématique qui se dégage de ce contexte et décide d'une méthodologie pour passer à la recherche de données ; la troisième partie présente une série d'éléments et leur théorisation pour envisager dans la quatrième partie une interprétation et une mise en perspective des résultats dans une proposition de formation continue des enseignants artistiques du département.

Nous espérons que ce travail aura quelques résonances positives dans la pratique professionnelle de ceux qui transmettent et encadrent les enseignements artistiques.

1^{ère} PARTIE

DESCRIPTION DU CONTEXTE DEPARTEMENTAL DES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

RAPPEL DE L'ORIGINE DE LA COMMANDE

Les premiers contacts datent de fin 2011. Les messages Internet ont commencé à circuler à cette période. La commande du CNFPT ne porte pas sur un constat d'outils qui n'existeraient pas ou existeraient et ne seraient pas pertinents, ni sur une légitimité à juger de la pertinence d'évaluation de tels ou tels outils à faire adopter aux différentes écoles d'enseignements artistiques du Département. C'est en conservant une position d'absolue neutralité que le CNFPT vient répondre à des demandes de formation des fonctionnaires territoriaux et chercher à les satisfaire dans la mesure du possible.

À l'origine, la formulation de la commande émanait concrètement du Département, relayant la réflexion de quelques écoles. Dans ce contexte, Magali Moret, chargée du schéma départemental au Conseil général du Rhône est à l'origine d'une demande auprès de Christophe Paym, conseiller formation au CNFPT Rhône-Alpes Lyon. Certaines écoles au sein du département souhaitaient travailler sur le 1^{er} cycle parce qu'elles considéraient que dans le domaine de l'évaluation il y avait « quelque chose à faire » pour harmoniser les pratiques. Ces dernières se modifiaient, et cela était confirmé par des demandes d'intervention en intra qui portaient sur des pratiques d'évaluation, et confirmé également par la forte participation d'équipes pédagogiques à la journée d'information sur « l'entrée en musique par les pratiques collectives » organisée fin 2012 par le CNFPT et le CEFEDM Rhône-Alpes.

La demande, contractualisée entre le CNFPT et le Conseil Général du Rhône, venait cristalliser une collaboration dans la recherche de ce qui est ou pouvait être un terrain de collaboration. À travers cette convention, les interlocuteurs s'étaient dit que ce terrain-là était visiblement celui sur lequel il fallait aller conduire une réflexion.

Le CNFPT et le Département se sont retrouvés conjointement sur cette demande et ont constitué un groupe de travail en lui demandant : est-ce que le besoin est bien réel ? Avez-vous bien envie de travailler là-dessus ? Souhaitez-vous être accompagné pour conduire cette réflexion et pouvez-vous construire quelque chose qui puisse être utile aux professeurs du département ?

Le groupe de recherche ainsi constitué et accompagné par un chercheur en sciences de l'éducation a pris sa légitimité pédagogique pour interroger la question de l'évaluation du 1^{er} cycle à travers une recherche-action. En entrant dans cette recherche et dans une démarche de production, le groupe de travail a répondu aux attentes du CNFPT d'aller sur la fabrication d'outils qui puissent servir à articuler une démarche de formation à destination des écoles du département, mais aussi des écoles associatives.

À la mi-temps de la recherche, le 22 février 2013, nous avons repris les termes de la commande, afin de vérifier que nous ne nous étions pas éloignés des objectifs premiers :

- dégager des outils communs d'analyse (d'évaluation ?) des compétences développées au cours (en fin ?) du 1^{er} cycle, sans entrer dans le détail des méthodes et outils pédagogiques, qui peuvent donner lieu à controverses ;
- s'appuyer sur la cartographie des pratiques amateurs du département (en cours de réalisation) pour engager un travail commun des besoins de formation en premier cycle ;
- le résultat à atteindre lors de la réunion : calage de la méthodologie, du calendrier ;
- le résultat final à atteindre : production d'un document de référence départemental

Notre travail a consisté dans un premier temps à étudier la commande depuis plusieurs points de vue. La volonté du Département était de créer un référentiel de connaissances et de compétences et d'arriver à définir un tronc commun de connaissances au sein même de tout le département quelle que soit l'école et sa situation géographique. Le Département souhaitait faire en sorte qu'un niveau de 1^{er} cycle obtenu dans un endroit du département vaille le même niveau dans un autre endroit du département. Logiquement et théoriquement cela est possible, mais en réalité, on observe des

différences. Certains élèves lorsqu'ils changent d'établissement sont obligés de faire évaluer leur niveau, parce que l'école dans laquelle ils s'inscrivent n'utilise pas les mêmes modalités et critères. Enfin, le CNFPT espérait un rayonnement plus large que le Département et visait à la construction d'une ressource utilisable au plan national.

La problématique s'est dégagée en prenant en compte finalement une posture dialectique, c'est-à-dire en mettant en contradiction les questionnements relatifs à cette commande. Selon le groupe de réflexion constitué, il nous est apparu qu'il était plus correct de construire un référentiel d'expérience pour les raisons suivantes :

- Écarter l'idée de niveau de connaissances et s'intéresser plutôt à ce que vivent les élèves dans la pratique artistique, pour permettre une liberté de circulation dans le Département et inscrire les élèves dans une continuité d'apprentissage d'une école à une autre.
- Penser une égalité des structures d'enseignement ; penser une solidarité dans les pratiques d'accompagnement (pédagogiques) des enseignants. La prise en compte de la variété des structures d'enseignement, d'accompagnement pédagogique, et d'encadrement des pratiques artistiques nous semblait alors plus juste pour répondre à la commande départementale tant dans l'objet visé que dans les liens à établir ou respecter entre les différentes structures (écoles, conservatoires, mais aussi harmonies, chorales...).

En redéfinissant la problématique, nous avons ainsi pu penser comment formuler les hypothèses de travail et aller les vérifier sur le terrain par une recherche-action : utiliser le groupe de travail comme un outil à la fois de recherche, mais aussi un outil de réflexion et de formation. Il est important de ne pas perdre de vue le second objectif du CNFPT : pouvoir accompagner par la formation les structures et les équipes qui souhaiteraient mettre en application ce référentiel dans leur propre établissement.

La problématique ainsi posée a permis l'hypothèse générale suivante selon laquelle : ce qui est commun à l'ensemble des structures du Département, et plus largement les structures du territoire régional et national, n'est pas le niveau de connaissances ni de compétences des élèves, mais l'expérience artistique vécue par ces élèves. L'expression « expérience artistique » prenait alors tout son sens à la fois dans ce qu'elle représentait de la pratique vécue par les élèves (enfants, adolescents ou adultes inscrits dans les diverses structures), mais aussi de la diversité des expressions artistiques qu'elle regroupait : la musique, le théâtre, la danse, les arts plastiques...

Dans la reconfiguration de la commande (sociale), il nous est apparu alors que la construction d'un référentiel de l'expérience artistique était plus appropriée aux attentes, car il permettrait à chaque professeur d'être plus en phase avec ce que vient chercher l'élève dans la structure (les attentes et besoins des publics) et il permettrait à chaque structure et équipe pédagogique de mieux prendre en compte et évaluer les progressions, passages et transitions du parcours des élèves.

Il permettait également de créer une cohérence dans le regard porté sur l'élève et ses compétences, cohérence rendant plus facile la liberté de circulation dans le Département.

Pour rappel, le Schéma Départemental des Enseignements Artistiques (SDEA) prend en compte les pratiques artistiques qui englobent les pratiques amateur et les parcours professionnalisants ; les enseignements du 1^{er} cycle sont en règle générale destinés à une pratique amateur, et rejoignent l'ensemble des pratiques telles que nous les connaissons dans les circonstances multiples sur le territoire. Il s'agit d'imaginer un « outil » qui puisse prendre en compte ces pratiques voire de créer des passerelles entre elles.

Enfin, en définissant un référentiel d'expérience artistique, nous serions capables de penser les conditions et modalités d'accompagnement pédagogique des élèves et par voie de conséquence (re)penser l'évaluation des parcours d'apprentissage et de pratique des élèves.

COMPRENDRE LE CONTEXTE

Dans l'incontournable prise en compte du cadre des pratiques artistiques et culturelles pour mener à bien ce travail de recherche, il est capital de préciser les évolutions actuelles de l'enseignement artistique, et principalement l'évolution de la demande du public. C'est par cet angle de vision de la thématique que nous avons relevé les éléments qui suivent et dans laquelle s'est enracinée notre posture de recherche. Les cursus dans lesquels s'inscrivent les élèves sont parfois brefs et viennent percuter les attendus des professeurs qui fixent généralement leur enseignement dans un parcours long. Les enseignants partent implicitement du principe que la formation du musicien prend environ 10 années. Ils se retrouvent alors souvent déstabilisés lorsque les élèves interrompent leur parcours au bout de 2 ou 3 ans, à peine le temps d'un cycle.

On observe également qu'une demande qui se fait de plus en plus fréquente émane des adultes amateurs qui recherchent une formation et/ou une pratique de loisir et de découverte du plaisir de s'exprimer au sein d'une démarche artistique. Enfin, on constate également une évolution des comportements du temps réel de pratique individuelle à la maison, et surtout une multiplicité d'activités extrascolaires venant impacter le temps que l'élève peut accorder à l'apprentissage du versant technique, à sa pratique personnelle.

L'enseignement artistique, mais surtout musical a profondément changé, et la compréhension de ce changement dépend de l'existence ou non de concertation des équipes pédagogiques dans les écoles de musique. Il se crée un écart de plus en plus important entre l'offre de formation de l'établissement mise en œuvre par les professeurs, et la réalité de la demande du public. On relève un facteur d'incompréhension, de tension (souvent larvées) voire de mal-être professionnel du point de vue du professeur, et un facteur de démotivation voire de rejet et d'abandon du point de vue de l'élève.

En commençant cet état des lieux par ces premières informations, nous souhaitons délibérément prévenir le lecteur de notre volonté de poser une analyse objective, afin que la suite du document puisse être lue sans ressenti négatif ou perçue comme une attaque envers des pratiques pédagogiques inadaptées, voire dépassées, mais bien comme une proposition pour sortir de ce terrain miné.

LA NOTION DE CYCLE DANS LES ETABLISSEMENTS PUBLICS D'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE

Effectivement, on parle de cycle dans les écoles de musique, de théâtre et de danse. Dans les textes issus du Ministère de la Culture, les cycles d'enseignement interviennent dans les critères de classements des établissements d'enseignements artistiques.

Extraits du schéma national d'orientation pédagogique musique (2008) :

L'horaire hebdomadaire s'établit dans une fourchette comprise entre 2 et 4 heures et sur une durée moyenne de 4 ans (plus ou moins un an) pour tenir compte de la maturité et des rythmes différents d'acquisition.

Pour le 1er cycle, le nouveau schéma d'orientation pédagogiques inscrit dans la continuité du précédent schéma. Rappelons que les contenus et démarches de ce cursus privilégient l'approche sensorielle et corporelle, le développement de la curiosité, la construction de la motivation. Ils mettent en œuvre les bases de la pratique individuelle et collective, accompagnées des repères d'écoute, du vocabulaire et des connaissances adaptés à l'âge des élèves. La place faite à la globalité des démarches et à l'évaluation continue est essentielle. La poursuite de ces objectifs convient particulièrement à l'accueil des enfants débutants.

Recommandations : La pratique instrumentale ou vocale est dès le début collective et s'adjoint peu à peu la pratique individuelle en fonction des acquisitions nécessaires à la réalisation musicale et à la

progression de l'élève. La priorité est donnée aux démarches fondées sur l'oralité. Un dispositif de « classe unique » peut également être mis en place. On sera attentif à :

- un bon équilibre entre l'oral et l'écrit, entre l'improvisation, l'imitation, la mémorisation et la lecture
- une approche de la lecture et de l'écriture valorisée et renouvelée
- une démarche forte vis-à-vis de la création et des répertoires contemporains adaptés et de toutes esthétiques
- l'écoute d'œuvres en concert ou dans un contexte de spectacle vivant
- la mise en place de filières de formation au chant pour les enfants, la voix pouvant être l'instrument choisi comme domaine d'approfondissement.

Chaque fois que les conditions seront réunies, il conviendra de mettre en place un partenariat avec les écoles primaires en vue d'une éducation artistique concertée en faveur des enfants (cf. les nouvelles possibilités offertes par l'arrêté et la circulaire CHAM du 30 juillet et 2 août 2002). Pour permettre des acquisitions durables en vue d'une pratique autonome, le 1er cycle trouve un premier aboutissement au cours ou à la fin du 2e cycle. Il constitue cependant, une première expérience cohérente d'une pratique musicale personnelle. Dans le cas d'un début d'études musicales au moment de l'adolescence ou plus tard à l'âge adulte, ces mêmes objectifs doivent être envisagés dans des dispositifs adaptés à la maturité acquise, au projet de l'élève et au domaine de formation envisagé. La conception des objectifs, des démarches, de la durée du cycle et des modalités de l'évaluation continue devient spécifique.

À partir du 2e cycle, la proposition d'un cursus complet peut coexister avec celle d'un parcours plus souple en modules et sur contrat. Cette nouvelle modalité devrait remplacer ce qui est aujourd'hui classé dans l'appellation « hors cursus ». En effet, ouvrir la possibilité de choix dans l'offre de formation est souvent facteur de motivation à un âge où les sollicitations sont nombreuses. Mais un encadrement est également nécessaire pour aider à formuler les désirs et les mettre en forme dans une proposition cohérente. Ce parcours n'est pas diplômant sauf si la capitalisation d'un certain nombre de modules répond au cahier des charges de la fin du 2e cycle.

<i>1^{er} cycle</i>	
<i>Objectif</i>	<i>Construire la motivation et la méthode Choisir une discipline Constituer les bases de pratique et de culture</i>
<i>Contenus</i>	<i>Travaux d'écoute et mise en place de repères culturels Pratiques vocales et instrumentales collectives Pratiques individualisées de la discipline choisie</i>
<i>Organisation</i>	<i>Éveil ou initiation préalable non obligatoire Après la phase d'orientation, durée hebdomadaire des cours : entre 2 à 4 heures dont 30 minutes minimum d'enseignement à caractère individuel Durée du cycle : entre 3 et 5 ans</i>
<i>Évaluation</i>	<i>Évaluation continue, dossier de l'élève L'examen de 1er cycle donne un accès direct au 2e cycle</i>

L'ÉVALUATION AU PLAN INSTITUTIONNEL

Dans l'introduction de la version précédente du **Schéma d'orientation des écoles de musique et de danse du ministère de la Culture (1996)** on peut lire que : *les écoles de musique dispensent un enseignement musical diversifié incluant l'ensemble des expressions artistiques de plus en plus indissociables aujourd'hui - musiques classiques, contemporaines, traditionnelles, anciennes, jazz. Ces établissements qui constituent une source de développement de la pratique artistique¹, assurent également la formation de futurs professionnels.*

Pour les élèves du 1^{er} cycle, il fixe que :

le cursus doit constituer une formation cohérente. Il peut être le 1^{er} stade d'une formation plus longue ou être une fin en soi, le temps pour l'élève d'acquérir une expérience de l'expression musicale qui peut être déterminante dans la construction de sa personnalité.

Les objectifs de ce cycle sont :

- *le développement des motivations, de la curiosité musicale, du goût pour l'interprétation et pour l'invention ;*
- *l'acquisition de bases musicales saines grâce à :*
 - o *un dosage harmonieux de l'oralité musicale (écoute, mémoire...) et du maniement du langage écrit ;*
 - o *la mise en relation de l'approche sensorielle et corporelle des différents éléments du langage musical avec le vocabulaire spécifique ;*
 - o *la diversité des répertoires abordés ; monodiques et polyphoniques, vocaux et instrumentaux ;*
- *l'amorce de savoir-faire vocaux et instrumentaux, individuels et collectifs : l'acquisition des premiers réflexes fondés sur la qualité du geste, de la lecture, de l'écoute intérieure, et sur l'écoute des autres dans la pratique collective ;*
- *un premier accès aux différents langages musicaux, au travers de l'écoute d'œuvres, de l'étude des partitions appropriées et des activités d'invention, en recherchant un équilibre entre approche du détail et perception globale.*

À propos de l'évaluation, le document précise :

(l'évaluation) a pour fonction de situer l'élève et de permettre son orientation tout au long de sa scolarité et particulièrement à la fin de chaque cycle ; elle permet de vérifier que l'ensemble des acquisitions et des connaissances prévues ont été assimilées ; elle peut permettre, le cas échéant, une réorientation à l'intérieur ou hors de l'établissement. Il importe, pour donner son sens à la notion de cycle, de tenir compte des vitesses d'acquisition et des rythmes d'évolution propres à chaque individu.

Elle tient compte des différents éléments concourant à la formation du musicien : culture musicale, apprentissage de l'instrument, disciplines collectives.

L'évaluation est effectuée notamment à partir des éléments suivants :

- 1) *Le dossier de l'élève constitué par l'ensemble de ses professeurs. Les enseignants y notent régulièrement leurs appréciations et recommandations dont la synthèse est effectuée tout au long du contrôle continu et lors des échéances de fin de cycle.*
- 2) *En fin de cycle, un examen comprenant :*
 - a. *un bilan de fin de cycle présenté à partir du dossier de l'élève.*
 - b. *des épreuves publiques d'interprétation instrumentale ou vocale, seul et/ou en petite formation.*
 - c. *des épreuves de formation et de culture musicales.*

¹L'entrée en musique par la pratique instrumentale d'ensemble est essentielle, et doit s'assumer dans les établissements ; Eddy Schepens ; Présentation de la journée au CNFPT de Lyon Décembre 2012.

Pour l'ensemble des examens de fin de cycle, les jurys se prononcent au vu des résultats de la totalité des épreuves en tenant compte de l'évaluation continue (dossier du candidat).

Pour les deux premiers cycles, le ou les jurys des examens de fin de cycle sont présidés par le directeur de l'établissement ou son représentant et comprennent deux musiciens ou davantage, extérieurs à l'établissement, dont un au moins est spécialiste de la discipline dans laquelle se présente le candidat.

L'origine de la commande nous a poussés à nous intéresser aux écoles qui suivent le schéma ministériel. Cependant, beaucoup de petites structures associatives s'appuient sur les fédérations de type Confédération Musicale de France (CMF) ou Fédération Française d'Enseignement Musical (FFEM), pour construire leurs évaluations. Ce document s'adresse à tous les acteurs impliqués.

LE BREVET DEPARTEMENTAL

Il existe dans le Rhône un Brevet Départemental qui est un examen proposé aux élèves de toutes les écoles du département qui permet de terminer le 2^e cycle et éventuellement entrer au CNR de Lyon.

Il semble que ce Brevet Départemental soit compris par certains professeurs comme une obligation quand il est un passage obligé pour passer en 2^e cycle, ou comme étant trop élitiste dans sa forme actuelle, pour être investi.

A l'origine, ce brevet était censé faire la preuve d'un niveau atteint par les élèves en fin de 2^e cycle dans les écoles. Mais on constate que les élèves du CNR de Lyon et de l'école de Villeurbanne ne le passent pas car ils sont censés avoir d'office le niveau. Ce sont donc les autres élèves inscrits dans les établissements voisins qui passent cet examen afin que leur niveau soit reconnu en tant que tel.

Ce brevet est donc perçu comme un label et par glissement d'usage, il est investi par quelques écoles comme l'examen de passage d'un cycle à l'autre. Se pose alors la question de l'objectivité des membres du jury qui ne se placent pas dans la même situation selon qu'ils doivent sanctionner un élève pour la fin d'un 2^e cycle ou qu'ils doivent s'accorder pour un passage en 3^e cycle. De ce point de vue, le brevet départemental est venu complexifier le contexte plutôt que le clarifier. Pourtant, beaucoup de travail a été accompli pour que « l'outil » soit adapté à tous les pratiquants, dans un éventail allant de la pratique instrumentale à la pratique culturelle. Les épreuves d'évaluation se sont élargies aux pratiques collectives, aux techniques d'invention, jusqu'aux épreuves d'autonomie qui se sont transformées en une sorte de QCM.

Etant perçu de manière très différente selon les équipes et les établissements, ce brevet crée de façon implicite des difficultés d'organisation qui impactent les critères d'évaluation appliqués par les jurys, et entre les membres eux-mêmes, induisant des complications et des incompréhensions, et nécessitant des ajustements sur ce qui est à évaluer.

On remarque également dans certains établissements que les cours de solfège deviennent de véritables classes préparatoires au passage du brevet. Ainsi, nous aurions pu comprendre la commande d'origine comme une demande implicite de création d'une copie du brevet départemental mais pour le 1^{er} Cycle.

Une autre hypothèse de départ était que le brevet départemental permettrait une évaluation des niveaux utiles en cas de déplacement des élèves dans le département. Or si la réalité de la commande vise le déplacement et la mobilité des élèves, on peut s'interroger sur le nombre d'individus déménageant chaque année sur le territoire départemental, et la pertinence d'un brevet harmonisant les niveaux.

Cela apparaissait alors comme un prétexte pour la création d'un brevet 1^{er} cycle à l'image du brevet 2^e cycle et non à une réelle attente des acteurs sur le terrain des enseignements artistiques et de leur évaluation. Bien que cet outil puisse apparaître pertinent à certaines écoles, le groupe de travail a donc préféré lancer la recherche sur une autre démarche.

QUESTIONNER L'ÉCHEC ET INTRODUIRE LA NOTION D'EXPERIENCE

La lecture de ces dispositifs ne nous a pas paru rendre compte des observations et connaissances du terrain que tous les membres du groupe de travail pouvaient partager. Alors nous avons essayé de penser les parcours des élèves dans les pratiques artistiques du point de vue de l'échec. Des chiffres (Cf. les annexes de ce document) sont communiqués par le ministère de la Culture sur les pratiques culturelles des Français. Ils montrent par exemple que les garçons pratiquent davantage la musique que les filles au quotidien, mais qu'elles sont plus régulières dans une pratique hebdomadaire. Ils montrent également que les garçons se tournent plus facilement vers la guitare tandis que les filles s'orientent vers le piano. Mais on relève que plus de 56% des pratiquants jouent d'un autre instrument que piano ou guitare (Lacroix 2013).

Les premières assises de la musique tenues en 1981 à l'initiative du Ministère de la Culture concluaient à la rentabilité quasiment nulle de l'enseignement artistique, et rappelaient (Cullioli 1996) que seulement 1% des élèves des conservatoires devenaient professionnels (2% en 2007 – Anne Minot DMDTS) et que moins de 5% continuaient une pratique amateur. Ces taux convenaient d'être interrogés d'autant plus que la pratique du solfège pouvait jouer un rôle non négligeable dans la fonction de sélection des écoles de musique. Le rapport présenté par Antoine Hennion signalait que le solfège était un moyen de faire fuir des élèves indésirables, situés dans un « hors-norme », de les décourager ou des les renvoyer faute de savoir les prendre en compte :

“C'est sans doute le danger qui guette les conservatoires : non pas d'avoir une politique, mais d'ignorer qu'ils en ont une. De prendre leur propre définition de la musique pour la seule qui existe, de ne plus voir autour d'eux que des succédanés inférieurs et de confondre effort de formation et fermeture sur un univers clos, incapable de séduire qui ne lui appartient déjà”. (Antoine HENNION, in “Comment la musique vient aux enfants”, p.208-209, Collection Anthropos, septembre 1988)

Au regard de ces quelques éléments piochés dans l'histoire de l'enseignement artistique, nous pouvons formuler une triple hypothèse selon laquelle les élèves quittent la pratique de la musique parce qu'ils n'y trouvent pas une possible construction de soi, ou que le cadre dans lequel ils apprennent ne reconnaît pas leurs capacités, ou enfin parce que la motivation pour apprendre un art s'est tarie (Guirard 1999).

Les expressions liées à la notion d'échec sont très utilisées dans le cadre scolaire. D'une certaine manière elles permettent de découper, interpréter et catégoriser les individus qui sont venus pour apprendre et n'ont pas réussi. Si les élèves qui viennent s'inscrire dans les écoles de musique de théâtre ou de danse ne ressemblent pas tout à fait socialement aux élèves en échec de l'école élémentaire, il n'en demeure pas moins que cette notion est bien présente dans toutes les mentalités. La notion exprime aussi bien l'élève qui ne passe pas dans la classe suivante que celui qui n'a pas acquis les savoirs ou savoir-faire attendus ; elle pointe aussi bien les élèves du Cours préparatoire qui n'apprennent pas à lire en un an que ceux qui échouent au Bac, et il en va de même dans les cycles des enseignements artistiques (Longhi 2004).

Mais cette notion renvoie à tellement de processus, situations ou problèmes, qu'elle apparaît floue. Cependant, chaque manifestation de l'échec bien que différente, tend à conforter l'évidence de la notion. Ici elle est utile car elle propose une clef (de sol) pour la perception d'une réalité sociale applicable aux inscrits dans les enseignements artistiques : par elle, on croit pouvoir expliquer ce qui se passe dans la classe, dans l'établissement, voire plus largement dans certains quartiers de la ville, et dans certains cadres sociaux ; elle permet également une autre clef (de fa) qui a pour fonction de produire et justifier des positions reposant sur des enjeux économiques, professionnels, identitaires, socio-politiques.

La question sur l'échec rejoint les débats sur le service public, l'égalité des chances et des places (Dubet 2010), sur les moyens institutionnels à mettre en place à destination des plus défavorisés, justifie certaines mesures d'attribution de subventions dans les ZEP. Bref, la notion d'échec se

retrouve liée aux perceptions et aux fonctionnements sociaux aux prises avec les idéologies et les cultures (Cf. les chiffres clés de la Culture en annexe).

Mais si la notion d'échec scolaire est rendue explicite à l'école traditionnelle, dans les enseignements artistiques elle est davantage implicite et communément partagée. Il a donc été nécessaire pour chaque membre du groupe de travail de combattre ses propres représentations de la question de l'évaluation des compétences des élèves en fin 1^{er} cycle, pour se protéger contre les « allant de soi », tout en sachant que nul ne peut être épistémologiquement et sociologiquement vierge. Le groupe est donc représentatif de la démarche de la profession, essayant de réduire au mieux sa subjectivité tout en utilisant sa connaissance du terrain spécifique.

Mais au fond, l'échec n'est ni scolaire, ni dans les apprentissages artistiques, car il n'existe pas en tant qu'objet ; ce sont les élèves en échec qui existent, et à partir de cette analyse largement inspirée par les travaux de Bernard Charlot (1999), il semble pertinent de nous intéresser aux élèves eux-mêmes. Il existe des élèves qui n'apprennent pas ce qu'ils sont censés apprendre, et qui ne construisent pas les compétences attendues. Certains sont déboussolés et réagissent aux cadres formels par des conduites de rejet, de chahut, d'abandon. Ce sont ces phénomènes de l'échec qui sont remarqués par les médias et fondent les mentalités familiales, et l'opinion des enseignants. Refuser ce mode de penser, c'est porter un regard constructif sur les situations d'échec, les histoires d'apprentissages manqués, les situations problématiques nous dit B. Charlot. L'échec désigne l'absence de résultats, la peur d'apprendre (Boismare 2000), les difficultés de concentration, la transgression des règles. Derrière cet « échec » se cache finalement « ne pas avoir », « ne pas être ». Mais comment penser et même évaluer ce qui n'est pas ? Ainsi il y a deux façons de « traduire » l'échec pour pouvoir le penser : le penser comme un écart, une différence, un non-être par référence à ce qu'il n'est pas (entre élèves, entre cursus, entre établissement...) ou aussi le penser comme une expérience que l'élève traverse et qu'on peut aider à interpréter (les situations dans lesquelles des élèves se trouvent dans leur parcours, leur « historicité » dans les apprentissages).

Ce détour par l'échec nous permet de comprendre que l'expérience de l'élève en échec porte la marque de la différence et du manque, et la nécessité de repérer les difficultés, ou les facilités. L'évaluation de l'expérience porte en elle la capacité d'appréhender l'un comme l'autre. Ce qui apparaît alors en creux, c'est que le professeur est à la source d'une image dévalorisée ou valorisée de l'élève, qui sert à apaiser cette souffrance narcissique que constitue l'échec.

Le contexte des parcours dans les pratiques artistiques réactive l'importance des deux axes sur lesquels se construit l'évaluation : un axe technique et un axe social. Ces deux axes permettent de prendre en compte l'individu dans sa capacité à vivre : son expérience.

En regard de cette première approche, quelques remarques sur l'évaluation, vue du terrain par deux membres du groupe de travail :

Arnaud Caumeil : « personnellement je suis toujours surpris qu'on évalue au mois de juin, et je fais le constat que c'est stupide dans la mesure où à l'issue de l'évaluation se déroulent les vacances. J'avais proposé il y a quelques années que l'équipe des professeurs puisse évaluer le parcours des élèves en décembre, en leur proposant d'être les récepteurs de la plus value apportée par l'évaluation ».

De son côté, Cécile Richard propose que dans l'école de musique qu'elle dirige actuellement les évaluations aient lieu avant les vacances de printemps.

Dans les deux cas, les résistances sont fortes auprès des professeurs qui, bien qu'enseignant dans une logique de cycle depuis plus de 25 ans, ce qui correspond au premier schéma directeur du ministère de la Culture, ont beaucoup de difficulté à se projeter au-delà de l'année.

2^e PARTIE

PROBLEMATIQUE & METHODOLOGIE DE RECHERCHE

LA PERTINENCE DE L'EXPERIENCE

En s'inscrivant à l'école de musique, l'élève vient apprendre à jouer un instrument ou se rapprocher d'une pratique artistique, mais il n'est pas vierge de savoirs. Les professeurs d'enseignement artistique auraient donc tort de se priver de ces apports « gratuits » pour construire leur enseignement. Au lieu de ça, on assiste trop souvent à une situation où des professeurs, de peur d'être dépassés par les demandes de l'élève lui-même, imposent à celui-ci un programme d'apprentissage construit non pas sur ses attentes au regard de sa motivation et de ses capacités, mais sur une progression le plus souvent héritée de la tradition ou d'un consensus implicite de la profession. Ce faisant, l'enseignant calibre les contenus de son enseignement sur ce qu'il croit devoir donner aux élèves et sur ce qu'il pense que ces derniers devraient savoir.

Un inconscient collectif semble se rejoindre sur l'idée qu'un « bon » professeur se doit de « bien » former ses élèves en mettant en œuvre des critères d'excellence très normalisés, critères relayés par un consensus professionnel implicite : la marge de manœuvre de l'enseignant peut donc lui paraître (et l'est parfois) réellement très étroite. Il semble important de remettre en question ce qui fonde cette démarche professionnelle s'appuyant sur un positionnement manichéen, et d'interroger l'expérience de l'élève, c'est-à-dire ce qu'il vit par sa pratique.

L'élève possède des connaissances et des compétences contenues dans sa propre expérience de vie au sein des différents environnements qu'il a déjà croisés. Paul Ricœur disait que l'autodidacte était un imposteur, en ce sens que l'on apprend seul, mais jamais sans l'autre.

Environnements naturel et géographique, familial et affectif, religieux, culturel, socioéconomique... Autant d'éléments qui s'appuient sur des paradigmes sociaux et des valeurs, mais également sur des connaissances empiriques, qui viennent former et imprégner les manières de penser, de raisonner, de comprendre, d'interpréter des faits...

Cette *perception* du monde s'exprime à travers des attitudes, des gestes, des démarches, des *a priori*, des croyances, qu'on nomme « représentations ». Nos représentations constituent non seulement le corpus des images mentales stockées dans notre mémoire, mais les *fonctions*, les modes de raisonnement qui les accompagnent.

La conjugaison de ces perceptions et de ces fonctions permet à l'individu de donner du sens au monde qui l'entoure, et de s'y inscrire. Le résultat de cette inscription sociale, intellectuelle, psychologique, culturelle est au fond notre « expérience ».

L'expérience ne correspond pas simplement à la partie émergée de l'iceberg que sont les savoirs d'un individu. Elle n'est pas juste l'émergence d'un savoir, elle est le socle même de l'activité interne, qui devient le processus d'une stratégie, à la fois comportementale et mentale, à partir de laquelle l'individu régule sa place dans son environnement².

Le socle des savoirs contenus dans l'expérience peut donc être d'ordre sensoriel, affectif, émotionnel, épistémologique, conceptuel ou sémantique. En tant que processus actifs, les représentations permettent l'identification de situations, nouvelles ou non, en activant les savoirs antérieurs. En ce sens, elles sont un outil indispensable à toute nouvelle acquisition de savoir.

²GIORDAN, A. (1996) Représentations et conceptions in *Représentations et conceptions en didactique*, Regards croisés sur les STAPS sous la dir. de J-P. Clément, CIRID/CRDP d'Alsace, p. 15

Soumise au système explicatif de l'élève, chaque nouvelle information va être interprétée, déformée par ce dernier pour finalement s'y adapter. Si cette adaptation n'est pas possible, alors l'information sera purement et simplement rejetée. Piaget (1994) souligne que l'apprentissage est le fruit d'une *assimilation* et d'une *accommodation*. L'élève s'adapte à la situation, l'assimile en quelque sorte, puis il s'accommode à ce nouveau savoir, c'est-à-dire qu'il en fait personnellement quelque chose.

Pour que l'information ait quelque chance de passer « directement », il faut que celle-ci entre en résonance avec l'ensemble des connaissances antérieures de l'apprenant et se trouve dans ce que Vygotsky (1933) nommait sa « zone proximale de développement », ce qui ne peut se passer que pour un pourcentage très restreint d'élèves.

Pour tous les autres, il est nécessaire de mettre en place ce que nous nommons un « environnement didactique » approprié, s'appuyant sur les représentations en vue de les « dépasser ». La création d'un environnement didactique va permettre une transformation des connaissances antérieures par déconstruction – reconstruction, favorisant chez l'élève l'opération de l'apprentissage en même temps qu'un stockage durable de l'information.

LA PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE

Pour comprendre le parcours de l'élève qu'il soit réussite ou échec, il nous faut prendre en compte la singularité de chacun et trouver le mode commun à tous. L'expérience nous semble être ici significative. En tournant autour de cette notion d'expérience, nous avons cherché si cet outil/concept pouvait nous permettre de distinguer pour nous mêmes une position objective d'une position subjective. La notion de position renvoie à la notion de place : une place qu'on occupe et une place qu'on assume ; la place qu'on tient dans un espace social et la posture qu'on adopte. La place objective est celle que l'on peut décrire de l'extérieur, et qui de fait peut être revendiquée, acceptée, refusée, ressentie. L'évaluation de l'expérience offre donc à un professeur la possibilité de prendre place objectivement dans le parcours de l'élève tout en continuant à conserver dans sa tête des réflexes personnels en référence à une propre position imaginaire.

Pour prendre cette posture réflexive il ne s'agit pas que le professeur connaisse la position sociale des parents et des élèves ; il faut qu'il s'interroge sur le sens que les familles donnent à cette histoire, et pour cela il lui suffit d'observer le parcours suivi par l'élève.

C'est en s'interrogeant sur cette posture objective que nous avons compris l'importance du passage que le professeur aide à réaliser. Son concours ne devenait plus celui du responsable des acquisitions de l'élève mais celui de guide ou d'accompagnateur de ce passage d'un statut à un autre pour chaque élève : la construction d'un « Moi » qui aimerait apprendre la musique à celle d'un « Je » qui fait de la musique (du théâtre ou de la danse).

L'expérience est un concept qui regroupe les trois registres de la vie psychique, interne à chaque personne : le cercle du cognitif ; le cercle de l'affectif ; le cercle du conatif (Carré 2005). Le premier registre cité ici touche les connaissances ; le deuxième touche les préférences ; le troisième touche les intentions. C'est dans l'entrelacement des trois cercles que se règlent la motivation, la volonté d'apprendre, les appropriations, les théorisations, l'engagement, les intentions, le traitement des informations, la mémorisation, les sentiments de plaisirs, douleurs, désirs, refus...

- L'organisation, la planification, l'analyse, la construction des stratégies, la capacité à réfléchir sur ses propres capacités à apprendre reposent sur le cognitif.
- La théorisation, les appropriations, l'implication, l'engagement relèvent de l'affectif.
- La persistance dans l'apprentissage, la volonté, la ténacité, les choix et les capacités à se fixer des buts relèvent du conatif.

Sans vouloir entrer davantage dans un classement qui ne cherche ici qu'à donner une lecture sommaire des distinctions, on se rend compte que le fonctionnement propre à chacun ne peut trouver dans un enseignement unifié tout ce dont la personne a besoin pour apprendre.

C'est en réalité à la personne, et à elle seule de produire ses savoirs, de développer ses compétences à travers un comportement adapté à ses attentes. Le rôle du professeur va donc se situer dans un accompagnement plus ou moins opérant en fonction des perceptions et des fonctions que se donne l'élève. Autrement dit, le professeur n'est pas responsable de ce qu'apprend l'élève ; en revanche, la mission éducative du professeur est de mettre en place et favoriser des conditions pour que les apprentissages puissent se faire dans les meilleures potentialités, quelle que soit la nature personnelle de l'élève.

En d'autres termes, il faut pouvoir enseigner à tout le monde, sans préférence aucune envers certains élèves, même si inévitablement, on en préfère certains à d'autres. L'affinité subjective ne peut trouver ici une place dans la pédagogie des enseignements artistiques. Et c'est là une énorme difficulté contre laquelle se bagarre le professeur. Car finalement, il enseigne pour son meilleur élève, souvent considérant les autres comme les pires qu'il ait eus dans sa carrière.

D'ailleurs, lorsqu'il tombe sur celui qui dans sa classe offre des perspectives de réussite au plus haut niveau d'exigence, le professeur se met à basculer vers une pédagogie qui relève plus de l'intuition, de la preuve par soi, que de sa mission première : enseigner à tous.

Dès que l'on décide d'interroger les niveaux de réussite, les niveaux à atteindre, les niveaux utiles pour comparer un élève aux autres, on tombe dans le piège d'une pédagogie de programme, fixant pour tous une hauteur à franchir, et laissant sur le bord du tapis de saut, tous ceux qui n'ont pas pu sauter « le niveau ». Mais c'est justement parce qu'il est fixé forcément par un jugement arbitraire que la recherche de l'évaluation d'un niveau n'est pas appropriée aux enseignements artistiques³.

Si le professeur mettait la barre en fonction des capacités des élèves et non des compétences acquises ou non, il se rendrait compte que tous les élèves sont capables de sauter, que tous sont capables de progrès, que tous sont dignes de réaliser un parcours intéressant, enfin que tous ont quelque chose à dire sur ce qu'ils vivent quand ils pratiquent un art. C'est au fond cette parole-là, celle des usagers, des élèves, des clients de l'école d'enseignements artistiques qu'il est indispensable d'aller chercher lorsqu'on enseigne les pratiques artistiques.

Vivons l'expérience et nous verrons bien ce qui se dégage de singulier. C'est le pari que le groupe de travail s'est lancé à travers la problématique de recherche : en quoi l'expérience peut-elle devenir le socle commun pour la construction d'un référentiel d'évaluation des parcours singuliers des élèves ?

Résumons ici notre lecture du parcours des élèves ; pour analyser aussi bien leurs réussites que leurs échecs, il s'agit de prendre en compte :

- La singularité et l'histoire des individus ;
- Le sens qu'ils confèrent à leur place dans les situations d'apprentissages et des pratiques ;
- Leurs activités et leurs pratiques ;
- La spécificité de leur activité qui se déploie ou non dans le champ du savoir.

³A propos de niveau, Jean Luc Portelli rappelle dans une intervention à Lyon en 2012 que le CRR de Bordeaux, tout investi de la nécessité de justifier de son « haut niveau », montrait en 1998 le plus haut niveau de taux d'abandon en fin de 1^{er} cycle. La notion de niveau peut être considérée de plusieurs manières et le cas échéant se retourner contre la structure. Le constat peut être : ... « Vous coûtez très cher, on ne comprend pas votre fonctionnement, et vous êtes élitiste », et si un maire devant un tel constat a envie de supprimer des postes, de réduire des moyens, c'est assez simple pour lui de changer la règle du jeu en matière d'enseignements artistiques.

D'OU PARLONS-NOUS ?

En réponse à la problématique, nous avons cherché à proposer aux professeurs de regarder autrement leurs élèves et envisager un outil qui favorise une même lecture de ce qu'on attend d'un enfant qui apprend la musique, le théâtre ou la danse, sans la barrière d'une mise à niveau qui annonce ce qu'il doit savoir en fin de 1^{er} cycle.

En réalité, nous savons tous pertinemment dans notre inconscient collectif et notre culture de l'éducation artistique que dans une association musicale ou dans un CRR, une fin de 1^{er} cycle ne peut pas se valoir, malgré toute la bonne volonté des responsables de structures. Le niveau perçu par les établissements ne sera jamais identique d'une petite structure à une grande maison, ne serait-ce que parce que les professeurs ne sont pas les mêmes, que les temps de travail sont différents, etc...

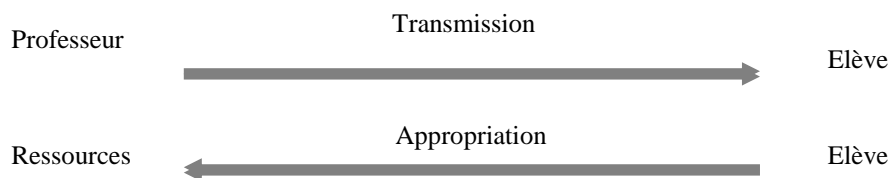
Unifier des niveaux comme on pourrait le faire à l'école primaire est, dans le cadre de la pratique artistique utopique et irréaliste, voire absurde. Ces pratiques semblent davantage conduire à de la frustration et moins à un plaisir de pratiquer (Cf. *les chiffres clés de la Culture en annexe*).

Le groupe de travail a donc essayé de trouver une autre piste pour se rapprocher au plus près de la réalité des pratiques à travers une idée partagée du métier d'enseignant artistique ; les attentes (pas toujours clairement exprimées) des acteurs du terrain, ne correspondent à pas un brevet ou une évaluation des niveaux, mais plutôt à un regard pédagogique que l'on porte sur l'élève. Notre mission devient alors celle « d'accompagner à comprendre », plus qu'à « apprendre à réussir ».

CREER UN CADRE FAVORABLE POUR APPRENDRE

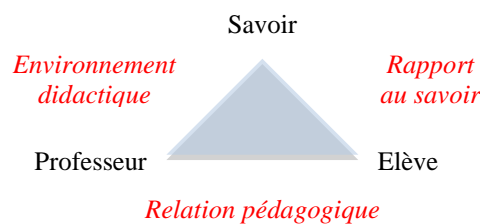
L'environnement didactique est l'ensemble des éléments et des méthodes que l'enseignant doit mettre à la disposition de l'élève pour viser la transformation de ses représentations, de ses savoirs. Giordan (1987) et Meirieu (2001) nous rappellent que « l'enfant apprend seul mais pas sans l'autre ». L'enseignant intervient précisément dans un rôle de médiation au sens large à l'intérieur d'une triangulation avec l'élève et le savoir.

Ainsi, la posture du professeur ne peut pas se profiler dans une relation duelle avec l'élève et ne peut se résumer à un rôle de transmission des savoirs du professeur. Dans le schéma ci-dessous, la flèche vers l'élève représente le « sens unique » de la transmission du savoir, qui n'exprime pas la réalité. Quant à l'élève son rôle repose sur sa volonté de l'appropriation des ressources mises à sa disposition. La flèche exprime le fait que dans ce système, l'élève n'a pas le choix du contenu des ressources mises à sa disposition par le professeur. Autrement dit, la formation qu'elle soit en musique, en théâtre ou en danse ne peut se satisfaire de rapports à sens unique allant du professeur qui sait à l'élève qui ne sait pas encore. Le schéma ci-dessous veut souligner la relation de soumission par le sens de la transmission. L'élève « prend » ce qu'on lui donne et est évalué en fonction de ce qu'il aura pris, retenu. On est loin des potentialités qu'offre une mise en situation triangulaire respectant le choix et le parcours singulier de l'élève acteur de son apprentissage.



Le principe ci-dessus, qui établit ce type de relations réclame voire exige beaucoup de docilité de la part de l'élève. Il faut qu'il soit d'accord pour entrer dans ce système et en atteindre les résultats, sans savoir vraiment s'il pourra en faire quelque chose pour lui-même. La confiance qu'il voue à son professeur ne lui garantit d'ailleurs en rien des résultats positifs pour lui-même.

Le travail du groupe a été de resituer les places et rôles des acteurs dans une triangulation définissant plus clairement les liens qui existent entre ces trois éléments :



Ce triangle pédagogique proposé par Jean Houssaye (1988) offre un cadre théorique ouvert pour construire un accompagnement de l'élève. Il permet de replacer les rôles et les attentes dans un cadre pédagogique. Il permet à chacun de s'affirmer dans le respect de sa mission respective.

Et ce que les acteurs ont en commun, ce sont deux dimensions qu'on retrouve dans le concept d'expérience : la perception ; la fonction. En d'autres termes, que l'on soit dans la peau de l'élève ou du professeur, l'individu va se positionner par rapport à ce qu'il perçoit (perception) de l'environnement dans lequel il se trouve, mais aussi par rapport à ce qu'il doit mettre en œuvre (fonction) pour vivre dans cet environnement. Les fonctions du professeur rejoignent les fonctions de l'élève, dans leurs devoirs à l'un comme à l'autre de s'engager dans le contrat (souvent implicite) qui

les lie l'un à l'autre. Les perceptions du professeur rejoignent les perceptions de l'élève en ce sens qu'ils vont ressentir l'un comme l'autre les éléments de leur mise en relation dans l'adversité des apprentissages.

Les enjeux sont donc posés ici en terme de « perception » et de « fonction », inhérentes aux acteurs qui vont jouer un rôle dans le fait d'apprendre une pratique artistique.

Ce modèle de compréhension pédagogique vise à définir l'action pédagogique comme un espace où l'enseignant, l'élève et le savoir se relient dans les interactions évidentes : former/ enseigner/ apprendre. Derrière le savoir se cache le contenu de la formation : la matière, le programme à enseigner. L'enseignant est celui qui a un peu d'avance sur celui qui apprend. L'élève a pour fonction d'acquérir le savoir grâce à la situation pédagogique, et ce savoir peut être aussi bien une compétence, qu'un comportement.

On remarque qu'en règle générale, la situation pédagogique privilégie la relation de deux éléments sur trois du triangle pédagogique. Alors, le troisième fait le mort comme au jeu de cartes du Bridge.

Dans le cadre de l'enseignement traditionnel, le savoir du programme et le corps professoral avec ses charges de travail à respecter sont privilégiés ; les élèves ne sont pas entendus et font alors le chahut ou dorment. Mais dans l'enseignement non-directif, la relation pédagogique est primordiale et le savoir est soit inexistant, soit réinventé.

Enfin dans la Formation Ouverte A Distance (FOAD) et les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), les enseignants ont peur d'être exclus, voire inutiles, ou surchargés de travail pour fournir les ressources pédagogiques, car c'est la relation savoir/élève qui est privilégiée.

LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Ce groupe de travail constitué par les responsables du CNFPT et du Conseil Général, s'est transformé en groupe de recherche. L'idée donc d'étendre la réflexion à une recherche-action s'est imposée rapidement. Dès la première séance, les membres du groupe ont souhaité s'inscrire dans un travail en profondeur et produire de la connaissance à partir des réflexions et analyses de leurs pratiques professionnelles. En réalité, les séances de travail participaient à la fois de la production de savoir sur le terrain spécifique des enseignements artistiques, mais en même temps de la propre formation professionnelle des membres du groupe de travail.

Nous nous sommes installés donc dans une recherche-action doublée d'une formation-action.

Notre travail s'est construit sur 3 principes / finalités :

- recherche-action (travail collectif qui permet à la fois de comprendre une situation et d'expérimenter des solutions possibles avant d'en tirer des conclusions)
- enquête conscientisante (conduire ensemble une connaissance objective de la situation du territoire et trouver des données concrètes sans laisser pour autant de côté les ressentis venant alimenter nos réflexions dans cette recherche)
- l'engagement de chaque membre du groupe dans l'élaboration du travail : certains ont permis le démarrage de la recherche, d'autres ont favorisé le recueil de données, d'autres sont revenus pour les interprétations ; enfin le « noyau dur » était présent à chaque étape/séance de travail.

Tous les membres du groupe de travail ont fourni des éléments contributifs à cette recherche. Les résultats publiés ici sont donc collectifs.

LA NOTION DE « RECHERCHE-ACTION »

En sciences humaines et sociales et plus précisément en sciences de l'éducation, la notion de recherche-action est une méthode qui vise à obtenir une meilleure compréhension du problème, mais essaie aussi de contribuer à la résolution du problème étudié. La recherche devient un moyen d'action.

On procède alors par techniques de recherche et conception des instruments de collecte des données, élaboration et présentation des projets individuels sur le terrain même de la recherche (Hugon 1990).

On entre ensuite dans la phase de recherche sur le terrain, en s'immergeant dans le lieu de travail du participant, supervisé par un chercheur encadrant. On crée un atelier de restitution qui vise à communiquer les résultats de la recherche-action en les soumettant à l'appréciation d'un public.

UN PROCESSUS DE RECHERCHE - ACTION - FORMATION :

Recherche : démarche s'appuyant sur un esprit scientifique de remise en cause.

Action : recherche se faisant sur un chantier où la vérification est possible

Formation : analyse de l'expérience produite permettant d'apprendre et de mettre en évidence ce qu'il faut changer réellement sur le terrain étudié.

La recherche action est une forme de recherche qui poursuit conjointement deux objectifs :

- production de connaissances
- changement de la réalité par l'action

Elle procède par approches globales et transversales des champs observés. La démarche globale doit obligatoirement intégrer les dimensions sociales et politiques liées aux préoccupations des décideurs et aux évolutions de la société ; la dynamique mise en œuvre en termes de réflexions, de recherches et d'actions ne peut être circonscrite en une seule phase ; elle requiert également la mise en place d'un collectif participatif.

la pratique de recherche-action est en réaction à une recherche dite de « laboratoire », qui tient plus difficilement compte de la réalité complexe des situations de pratique. L'intention manifeste ici était aussi de faire des enseignants/directeurs des chercheurs produisant des connaissances mieux ajustées aux besoins de la pratique de l'évaluation des pratiques artistiques (Schön 1987).

La recherche-action répond à ce double souci. La recherche-action n'a pas de public cible (en l'occurrence on s'intéresse aux élèves en pratiques artistiques) ; la recherche-action utilise des partenaires de réflexion, d'action, de transformation, de découverte, de dépassement...

La démarche ici est de respecter les conditions scientifiques et éthiques puisque nous travaillons pour améliorer l'accompagnement éducatif d'un certain nombre d'enfants et de familles à vivre mieux l'expérience artistique et l'accompagnement des parcours individuels dans les pratiques artistiques.

Démarche scientifique: La recherche que nous avons conduite en respectant au mieux les principes fondamentaux de la recherche-action vise à produire des notions de type théoriques et généralisables et assurer :

- la cohérence et la rigueur à travers les questions de recherche et la problématique posée
- l'analyse de la situation
- la définition du problème
- l'analyse critique des sources et l'identification du cadre de référence ou du cadre théorique
- la formulation des hypothèses ou des objectifs de recherche
- le choix d'une approche d'un modèle
- le traitement et l'analyse selon les concepts fondamentaux (hypothèse, objectif, contrôle(s), variables, plans, échantillonnage en recherche qualitative)
- l'analyse de contenu
- la présentation et la discussion des résultats, des questions d'ordre épistémologique et d'ordre éthique.

3^e PARTIE

PRODUCTION D'UN REFERENTIEL D'EVALUATION

UNE VISUALISATION DES CHAMPS DE L'EXPERIENCE

L'expérience peut être conceptualisée à partir des formats qui conduisent les individus à vivre une pratique artistique. Par « formats » il faut entendre les conditions d'exercice et les conditions d'apprentissage par la pratique, les champs de l'expérience, c'est-à-dire les espaces dans lesquels un individu se met en mouvement pour produire quelque chose de lui, les contextes qu'ils soient de jeu ou d'environnements dynamiques par lesquels l'individu vit, ressent, s'adapte, s'engage. Les formats de l'expérience influencent les fonctionnements individuels et collectifs et marquent par toute une série d'invariants les cadres de l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.

On trouve dans le concept d'expérience trois dimensions essentielles (Dubet 1984 ; Touraine 1966) :

La dimension de subjectivation : on la retrouve dans la « **vocation** » de l'individu. C'est à partir de cette dimension qu'il construit ses envies, que s'expriment ses choix, qu'il cherche à donner du sens à ses croyances et développe son système de valeurs. Il opte alors pour une pratique artistique ou scientifique ou économique et nourrit ainsi sa vocation.

La dimension de projet : on la retrouve dans la capacité de l'individu à inventer son futur, à se projeter dans un avenir plus ou moins proche. C'est le propre d'un « **projet** » que de donner à l'individu une vision estimable du lendemain.

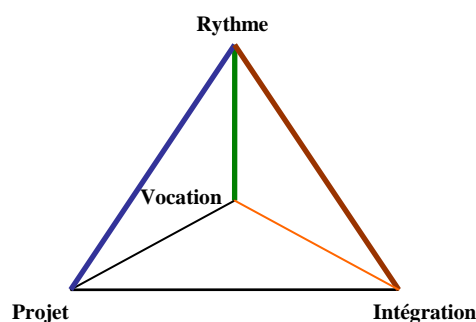
La dimension de socialisation : on la retrouve dans le mécanisme de socialisation et « **d'intégration** » que l'individu met en place. Il s'intègre dans un groupe social avec plus ou moins de difficultés depuis l'école maternelle voire la crèche.

Ces trois dimensions créent un mouvement qui traduit l'expérience de l'individu.

Dans le cadre des apprentissages par la pratique, une 4^e dimension vient éclairer les trois précédentes qui est celle de la temporalité qui s'exprime par le « **rythme** » (Calamel 2012). Autrement dit, l'expérience se vit, elle est représentative d'une mise en mouvement de l'individu et de la dynamique dans laquelle il s'inscrit. Le rythme est ce qui est commun et singulier en même temps. Il est lié à notre vie, et ce même rythme vient concerner les apprentissages. Autant les trois premières dimensions sont liées à notre construction personnelle et individuelle (individuation) et aussi à notre socialisation, avec notre capacité à intégrer un groupe ou une histoire, autant la dimension liée à la temporalité est anthropologique et commune à tous les hommes.

Nous allons détailler maintenant ces 4 dimensions de l'expérience afin qu'elles deviennent les pôles qui permettent l'articulation des champs de l'expérience. Mais c'est amusant de constater que le système représenté ci-dessous par la figure du tétraèdre est un système équilibré qui combine un rapport espace-temps convenant parfaitement à la description du mécanisme de l'apprentissage (assimilation accommodation).

Tétraèdre de l'Expérience Artistique



En s'aventurant dans une expérience l'individu/élève prend un de ces pôles comme la porte d'entrée pour vivre une situation donnée. Il va découvrir quelle est sa place au sein même de la figure de l'expérience formée par ce tétraèdre. Il passe d'un champ à un autre et construit ses savoirs au fur et à mesure de son engagement personnel.

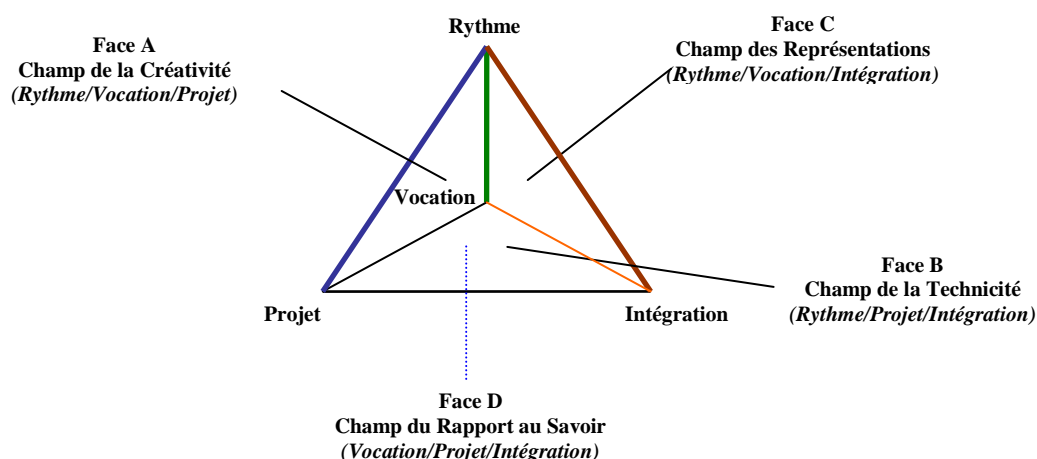
Les cadres de l'expérience selon Goffman (1991) représentent un modèle dans lequel on observe les civilités, les places, les normes, les règles, les rituels, les contextes comme autant de marqueurs d'une microsociologie éducative. Autrement dit, vivre une expérience laisse des traces chez la personne impliquée dans l'aventure vécue. Mais il est important de constater que chacun vit son expérience, et que nous avons tous néanmoins l'expérience en commun.

Ce qui nous a intéressés a été de comprendre quelles étaient les caractéristiques de l'expérience artistique, comme formats communs à tous ceux qui vivent une pratique artistique sur le territoire. Que les individus soient rattachés à une école associative ou bien à une école publique territoriale, l'expérience est commune à tous. Ils vivent une aventure qui peut être mesurée. Ainsi, il nous semble que l'origine de l'expérience importe peu. Ce qui compte, c'est qu'elle ait lieu. Et comme nous sommes partis du postulat que toute expérience laissait une trace d'apprentissage chez l'individu, il nous a paru légitime de faire de l'expérience le socle de notre raisonnement.

Nous avons procédé par induction, c'est-à-dire que nous avons tout d'abord cherché à mettre en mots ce que nous savions de l'expérience en tant que personne impliquée, puis nous avons contrôlé nos remarques à partir de ce que nous pouvions constater auprès des élèves inscrits dans les écoles du département.

Après avoir décrit un large ensemble de situations de jeu (puisque nous nous situons dans la pratique artistique nous pouvons parler de jeu musical, théâtral, chorégraphique, corporel...) nous avons construit un cadre composé de 4 champs distincts liés les uns aux autres. La figure géométrique ci-dessous tend à visualiser notre conceptualisation.

Tétraèdre de l'Expérience Artistique



Concevoir l'expérience comme le socle de l'évaluation du parcours artistique d'un élève invite le professeur à construire/penser un environnement⁴ qui favorise un apprentissage autodirigé, ou en tous cas, l'invite à penser son rôle comme participant à l'apprentissage de son élève sans pour autant être responsable de ce que ce dernier sait ou ne sait pas.

Ainsi, on se rapproche du courant de l'autoformation éclairé par les travaux de Philippe Carré. Les rapprochements semblent suffisamment décisifs pour prétendre comparer la pratique artistique avec une « autodirection en apprentissage ».

Les recherches sur les dispositions à l'apprentissage autodirigé (Guglielmino 1977) présentent les facteurs de l'autodirection en formation. Cet auteur définit l'apprenant autodirigé comme un individu qui démontre de l'initiative, de l'indépendance et de la persistance dans l'apprentissage. C'est un individu qui accepte la responsabilité de son apprentissage et appréhende le problème comme un défi, non comme un obstacle (ce qui ne l'empêche pas de se confronter à l'obstacle et le cas échéant à renoncer, mais sa posture d'origine est celle de quelqu'un qui affronte le défi). L'apprenant autodirigé est capable d'autodiscipline et possède un haut degré de curiosité. Il éprouve un grand désir de changer et exprime une certaine confiance en lui-même. Il est capable d'utiliser des compétences dans l'analyse des événements, d'organiser son temps, de se fixer un rythme de travail approprié et d'échafauder un plan pour réaliser son travail. Il aime apprendre et a tendance à s'orienter en fonction des buts qu'il se fixe.

Ce profil type de l'apprenant autodirigé ne doit pas renvoyer à une personne en particulier, mais bien à des postures de compétences (technicité), de créativité, d'envie d'apprendre (rapport au savoir) et enfin de s'engager dans des projets (représentation).

Nous avons rapproché nos résultats avec les 8 facteurs spécifiques de l'autodirection afin d'observer les correspondances éventuelles entre les deux processus d'apprentissage (autodirection / expérience artistique). Les correspondances apparentes et plausibles entre les huit facteurs de l'autodirection et les huit paramètres d'apprentissage identifiés par le groupe de travail ont donné les résultats suivants : le tableau ci-dessous présente en miroir les huit paramètres de l'Expérience Artistique (colonne de gauche) avec les huit facteurs définis par Guglielmino (colonne de droite)⁵.

8 paramètres de l'Expérience Artistique	8 facteurs de l'autodirection en apprentissage
Etre créatif	La créativité
Etre réflexif	La résolution de problèmes
Donner du sens	L'initiative et l'indépendance dans l'apprendre
Se mesurer	La passion pour l'acte d'apprendre
Gérer les imprévus	L'orientation vers l'avenir
Trouver sa place	L'acceptation de sa propre responsabilité
Développer la confiance en soi	Une image de soi comme apprenant efficace
Mobiliser ses ressources	L'ouverture aux opportunités d'apprentissage

Tableau : Correspondances apparentes et plausibles entre les paramètres d'apprentissage et les facteurs de l'autodirection

Ce tableau de croisement est relativement important, car si le professeur cherche à construire un environnement d'apprentissage pour ses élèves à partir des paramètres de l'expérience artistique, on remarque que les 2 premiers paramètres relèvent des capacités cognitives de l'élève, et que les 6 paramètres suivants recouvrent des dispositions motivationnelles chez l'apprenant.

Les deux premiers paramètres qui passent par les champs de l'invention et du rapport au savoir sont au centre du dispositif d'apprentissage des élèves. On retrouve encore ici le principe même de l'apprentissage posé par Jean Piaget : assimilation accommodation. La pratique réflexive permet l'accommodation tandis que la créativité conduit l'individu à assimiler et conjuguer les savoirs qui s'incorporent en lui.

⁴Jean Luc Portelli rappelle dans une intervention à Lyon en 2012 : dans l'expérience artistique, ce n'est pas le niveau qui est intéressant mais plutôt les capacités des élèves qui sont sollicitées.

⁵ L'explicitation des liens paramètres/facteurs se trouve en annexe.

Cette analyse des correspondances Expérience Artistique / Autodirection en Apprentissage conduit à dire que le professeur peut composer un enseignement qui interroge chez l'élève ses dispositions motivationnelles comme : le goût, le désir, la volonté, le choix, l'initiative, la passion, la persistance, et ses capacités cognitives telles que l'organisation du travail, le raisonnement, la créativité, la planification. La spécificité du champ du « Rapport au savoir » (métacognition), permet au professeur d'envisager son rôle auprès de l'élève en installant des phases de réflexivité, d'organisation, d'orientation, d'évaluation, de connaissance de soi, de l'autre et de l'environnement.

L'évaluation de l'expérience artistique interroge à la fois le dynamisme de la personne, ses dispositions motivationnelles et affectives et ses capacités cognitives, sous leur aspect « méta » (c'est-à-dire dans sa capacité à aller au delà, en l'occurrence un savoir sur le savoir), ce qui donne à cette démarche une clarification de la mission éducative du professeur dans le parcours d'apprentissage de ses élèves.

L'expérience est un processus dans lequel les individus prennent l'initiative - avec ou sans l'aide des autres - de faire le diagnostic de leurs besoins et de formuler leurs objectifs d'apprentissage pour :

- identifier leurs ressources
- choisir et mettre en œuvre les stratégies appropriées
- évaluer le résultat des choses réalisées.

Nous sommes sans doute ici en train de décrire les attributs situationnels de la personne dans la construction de ce qui fait son expérience singulière, et non un trait général de l'individu, dont les capacités et le désir de conduire ses savoirs varient amplement en fonction des contextes, des objets et des époques de la vie.

L'apprentissage autodirigé est selon H. Long⁶ « *un processus mental intentionnel dirigé par la personne généralement accompagnée et soutenue par des activités comportementales d'identification et de recherche d'informations* » ; pour C. Kasworm⁷, il est le comportement de l'individu « *agent de son propre changement éducatif* ».

⁶Long H. (1991). Challenges in the study and practice of self-directed learning. In: Long H. et al. (eds.), *Self-directed learning. Consensus and Conflict*. Norman (Ok) University of Oklahoma

⁷Kasworm C. (1988) Self-directed learning in institutional contexts. In: H. Long and al. (eds.), *Self-directed Learning. Application and Theory*. Athènes (Ga) University of Georgia

Les 8 PARAMETRES DE L'EXPERIENCE ARTISTIQUE

Les paramètres proposés ci-dessous cherchent à cerner de façon non exhaustive les registres de l'expérience qui favorisent l'acte d'apprendre. En listant ici les 8 paramètres que nous avons identifiés, nous sommes conscients qu'ils ne représentent pas toutes les situations dans lesquelles se retrouve un élève ; nous avons plutôt voulu conduire le lecteur à comprendre le processus par lequel nous pensons que l'expérience est le socle commun à tous tout en laissant à chacun la singularité de son histoire personnelle.

Dans la réalité de la vie quotidienne d'un élève, ces paramètres sont en interactions les uns avec les autres. C'est la raison pour laquelle nous les présentons de trois manières complémentaires : une forme linéaire ; un tableau permettant une lecture verticale ou horizontale ; une rosace et deux conceptogrammes pour développer la pensée systémique et l'approche globale et complexe que nécessite la prise en compte des problèmes actuels.

UNE LECTURE DES CAPACITES DES ELEVES

Notre réflexion sur les différentes compétences que l'élève du cycle I doit apprendre à maîtriser nous a conduits à remarquer que les capacités d'un élève en fin de cycle dépassaient largement les attendus de ce qu'il est supposé savoir pour accéder au cycle supérieur. Ces capacités, le plus souvent non évaluées, sont l'écho de ce que vit l'élève dans les moments de pratique artistique, qu'il soit accompagné ou pas d'un professeur, sont le reflet de son expérience artistique.

Ce travail nous a permis alors de rendre compte des postures d'apprentissage et sans avoir à construire une typologie des élèves en apprentissage artistique, nous avons pu regrouper en 8 paramètres généraux, « ce qui se joue » pour l'élève dans la pratique artistique, qu'elle soit une pratique de la musique, du théâtre ou de la danse. En clarifiant ces enjeux, nous avons construit le regard de ce que peut mettre en place un professeur d'enseignement artistique désireux d'accompagner ses élèves dans cette direction d'apprentissage.

Les 8 paramètres généraux sont décrits ci-dessous de manière non exhaustive. Les exemples cités ne se veulent qu'éclairant sur la posture enseignante à adopter, mais ne sont en rien un guide directif de ce que doit « faire l'enseignant ».

Les 8 paramètres de l'expérience artistique reposent sur les capacités des élèves à vivre la musique, le théâtre ou la danse et en apprendre quelque chose. Avec ou sans le professeur, c'est de toute façon ce qui se passerait si l'individu vivait une expérience dans ce domaine. Nous estimons donc que la place du professeur se situe aux côtés de l'élève et non dans une verticalité des savoirs à acquérir.

Le professeur détient un rôle de partenaire, éclairant l'élève, l'encourageant (à continuer, voire abandonner), à prendre des décisions (évaluer) sur son propre parcours d'apprentissage de l'expression artistique.

Enfin, il nous semble important de rappeler ici que le professeur ne peut plus inscrire systématiquement son accompagnement des élèves sur une durée longue d'apprentissage. Il est obligé de composer avec la réalité des attentes et ambitions de l'élève et non plus en fonction de ses propres motivations ou de la tradition pédagogique d'une institution. Il peut donc arriver qu'un élève, particulièrement doué, préfère jouer au foot et abandonne la musique, au grand regret de son professeur, et qu'en revanche, bien des élèves (pas doués) continuent inlassablement l'apprentissage musical privant ainsi, faute de disponibilité de place, d'autres élèves plus doués, d'accéder à ce même enseignement.

PRESENTATION DES PARAMETRES DE L'EXPERIENCE

Les paramètres sont présentés dans l'ordre de leur porosité les uns aux autres, et en fonction des champs de l'expérience dans lesquels nous les avons identifiés.

Dans le champ de la Créativité

A - ETRE CREATIF

Ce paramètre veut résumer les savoirs qui s'acquièrent par les ressources émotionnelles qui guident les intuitions et les perceptions de l'individu. Les savoirs implicites et explicites contenus dans un expérience créative mettent l'individu en dynamique et lui permettent de mieux appréhender son environnement, l'Autre. Du point de vue de l'élève, il peut alors ressentir les « situations de jeu » comme un espace d'expression personnelle dans lesquelles il a le choix de se libérer. Le champ de la créativité suggère la manifestation de deux types de savoirs : les savoirs liés aux ressources émotionnelles et ceux liés aux connaissances procédurales. C'est un vaste et profond programme intérieur qui conduit l'individu vers la créativité au sens large. Ce paramètre est le premier que nous avons relevé dès que nous avons pris en compte le parcours de l'élève et ses capacités à inventer, à réaliser quelque chose de nouveau pour lui, à rechercher de l'innovation, c'est-à-dire, à produire d'une façon nouvelle pour lui (Beillerot 2000).

Pour recréer les cadres de l'expérience artistique, il s'agit pour le professeur de composer un espace pédagogique propice à cette production créative sous-tendue chez chacun à des degrés plus ou moins développés. L'élève perçoit et capte des signaux, mêmes faibles dans sa relation avec l'art et avec son professeur, relations induites par le champ de la créativité dans lequel il est invité à se prononcer. Certaines pratiques artistiques recherchent évidemment la part d'inventivité de l'élève, notamment celles qui le conduisent à aborder l'improvisation, l'innovation, à libérer des formes nouvelles, à s'engager dans un processus de création. Les savoirs produits par l'expérience artistique dans ce registre de la créativité peuvent se résumer par : **Etre créatif**.

L'imagination aide à la compréhension du monde réel et la pratique artistique aide au développement de l'imagination. C'est à travers cette mise à l'épreuve, dosée par le professeur, que l'élève peut dépasser le connu et oser s'aventurer vers l'inconnu. Son imagination va prendre corps dans la formulation d'hypothèses et dans la prise de recul pour échafauder des solutions non évidentes à un problème donné.

B - SE MESURER, SE CONFRONTER...

Se mesurer à l'autre est également un paramètre du champ de la créativité. L'élève fait preuve de créativité et d'innovation lorsqu'il se mesure aux goûts des autres et qu'il frotte ses sentiments à ceux des autres. L'expérience l'a indubitablement placé dans un espace d'altérité dans lequel il se confronte à d'autres valeurs que les siennes. D'une certaine manière, c'est ainsi que chacun construit son système de valeurs, dans le miroir des autres.

Dans les enseignements artistiques, les pratiques collectives favorisent cet espace d'altérité et entraînent l'élève à s'y confronter ; elles créent un espace de parole partagée, où l'altérité va venir offrir à l'élève toute une gamme possible de comportements sociaux ; ce paramètre vise la culture de l'élève.

Dès lors que cette démarche pédagogique devient consciente et se traduit par la mise en place d'objectifs pédagogiques, ce paramètre devient évaluable. Il permet de prendre des décisions pour avancer dans l'apprentissage. Il conduit l'élève à oser choisir, défendre ses choix, revendiquer ses préférences. Ses émotions parlent, portées par des sentiments plus authentiques que copiés. Ce paramètre évoque la nécessité de l'élève à pouvoir « dire » et « se » dire durant son parcours d'apprentissage. Que veut-il faire ? Que veut-il apprendre ? En quoi ce qu'il apprend le construit ?

Pour le professeur il s'agit de (re)créer dans une approche formelle d'apprentissage les procédures de l'expérience liées à la pratique artistique. Proposer à l'élève un espace pour se mesurer, se confronter

dans un exercice fraternel, l'accompagner à dire ses idées et points de vue, formuler des propositions, vont conduire l'élève à produire des savoirs explicitement formalisés.

C'est la maîtrise de ces procédures qui amène l'élève à « savoir comment il faut faire » et à agir avec compétence dans un contexte. Elle l'invite à user de méthode, à agir par la mise en œuvre d'opérations simples ou complexes, et en cela, à acquérir et développer des savoirs créatifs. Le paramètre favorisant ce type d'acquisition de savoirs est résumé par : **Se mesurer**.

Pour favoriser l'acte d'apprendre, « *il faut aussi inquiéter la raison et venir déranger les habitudes de la connaissance objective* » affirmait Bachelard (1938). Ce paramètre est structurant (Ausubel 1966) car l'élève ayant en lui déjà des ressources incorporées, il tient à sa disposition la possibilité de les transférer dans les situations qu'il rencontre (Develay 1998) et de se mesurer au monde qu'il entoure. Comme il s'accroche fortement à ses savoirs acquis, il doit être mis en situation de mesurer les limites de son propre raisonnement et développer sa créativité. Ce n'est que dans ces conditions qu'il percevra la nécessité de transformer ses représentations pour de nouvelles, plus opératoires, plus créatives. Les situations de « confrontation sociale » comme le sont les pratiques collectives sont favorables à la créativité. On retrouve la même idée dans le conflit socio-cognitif (Vygotsky 1933) mettant en présence différentes opinions défendues lors de débats, ou de situations où l'élève est amené à défendre ses idées, à argumenter. Mais attention, la perturbation cognitive peut également naître de la confrontation de l'élève avec le réel à travers des démonstrations ou des expériences qu'il réalise lui-même (Eastes&Pellaud, 2002).

Dans le champ du Rapport au Savoir

C - DONNER DU SENS

Les connaissances générales, on pourrait dire « de culture générale » de l'individu ainsi que les savoir-faire cognitifs se combinent pour permettre à l'élève de donner du sens à ce qu'il fait. C'est parce qu'il prend conscience, par l'action réflexive de ce qu'il apprend lorsqu'il pratique son art qu'il peut donner du sens à son parcours. Or, si ça n'a pas de sens, l'individu n'apprend pas. Le « sens » est donc à la fois la direction qu'emprunte un élève, à travers ses choix, ses options, les perspectives qu'il envisage, mais aussi le sens est la signification qu'il donne à ce qu'il fait. S'il joue de la musique pour passer le temps, comme Aragon chantait pour passer le temps, cette raison est à considérer comme tout aussi noble que celle qui le pousse à jouer pour en faire plus tard son métier. En réalité, ce qui est important c'est que l'élève sache ce qu'il vient faire avec son professeur.

Si le professeur analyse les comportements sociaux de ses élèves, il se donne une meilleure chance de comprendre que c'est à partir des savoirs généraux que l'élève va se connecter avec de nouveaux savoirs. En cela, il l'aide à combattre la peur de l'inconnu et développe l'élève des savoir-faire cognitifs, c'est-à-dire la capacité interne et personnelle à apprendre pour lui, à stocker des savoirs utiles et inutiles mais pour le plaisir d'apprendre, à les remettre en question à chaque fois que de nouvelles expériences viennent se présenter à lui. La capacité de l'individu à choisir traduit en quelque sorte sa disponibilité à actualiser ses savoirs.

Le rôle du professeur est donc de « titiller » cette faculté cognitive chez ses élèves. C'est cette capacité qui permet à l'élève de progresser, d'évoluer, de prendre en main ses orientations et ainsi « d'agir avec compétences ». Dès lors que ces savoirs deviennent pensés, réfléchis, objectivés, ils conduisent l'élève à analyser les situations et à répondre aux problèmes qui se posent à lui.

Le champ du *Rapport au Savoir* permet au professeur d'intéresser l'élève pour qu'il donne du sens à ce qu'il fait. L'ensemble de ces éléments sont regroupés sous le paramètre intitulé : **Donner du sens**

Quels sont les intérêts de l'élève, en fonction de son âge, de son milieu social, de ses connaissances et de ses expériences antérieures ?

Aider l'élève à contextualiser, à poser des questions, à susciter son intérêt et sa curiosité et à le guider pour aller chercher par lui-même et l'aider à se sentir concerné pour dépasser ses propres représentations. D'une manière générale, l'élève doit se sentir concerné par le sujet traité, sans quoi il ne sera pas motivé (Fenouillet 2011). Or la motivation est à l'origine du processus d'apprentissage.

D - ETRE REFLEXIF

Ce paramètre veut résumer les savoirs acquis dans l'expérience artistique à travers les connaissances de l'environnement et les savoir-faire opérationnels. Les individus évoluent en mobilisant une manière personnelle de saisir le monde qui les entoure et en élaborant un mode de « conscientisation » de cet environnement. L'élève pour fonctionner et progresser dans sa pratique a besoin d'élaborer des techniques qui lui conviennent. Il s'agit ici pour le professeur d'accompagner l'élève à prendre conscience qu'il apprend à maîtriser et que pour se faire, il procède par réflexivité, c'est-à-dire par la prise de conscience de ce qu'il acquiert à travers sa pratique et le regard analytique qu'il porte sur celle-ci. L'acte réflexif est donc un savoir-faire technique que l'élève doit développer pour son propre compte.

Le professeur peut aider l'élève à prendre conscience qu'il traite des informations, peut l'accompagner à raisonner sur les situations qu'il traverse. L'élève prend une posture réflexive autrement dit adopte une distance critique nécessaire, quasi indispensable liée à la condition d'élève. Le professeur aide l'individu à se situer et à inclure la réflexivité comme un savoir-faire pratique, une compétence à mettre en œuvre au même titre qu'une technique instrumentale. Au regard de l'importance de la réflexivité dans l'apprentissage, ce paramètre peut s'intituler : **Être réflexif.**

Le système d'apprentissage utilisé dans le cadre scolaire se résume bien souvent à « empiler » des savoirs disparates et anecdotiques dont on ne voit pas toujours très bien en quoi ils peuvent nous servir. Or il est reconnu qu'apprendre ne se limite pas à acquérir des connaissances utiles comme inutiles. C'est le processus d'apprendre qui reste important, ne serait-ce que pour développer la curiosité et l'esprit critique, surtout si les connaissances ne sont pas administrées de façon dogmatique. Les *attitudes* nécessaires pour développer un esprit critique, la curiosité, la confiance en soi ne peuvent apparaître sans *connaissances* ni sans réflexion et prise de recul issue de *savoir sur le savoir*. Elles ne peuvent pas non plus émerger sans certaines *compétences* (savoir-faire) telles que les approches analytiques, systémiques, expérimentales, etc. Ces types de savoirs sont totalement interdépendants et ne peuvent se développer que simultanément.

Dans le champ de la Technicité

E - MOBILISER SES RESSOURCES

Le champ de la technicité renvoie aux savoirs techniques que l'individu maîtrise, plus ou moins bien pour accomplir les tâches qui se présentent avec efficacité et efficience. La construction de savoirs par l'expérience est inévitablement liée à l'apprentissage de techniques et à l'acquisition de compétences de bases. Ainsi, ces compétences qui sont déjà incorporées par l'individu sont à mobiliser lorsqu'il en a besoin pour faire face aux événements. C'est ce qu'il fait naturellement, intuitivement. Lors d'apprentissage de nouveaux savoirs, l'élève va inévitablement s'appuyer sur ces ressources pour agir, et qu'il le fasse avec plus ou moins de compétences n'est pas tant important. Ce qui est déterminant c'est que le professeur prenne en compte l'effort que fait l'élève pour mobiliser ses compétences et connaissances déjà acquises et qu'il les considère comme des ressources. C'est un peu comme lorsqu'on se rend compte qu'un élève ne maîtrise pas ce qu'on estime qu'il devrait maîtriser. Or, la mission même du professeur est d'accompagner l'élève dans la mise en œuvre des moyens dont il dispose pour faire face aux problèmes et trouver des solutions. C'est ce qui fait la singularité de l'élève. Comment lui, se sort-il de telle épreuve ? Chacun est en mesure d'élaborer des réponses différentes, l'important pour le professeur étant simplement de stimuler cette mobilisation. Autrement dit, c'est ce qui s'est passé dans l'expérience antérieure de l'individu qu'il ne faut pas sous-estimer. Pour répondre à la difficulté, au problème qui se pose à lui, l'individu va solliciter en lui-même, des savoirs stockés pour comprendre et répondre à ce qui lui arrive. C'est dans l'organisation de cette réponse que l'individu apprend quelque chose de lui-même et sur lui-même.

Les ressources incorporées permettent à l'élève de reconnaître par exemple les règles, de les respecter ou de les transgresser, de cultiver l'organisation de son travail ou de la changer si cela s'avère utile, d'établir de nouveaux codes de fonctionnement pour progresser. Le professeur peut aider l'élève à se mobiliser pour agir sur mesure et de façon appropriée. En rendant explicites les savoirs acquis par l'expérience, le professeur va participer au parcours d'apprentissage de l'élève. Nous avons intitulé ce paramètre : **Mobiliser ses ressources.**

Pour qu'un savoir devienne réellement opérationnel, l'élève a besoin de « l'utiliser en pratique », et le professeur peut créer des situations pour que l'élève tisse des liens entre les savoirs préexistants et leur mise en pratique et comprendre les interactions qui sont en jeu (Giordan 1998).

En permettant aux élèves d'utiliser leurs compétences spécifiques dans un travail de groupe (Blaye, 1989) de type travail d'orchestre, le professeur favorise les mises en relation, et active chez l'élève une indépendance d'esprit. Des pistes pédagogiques pratiques, telles que proposer à l'élève de prendre en charge une partie du cours pour ses camarades, de mettre en place une audition/concert, de participer à un jeu de rôle, de créer une chorégraphie, invite l'élève à déconstruire (décontextualiser) puis reconstruire (recontextualiser) un savoir de manière différente.

F - DEVELOPPER LA CONFIANCE EN SOI

Le paramètre de « la confiance en soi » résume ce que l'individu met en œuvre lorsqu'il s'engage dans une activité. Qu'il ait ou non confiance en lui, il vit l'activité avec plus ou moins de plaisir, de ressenti personnel, plus ou moins d'assurance. L'idée contenue dans ce paramètre n'est donc pas de dire qu'il faut avoir confiance en soi pour faire de la musique, de la danse ou du théâtre, mais que la notion de confiance en soi est intimement liée à l'exercice artistique. Le professeur doit en être conscient et se le rappeler à lui-même très régulièrement. L'élève s'engage plus ou moins profondément dans son apprentissage, dans l'exercice d'une pratique, et l'état de sa confiance est déterminant pour ses progrès. La confiance en soi, dans l'apprentissage n'est donc pas uniquement retournée vers l'individu, mais aussi de lui vers les autres. Ainsi, il a confiance en lui, mais cette confiance est modifiée s'il a confiance en l'autre, ou encore en son matériel. Autrement dit, s'il sait que son instrument est bien accordé, qu'il a un beau son, ou encore que son partenaire de pupitre est « fiable », le degré de confiance peut augmenter. À l'inverse, l'état de « confiance » peut rapidement diminuer.

Maîtriser les modes opératoires est une manière de prendre confiance en soi. Ainsi, le professeur peut jouer sur cet aspect compétence de l'élève en le guidant vers le contrôle des différentes opérations nécessaires à l'exécution de telles ou telles tâches et tels ou tels exercices.

Les connaissances liées aux actes opératoires que l'on décrit généralement par des objectifs pédagogiques : l'élève devra être capable de..., conduisent l'élève à prendre confiance, et à reconnaître comment l'acquérir. En explorant sa capacité à faire confiance à l'autre, à avoir confiance dans son entourage relationnel et/ou environnemental, l'élève apprend à se faire confiance à lui-même.

Le paramètre s'énonce comme : **Développer la confiance en soi.**

Tonifier le système cognitif de l'élève (Giordan 1996) est un outil pédagogique, mais cela peut également devenir un obstacle si la déstabilisation est trop forte ou si l'élève se sent « abandonné », durant ce moment d'émotion, voire d'angoisse (Yanni-Plantevin, 1998), que provoque la transformation des représentations. Il s'agit donc pour l'enseignant de créer un climat de confiance, pour que l'élève ose se « lâcher ». La confiance en soi ne peut s'acquérir qu'à travers l'établissement d'une relation saine entre enseignants et enseignés et au sein du groupe classe, et pour ce faire, il existe quelques paramètres importants : 1) la possibilité pour l'élève de s'exprimer sans risque de jugement. 2) l'élève a le droit à l'erreur. Une erreur n'est pas un échec, et comprendre d'où vient celle-ci est aussi formateur que la réussite, souvent par hasard, dès le premier essai.

Dans le champ des Représentations

G - TROUVER SA PLACE (être perturbé, déstabilisé, confronté à d'autres réalités)

Les conceptions, représentations, idées que se font les individus des choses qui les entourent, viennent impacter la lecture qu'ils ont de leur environnement. Les premiers apprentissages vont venir s'inscrire dans la mémoire de l'individu et jouer le rôle de référence pour tout ce qu'il va vivre par la suite. Les premières expériences laissent des traces souvent indélébiles (Beillerot 2000) chez chacun d'entre nous. Les efforts de socialisations font partie des premiers savoirs que nous accueillons. Ils vont nous aider à conduire nos relations avec les autres. Les savoirs relationnels de l'élève vont donc être le socle de ses représentations, c'est-à-dire des idées qu'il se fait de la pratique artistique. Par elles, il va s'engager dans la pratique avec plus ou moins de coopération avec l'autre. Ces savoirs vont être à la

source de son inscription, autrement dit de la place qu'il va s'autoriser à prendre dans l'environnement de l'apprentissage artistique. En fonction de son expérience, les savoirs s'incorporeront plus ou moins rapidement.

Dans le registre des représentations, les sens de l'individu sont particulièrement sollicités. Ainsi, la vue, mais aussi l'ouïe et avec elle « l'écoute » vont être prédominantes dans la théorisation du parcours expérientiel. D'elles va découler sa capacité à entendre, comprendre, négocier, travailler en groupe, construire des réseaux, etc.

Le champ des représentations dans le cadre de l'expérience artistique renvoie donc aux capacités de l'élève à savoir se comporter, se conduire, appréhender un contexte de la sphère publique. Depuis l'individu, ces savoirs sont acquis dans une diversité de situations complexes, néanmoins, il est facile pour le professeur de s'appuyer sur le travail collectif, en orchestre par exemple, pour proposer à l'élève de développer cette capacité à prendre place au sein d'un groupe.

En conduisant l'élève à poser ses propres repères, à organiser son approche, à trouver les manières de se comporter avec les autres, le professeur réalise sa mission pédagogique en favorisant l'inscription de l'élève dans sa pratique artistique. Si les faits d'expérience dictent à l'individu la place qu'il souhaite prendre au sein du collectif, le professeur quant à lui est en mesure de lui rappeler l'importance de « prendre place ». Ce paramètre se résume ainsi : **Trouver sa place.**

L'évaluation va jouer un rôle déterminant dans la capacité de l'individu à se positionner. Du côté du professeur, plutôt que de proposer systématiquement voire exclusivement des évaluations sommatives, axées principalement sur la mémorisation de notions, travailler sur la base d'évaluations formatives, voire d'auto-évaluations peut s'avérer très porteur de progrès et d'apprentissages.

Dans une telle optique, l'enseignant n'est plus celui qui détient le pouvoir grâce à son savoir (Houssaye, 1988). Il devient un « facilitateur » (Rogers, 1979), un « accompagnateur » (Rousseau, 1762 ; Cousinet, 1950), un « médiateur » (Raynal & Rieunier 1997 ; Rezeau, 2001) ou un « guide » (Montessori, 1958).

L'enseignant n'intervient donc non plus comme « transmetteur » de savoirs, mais comme « organisateur » des conditions d'apprentissage, maintenant un juste équilibre entre perturbation et accompagnement, un excès de l'un ou de l'autre de ces paramètres pouvant bloquer le processus d'apprentissage.

H - GERER LES IMPREVUS

Le champ des représentations propose là aussi un paramètre important qui est lié à la gestion des imprévus. Dans toute expérience, l'individu est confronté aux éléments prévus et imprévus. Il s'attend plus ou moins à ce qu'il va trouver dans son parcours de découverte. Dans le cas des pratiques artistiques, cette part de surprise est quasiment constante dans le parcours d'apprentissage. L'élève va de découverte en découverte, et ces dernières sont plus ou moins importantes. La surprise peut donc être de l'ordre d'un petit accroc dans la pratique, comme une fausse note dans un démanché sur l'instrument, mais peu aussi être une surprise de taille comme un événement inattendu que l'individu ne pouvait imaginer. D'ailleurs lorsqu'on se lance dans une opération d'apprentissage, l'inconscient nous rappelle qu'éventuellement on n'y arrivera pas, mais c'est la partie consciente qui nous invite à nous engager⁸.

La gestion des imprévus souligne qu'il y a nécessairement des choses auxquelles il faudra faire face au fur et à mesure du parcours. Et l'élève n'est pas forcément préparé à cela. Son tempérament ne l'y forme pas non plus spécialement ; cela dépend des individus.

Là encore, le professeur a un rôle à jouer et peut aider l'élève à se frotter à ces surprises. De même qu'il pousse son élève à préparer son concert de fin de cycle ou une audition publique, situation où les enjeux sont plus profonds, plus intimes pour l'individu que la simple présentation d'un morceau devant les parents, il peut aider l'élève à affronter l'imprévu.

⁸ Peu d'entre nous s'engagent en étant sûr de perdre. C'est la théorie des perspectives que propose Daniel Kahneman (Prix Nobel d'économie en 2002). Il précise que ce qui pousse les groupes à se faire la guerre est l'assurance de gagner. Il y a donc dans chaque camp, des généraux optimistes sûrs d'emporter la victoire. La théorie des perspectives décrit la manière dont les individus évaluent de façon asymétrique leurs perspectives de perte et de gain. Ce mode d'évaluation repose en réalité sur des résultats aussi hasardeux que ceux d'une loterie.

Ce paramètre renvoie au « savoir y faire », sans pouvoir nécessairement l'expliquer. La gestion des imprévus est reliée aux savoirs implicites qui font que bien souvent, on ne sait pas comment on fait pour se sortir d'une situation embarrassante. Mais ces savoirs sont ceux qui permettent à l'individu de supporter les perturbations, les déstabilisations, les surprises.

Les occasions sont pédagogiquement nombreuses pour aider l'élève à apprivoiser ses capacités à gérer les inattendus. Le professeur doit pouvoir proposer des activités qui vont dans ce sens. Ce paramètre est énoncé par : **Gérer les imprévus.**

En réalité, la démarche expérimentale passe par les appréhensions du nouveau, par le développement de la capacité à s'éloigner des cadres formels et rassurants pour découvrir ses propres capacités à réagir. Se confronter aux imprévus du point de vue du professeur, c'est créer des espaces dans lesquels l'élève va pouvoir cheminer et se frotter à ce qui souvent fait peur : l'inconnu, l'invention, mais aussi les risques, les erreurs, les fausses notes. Ainsi, l'engager dans un projet artistique, l'inviter à des sorties culturelles (aller au théâtre), favoriser ses rencontres avec un spécialiste lors d'une master class, c'est offrir à l'élève la possibilité de se familiariser avec l'imprévu. Inviter l'élève à la construction d'un projet avec d'autres élèves, c'est le pousser dans la découverte des pratiques collectives et avec elles la cohorte de tous les risques de gestion des choses surprenantes et donner à l'élève le maximum de chances d'accéder à des savoirs et transformer ses représentations mentales.

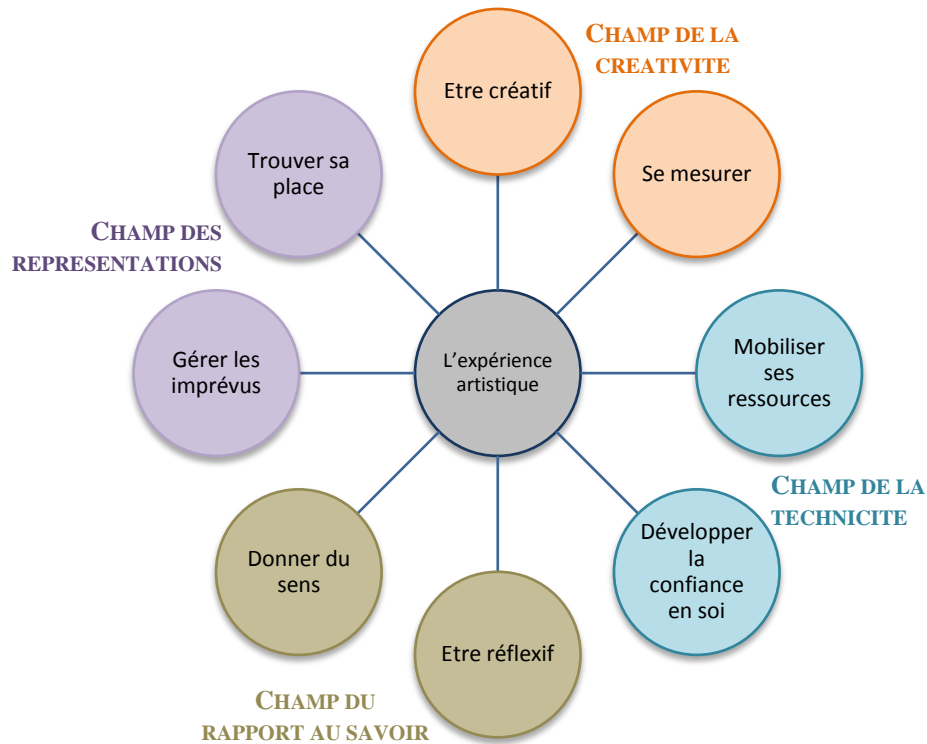
REFERENTIEL DE L'EXPERIENCE ARTISTIQUE

CHAMPS DE L'EXPERIENCE INVESTIS PAR L'ELEVE	PARAMETRES D'APPRENTISSAGE A METTRE EN ŒUVRE	EXEMPLES DE BUTS RECHERCHES PAR LE PROFESSEUR	EXEMPLES DE BUTS ATTENDUS POUR L'ELEVE	EXEMPLE DE MODALITES D'EVALUATION CRITERE, MODE, CONDITION INTENTIONNALITE D'EVALUER
CREATIVITE	Inventer, créer, improviser Se mesurer à l'autre	Je construis pour l'élève les conditions de sa capacité à inventer / créer Je construis pour l'élève les conditions d'échange, de partage, de négociation	Je donne quelque chose de moi dans le cadre de la pratique artistique Je fais des choix et j'ose les partager avec les autres dans ma pratique artistique.	J'observe et j'écoute la capacité de l'élève à mettre quelque chose de lui
RAPPORT AU SAVOIR	Donner du sens Etre réflexif	Je construis pour l'élève le cadre dans lequel il pourra dire sa motivation à pratiquer son art Je donne à l'élève le cadre dans lequel il construit sa réflexion sur sa pratique artistique	Je suis capable de dire pourquoi je fais ça (que ce soit du domaine des connaissances, des compétences, du comportement) Je suis conscient de ce que je viens de faire et je sais mettre les mots sur ce que je viens de faire	J'observe et j'écoute la capacité de l'élève à remettre en cause ce qu'il sait
TECHNICITE	Mobiliser les ressources de l'élève Développer la confiance en soi et en l'autre	Je construis pour l'élève les conditions d'activation de ses connaissances, Je construis pour l'élève les conditions d'acquisition de compétences / de connaissances pour qu'il gagne en confiance en soi	Je sais que je sais Je sais que je sais le faire	J'observe et j'écoute la capacité de l'élève à avoir conscience de sa compétence en entrant avec lui en dialogue
REPRESENTATIONS	Trouver/prendre sa place Gérer l'imprévu	Je construis les conditions pour que l'élève s'aventure et s'assume dans la pratique de son art Je construis les conditions pour que l'élève ose se tromper et considère l'erreur comme un outil de progression.	Je m'engage, je m'investis, j'assume mes responsabilités dans la pratique de mon art J'apprends de mes erreurs, j'accepte l'imprévisible	J'observe et j'écoute la capacité de l'élève à affronter l'imprévu, à ne pas avoir peur d'agir

LA MARGUERITE DES PARAMETRES DE L'EXPERIENCE ARTISTIQUE

Dans chacun des champs de l'expérience artistique (Créativité, Technicité, Rapport au savoir et Représentations), nous avons relevé deux paramètres (l'un de l'ordre de la *fonction* et l'un de l'ordre de la *perception*) caractérisant et résumant les apprentissages par l'expérience.

Nous les présentons ici par la forme d'un « conceptogramme » (Giordan 1998) dans l'ordre dans lequel nous les avons traités. La figure montre que l'on peut entrer dans la ronde des apprentissages par n'importe quelle activité.



Cette marguerite permet de visualiser les chemins possibles de l'expérience artistique. Ainsi, certains élèves vont travailler à certaines périodes de leur parcours leur technique instrumentale ou au contraire leur créativité. Ce qu'il faut donc comprendre c'est que la marguerite des paramètres, symbolise les circulations possibles de l'élève d'un paramètre à l'autre et à travers ces circulations, on retrouve tous les types de progression en fonction des affinités de l'élève avec son environnement, des attentes de l'élève et du professeur en matière de résultats, des demandes explicites du professeur dans l'exercice de l'apprentissage, etc.

LA ROSACE DE L'EXPERIENCE ARTISTIQUE

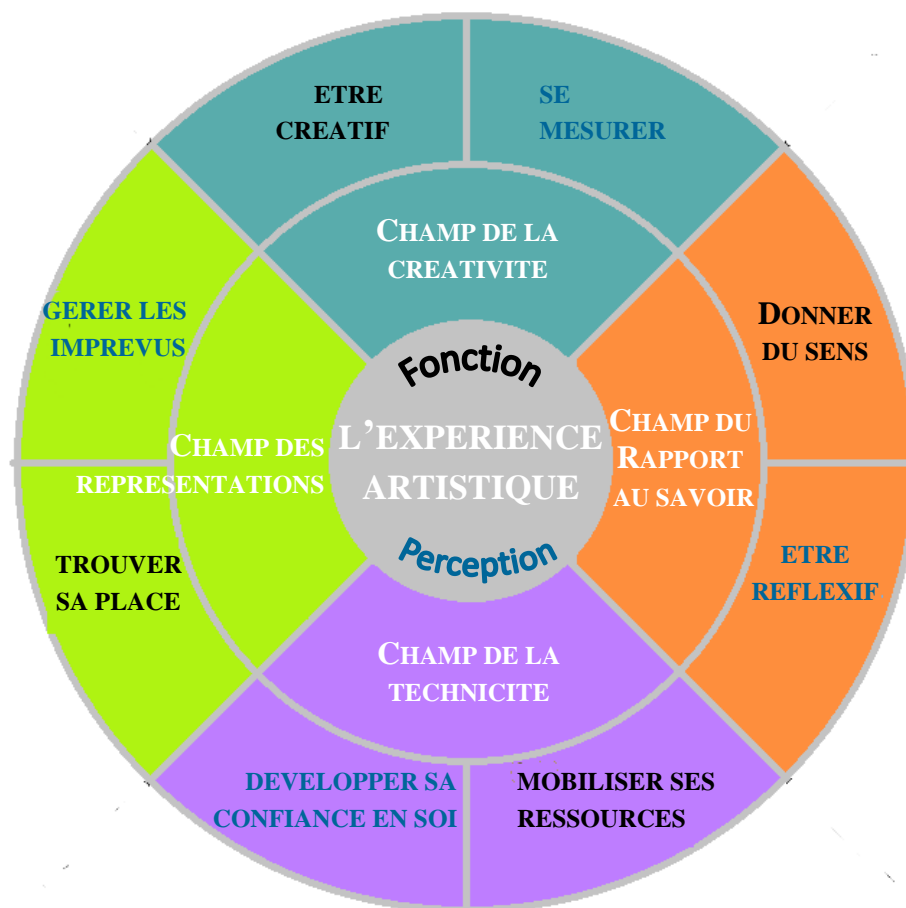
Cette présentation des champs de l'expérience et des paramètres permet de mesurer l'évolution du travail de théorisation des résultats.

On constate dans le schéma ci-dessous la proximité des paramètres, voire leur porosité entre eux. Par exemple, la rosace permet de se représenter que le paramètre « se mesurer » est adjacent au paramètre « Donner du sens ». En réalité, les deux activités se nourrissent mutuellement.

Se mesurer à son environnement donne du sens à ce qu'on fait dans cet environnement. Les paramètres « être réflexif » et « mobiliser ses ressources » s'articulent parfaitement dans la mesure où la réflexivité est le meilleur moyen pour l'élève de prendre conscience de ce qu'il sait (ressources/savoirs incorporés) pour traiter une question et chercher des solutions.

De même que « développer de la confiance en soi » aide l'élève à « trouver sa place » ou en tout cas lui facilite les choses. Enfin, « Gérer les imprévus » est aussi une manière d'interpeler la capacité de l'élève à « être créatif ».

C'est dans ce sens que nous proposons une lecture de la rosace des paramètres de l'expérience artistique.



UNE PREMIERE CONFRONTATION AU TERRAIN⁹

Dans le cadre du travail du groupe, ces outils ont été soumis à des équipes d'enseignants dans deux écoles, à Caluire et Cuire (école associative) et Villeurbanne (Conservatoire à rayonnement départemental). Cette première mise en application a soulevé quelques remarques quant à l'opérationnalité des outils :

Le travail de confrontation réalisé avec l'équipe pédagogique de Caluire et Cuire montre que plusieurs professeurs ont dit : « *les autres professeurs ne vont pas rentrer dans l'outil ; ils ne vont pas se l'approprier* ». Cependant, aucun d'entre eux n'a dit : « *moi je ne suis pas rentré dans l'outil* ».

Il y a donc la crainte que cet outil soit mal reçu par les professeurs des autres écoles, car on a pas entendu de remarques du style : « *cet outil ne m'a pas intéressé ; ou je ne suis pas allé dedans ; ou moi il ne me parle pas* ».

De même, lorsque Catherine a présenté l'outil à ces deux collègues de Villeurbanne pour l'évaluation d'élève en fin de 1^{er} cycle, elles sont rentrées dans l'outil avec les mêmes craintes que les enseignants de Caluire et Cuire concernant les mots utilisés, mais avec un souci de comprendre l'outil dans sa globalité.

Cette confrontation nous invite à donner des mots clés pour comprendre l'outil, mais aussi à donner « *les clés pour aller avec les mots clés* ». Nous avons pris conscience que les mots utilisés dans le tableau sont calibrés « Sciences de l'éducation » (source de vocabulaire qui définit d'une certaine manière l'épistémologie de la recherche) et doivent faire l'objet d'une attention particulière afin que les professeurs puissent immédiatement saisir les enjeux de l'outil et ne pas être rebutés par les difficultés de la lecture. Le tableau par exemple ne se suffit pas à lui-même ; il dicte en fait la nécessité d'accompagner les professeurs qui souhaitent se l'approprier. Nous devons penser les conditions pour leur donner les moyens de le comprendre, car il ne s'agit pas ici d'un outil clé en main.

⁹Cf le détail des ces expériences en annexe

VERS UN NOUVEAU PARADIGME ?

Nous considérons que cet outil d'évaluation est utile à la professionnalisation des enseignants artistiques car il interroge la place et les modalités de l'évaluation dans le parcours des élèves du 1^{er} cycle. Qu'il soit adopté ou pas, cet outil fera « gamberger » les professeurs sur des axes à partager. Ce référentiel d'évaluation de l'expérience artistique est estimable par tous dans la mesure où il ne distingue pas ceux à qui il s'adresse et dont il prend en compte les expériences. Il permet de mettre en comparaison d'autres outils déjà à disposition des professeurs, et en terme d'accompagnement en formation des publics enseignants il permet d'interroger les *habitus* bien ancrées et ceux qui prétendent facilement ne pas avoir besoin de « théorie » pour fonctionner dans la réalité de leur pratique.

Une remarque supplémentaire à tirer de la rencontre avec l'équipe pédagogique de Caluire et Cuire est la nécessité « d'attirer » les individus en formation par la mise en place d'un cadre propice à la réflexion sur les pratiques enseignantes.

La présentation de la démarche dans le cadre de la formation professionnelle proposée par le CNFPT peut être un moyen intéressant d'amener à cette réflexion, en proposant la découverte d'un outil, plus mobilisateur qu'une formation « classique » sur l'évaluation, qui n'attire que les enseignants déjà prêts à remettre en question leurs pratiques.

La force de ce référentiel d'évaluation de l'expérience artistique est aussi de rappeler aux professeurs qu'ils sont de bons professionnels, souvent aguerris par la pratique, et de proposer une pédagogie du détour, en offrant la possibilité d'entrer en formation pour actualiser des savoirs sur l'évaluation en gagnant un peu de théorie au passage. Il s'agit selon nous de conduire les professeurs à être accompagnés dans leur capacité à produire un outil d'évaluation pour eux-mêmes.

Ainsi, en reposant sur cet état d'esprit, il n'y a pas d'exclu dans notre offre de transmission de l'outil d'évaluation, et cette volonté de s'adresser à tous a été présente tout au long de la recherche. Le référentiel d'évaluation est construit sur la finalité d'un service public : s'adresser à tous, sans critère d'exclusion. Il y a donc des bons élèves, des doués et des « pas doués ». Pour autant, tout le monde a le droit de venir dans une classe, et d'y trouver une place, si toutefois, il souhaite y prendre place. Le processus d'évaluation de ce référentiel prend en compte tous les profils (et non pas uniquement ceux qui répondent aux critères de compétences), sans les comparer entre eux à travers la validation d'un niveau.

Enfin, un point important a été soulevé : l'enseignant est seul dans sa classe face aux élèves comme « représentant du savoir », il ne travaille finalement que rarement en équipe. Dans ces conditions, le professeur ne peut être que plein de certitudes. Travailler en équipe, favoriser les concertations et les espaces de régulations, conduisent bien des professeurs à se révéler professionnellement et à progresser dans leur pratique enseignante. Si un enseignant n'a pas la possibilité de se confronter à un autre enseignant, il ne peut que « s'asseoir sur son savoir », et ce dernier à intérêt à être solide. Cela se traduit notamment dans les jurys, où les professeurs viennent apprécier les prestations en fonction de ce qu'ils pensent, croient et défendent depuis leur propre intuition et en référence à leurs propres certitudes lorsqu'ils n'ont pas l'occasion de s'harmoniser sur « ce qu'on évalue ». Ce qui se joue la plupart du temps dans ces jurys c'est le regard que portent les autres membres du jury sur le professeur lui-même en train de se débattre avec la mission d'évaluation qui lui a été confié. Il est donc important de trouver ce qui va être « mis en commun » dans cette évaluation de l'élève. Nous convenons au terme de cette étude que ce qui est commun à tous c'est l'expérience artistique, et ce que les professeurs peuvent mettre en commun, c'est le regard qu'ils portent sur l'expérience artistique des élèves.

4^e PARTIE

VERS UN CONTENU DE FORMATION

LES ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE

L'enseignement des pratiques artistiques se transforme dans toutes les structures du fait du développement de pratiques collectives non plus considérées comme périphériques à un enseignement instrumental « traditionnel », mais pensées comme un enseignement initial avec un enseignement instrumental complémentaire.

Ce schéma se retrouve aussi bien dans diverses expérimentations pédagogiques d'entrée dans la musique en 1^{er} cycle, que dans les orchestres à l'école et/ou l'enseignement de la musique dans des esthétiques autres que classiques comme : les musiques traditionnelles, le Jazz, le Rock, les Musiques Actuelles Amplifiées, etc.

La question de l'évaluation de ces pratiques et plus précisément de l'évaluation du parcours d'expérience du « praticien dans ces pratiques » se pose de façon incontournable. On constate que les outils d'évaluation en cours d'utilisation ne sont pas actualisés en profondeur et ne sont donc plus vraiment pertinents pour répondre en cohérence aux évaluations des parcours empruntés par les publics inscrits dans certains cursus.

Le groupe de travail a interrogé les perceptions « psychosociales » des professeurs dans leur rapport aux enjeux de leur enseignement. Pour une grande majorité d'enseignants, la formation d'un élève s'inscrit implicitement dans un cycle de 10 années. Cette période de 10 années correspond à la durée des 3 cycles du cursus et est perçue comme la durée nécessaire pour accompagner la formation d'un jeune musicien à devenir « autonome » dans sa pratique instrumentale. Il existe donc un paradigme de formation implicite vécu par le professeur, qui accueille un élève pour une durée fixe de formation (10 ans) et fixe implicitement son enseignement sur cette durée.

Pour autant la demande du public n'est plus forcément conforme à ce schéma implicite et de plus en plus d'élèves s'inscrivent à l'école pour une durée de disons 5 années. On constate alors que, pour une forte proportion de professeurs, l'arrêt du parcours est ressenti comme un échec, un abandon et que temps d'apprentissage et de progrès, de croissance au sens propre et au sens figuré, vécu par l'élève, n'est pas explicitement investi ni évalué. En conséquence, soit l'élève s'en va et comme il est mauvais on est content qu'il fasse de la place ; soit il est bon et on a tendance à vouloir le récupérer en influençant sa décision de partir de l'école. Si en plus l'élève quitte la musique classique pour aller faire du rock, le sentiment du professeur peut être très négatif.

C'est ainsi que cela se passe le plus souvent en musique classique et en musique ancienne. Il faut donc accompagner les professeurs à admettre ce changement dans la durée implicite des apprentissages. En ce sens la notion d'expérience artistique peut leur permettre de repenser des parcours à durées variables en fonctions du projet personnel de l'élève.

D'autres façons d'être sont visibles dans les enseignements du Jazz, du Rock, des Musiques Actuelles. Mais si les choses sont vécues différemment par les professeurs c'est tout simplement parce qu'elles sont rendues explicites dès l'inscription de l'élève dans le cursus.

D'autre part on pourra observer que la demande de l'élève « non-amateur » est de mieux en mieux identifiée et accompagnée par les équipes ; les outils d'évaluation normative conservent ici tout leur sens et toute leur efficacité même si les rituels qui y sont associés pourraient être réinterrogés par une réflexion qui viserait à conduire les professeurs vers de nouveaux critères référentiels et de nouvelles modalités d'évaluation de ces cursus.

En revanche, la demande de « l'amateur », perçu ici comme l'ensemble des inscrits en 1^{er} cycle, ne semble plus tout à fait être représentative d'un ordre essentiellement « social ». En effet, si il n'y a pas si longtemps encore, c'est l'éducation d'une classe sociale moyenne, voire d'une caste culturellement

repérable (dite réaliste¹⁰), ou si on va encore plus loin, d'une partie élitiste¹¹ de la population inscrite en école de musique, qui justifiait la sélection des élèves et leur classement, ainsi que la notion de niveau permettant cette classification, aujourd'hui, les attentes des publics vers les écoles d'enseignement artistique semblent rejoindre de plus en plus une demande « humaniste » visant davantage le développement d'une pratique culturelle et l'épanouissement individuel par une pratique collective d'un art, que le destinataire élève soit un enfant, un adolescent ou une personne adulte.

Arnaud Caumeil raconte une expérience conduite dans son établissement :

Les enseignements se déroulent généralement suivant le principe suivant : un groupe, une salle, un professeur, un niveau. Dans ce système formel, on remarque nécessairement l'élève qui n'entre pas dans ce schéma programmé (il n'a plus 6 ans, il n'a pas fait d'éveil, il n'a pas suivi les cours de 1^{er} cycle...). En regroupant ces élèves « hors norme » dans une classe d'âge d'élève de 12/13 ans, on a réussi à créer une case, une salle, un professeur, une classe, un horaire. Le professeur de Formation musicale a donc proposé aux élèves de réaliser le programme de solfège de 3 ans, en 9 mois.

Les contraintes du fonctionnement de l'école ont conduit l'équipe pédagogique à être créative.

Dans ce contexte, on remarque qu'une pratique de « l'évaluation normative » en art est démotivante pour les élèves, les enseignants et inadaptée à leur pratique réelle d'enseignement. Pour de nombreux professeurs d'enseignement artistique, cette inadaptation de l'évaluation dans la pratique du métier, notamment au regard des finalités des missions à réaliser au sein des structures d'enseignement artistique, fait partie de façon plus ou moins consciente du malaise qui entoure très souvent le rituel de l'examen, le jugement des jurys à l'audition de fin de cycle, etc.

On assiste donc souvent en jury à des transactions complexes essayant de tenir compte de la globalité du parcours malgré un rituel normatif impliquant de prime abord une réponse binaire (oui / non).

Arnaud Caumeil raconte une expérience conduite dans son établissement :

Une jeune élève en guitare de 15 ans vient de démarrer son parcours. Elle est autodidacte mais arrive à l'école néanmoins avec un bagage de savoirs parallèles, et a envie d'apprendre plus que les positions des accords ou le chiffage sur tablature.

La difficulté pour le directeur était de pouvoir trouver une classe d'âge et de niveau dans l'école, ce qui n'existait pas. Avec qui je vais la mettre ?

En lui proposant de suivre les cours en Cycle I 3^{ème} année (9 ans), on constate que l'élève est bien reçue par les élèves de la classe, qu'elle est considérée par jeu comme l'assistante du professeur. En présentant au reste de la classe l'expérience comme quelque chose d'exceptionnel inscrit dans un processus pilote, l'apprentissage de cette élève a pu s'organiser comme un compagnonnage, un tutorat favorisant les apprentissages pour les uns comme pour les autres. Les résultats montrèrent enfin que l'élève a atteint en 1 année un niveau de lecture et de déchiffrage à vue parfait.

¹⁰ Les termes employés ici pour classer les familles sont relatives à la typologie proposée par Daniel Gayet aux termes d'une recherche sur les relations Ecole/familles.

¹¹ Les trois types de familles repérées par la recherche étaient les familles réalistes ; les familles élitistes ; les familles fatalistes.

Catherine Guinamard interroge les ressentis d'un professeur dans le cadre des orchestres à l'école : Elle vit comme un mensonge le fait que l'on puisse faire croire aux élèves de l'établissement scolaire qu'ils vont devenir musiciens en venant à l'orchestre. Or on n'apprend pas à jouer d'un instrument en 1 an. Le décalage apparaît lorsque ces enfants s'inscrivent à l'école de musique, et arrivent avec des habitudes ancrées par la pratique d'orchestre à l'école. Pour s'adapter au fonctionnement de l'école de musique, plus individuel, il faudra nécessairement déconstruire avant de reconstruire. Comme si on avait plein de Zozoteurs dans la classe et qu'on dise : « c'est super ce que vous faites ». Tandis qu'en école de musique, lorsqu'on tombe sur un zozoteur, on l'invite à consulter un orthophoniste.

Catherine Guinamard donne l'exemple des élèves qui n'articulent pas avec leur flûte. Leur technique linguale n'est pas suffisante pour progresser sur la technique individuelle de cet instrument. En école de musique, dans un laps de temps très court, un trimestre, tous les élèves savent articuler ; au bout d'une année en « orchestre à l'école » 4 élèves sur 10 ne savent toujours pas maîtriser cette technique. Dans ce type de démarche et d'organisation pédagogique, la technicité instrumentale ne peut plus être prioritaire aussi bien parce que le travail à la maison n'est pas profitable, voire inexistant, que parce que le suivi individuel des enfants (souvent issus de quartiers difficiles) est moins conséquent qu'en école de musique.

Il a donc fallu que l'intervenante se place à un autre niveau d'exigence et de pédagogie : que vont apprendre ces élèves à travers cette expérience de l'orchestre à l'école. En déplaçant les objectifs pédagogiques, et en les rendant explicites, il a été possible de réajuster le rôle, permettant à l'enseignante de dépasser le malaise de départ.

Les élèves dans le cadre de l'orchestre à l'école vivent une expérience artistique qu'il est important de pouvoir évaluer.

Au regard de ces deux exemples, l'outil d'évaluation de l'expérience artistique montre sa pertinence. Les élèves qui participent à ces aventures méritent comme les autres d'être évalués pour leur parcours. Mais l'outil peut également être utile aux professeurs eux-mêmes afin d'évaluer leur propre pratique enseignante.

Cécile Richard raconte une expérience conduite dans sa ville de Givors :

la musicienne intervenante en milieu scolaire établit le lien entre l'école élémentaire et le conservatoire et intervient avec les professeurs d'instrument.

Le contexte d'apprentissage d'orchestre à l'école et celui d'un cursus au conservatoire constituent deux approches, deux entrées en musique différentes. En effet, orchestre à l'école privilégie la pratique et les approches sensorielles quand le cursus du conservatoire est encore très souvent fondé sur une entrée par la lecture et la technique instrumentale.

Mais au fond, ce que font les un et autres dans leurs contextes respectifs peut être évalué à partir de notre outil.

Il semble qu'on ait construit un outil d'évaluation qui nous permet de mesurer à la fois les deux domaines d'expérience artistique, et aussi l'écart qui sépare ces deux domaines d'exigence pédagogique. Il pourra, à terme réduire cet écart.

VERS UNE THEORIE DE L'EVALUATION

En travaillant sur ce référentiel d'évaluation de l'expérience artistique nous avons mis en place un nouveau regard sur l'action d'évaluer les parcours. Ce qui est innovant c'est la manière de bouger les critères relatifs à l'évaluation de l'élève : au lieu de l'évaluer sur le niveau qu'il acquiert, on l'évalue sur l'expérience qu'il vit. Cette démarche est en elle-même initiatrice d'un nouveau comportement du professeur à l'égard de son élève et cet outil doit être assimilé pour être utilisé.

Pour cela, le professeur d'enseignement artistique doit être accompagné dans l'assimilation et dans l'accommodation de l'outil dans sa propre pratique enseignante. Nous risquons donc d'être confronté aux résistances en formation voire aux rejets de l'outil par des enseignants peu enclins à faire des efforts d'appropriation de savoirs nouveaux.

Finalement deux problématiques se superposent qui viennent impacter les pratiques habituelles des postures de recherche : celle de construire un outil d'évaluation (travail du chercheur) ; celle de le rendre simple pour qu'il s'acquiert facilement (travail de l'ingénieur pédagogique). Le travail du chercheur est en réalité celui qui répond à la première problématique sans se soucier de la seconde, même s'il existe dans la commande une option posée par le CNFPT pour envisager une formation de l'outil. A l'origine, le CNFPT et le Conseil général ne pensaient pas à un outil comme celui que nous avons construit. Dans la commande il y avait la question suivante : Comment un élève peut-il passer d'une école à l'autre sans qu'il lui soit nécessaire de repasser un niveau, ou de subir une évaluation de son niveau. En proposant une autre façon d'évaluer l'élève, en portant un autre regard sur lui, nous reconfigurons la commande mais débordons du cadre même de la recherche.

Le groupe de travail a construit une boucle Pratique/Théorie/Pratique pour mettre à l'épreuve ses réflexions et avancées. Pour appréhender l'expérience du point de vue de l'enseignement, le groupe est parti de la pratique enseignante, et a théorisé les paramètres de l'expérience des élèves. Il est ensuite retourné à la pratique pour construire un référentiel d'évaluation. L'expérience conceptualisée sous forme d'un référentiel à 4 champs et 8 paramètres, a été soumis aux professeurs de l'équipe pédagogique de l'école de Caluire et Cuire afin de valider les hypothèses et les résultats. Le groupe a enfin travaillé sur une proposition permettant d'évaluer les paramètres de l'expérience artistique.

Une sorte de philosophie de l'évaluation s'est dégagée au fur et à mesure de nos avancées dans la construction du référentiel jusqu'à conduire à un « cadre de penser » l'évaluation. Ce serait prétentieux que de parler de paradigme de l'évaluation dans la mesure où nous proposons une nouvelle fenêtre de lecture de ce qui existe déjà, mais ce référentiel est néanmoins le résultat d'une théorisation « paradigmatique » de l'expérience artistique.

Dans le cadre de la Méthodologie de la Théorie Enracinée¹², nous parlons de théorie formelle. C'est-à-dire que le travail réalisé sur l'évaluation nous a conduit à construire une théorie formelle de l'évaluation, déclinable dans des contextes particuliers et substantifs. Ce référentiel d'évaluation a ceci de formel qu'il règle les questions d'évaluation de façon globale, générale, et lorsqu'il est appliqué à un domaine particulier ce référentiel endosse un caractère substantif, applicable à un cadre singulier (évaluer les actions de l'orchestre à l'école ; les interventions en milieu scolaire ; les enseignements dans les ateliers de musiques actuelles).

Nous allons donner maintenant les définitions de la théorisation substantive et de la théorie formelle, pour comprendre la portée de nos résultats, puis revenir à ce qui nous occupe dans cette quatrième

¹²La Méthodologie de la Théorie Enracinée est une méthodologie utilisée en sociologie et en sciences de l'éducation qui recherche les données qui se trouvent dans les racines du terrain à étudier. Lorsque ces données deviennent « théorisables », on dit qu'elles sont enracinées, car elles sont les racines mêmes du phénomène que l'on observe. On parle également de théorie ancrée mais la nuance est à comprendre comme une théorie qui viendrait littéralement « s'ancrer » dans les données. Selon les cas de théorisation, cette distinction est importante. En l'occurrence, il ne s'agit pas tout à fait d'un ancrage dans les données, mais bien d'un déchiffrement de l'enracinement des éléments de l'évaluation dans le terrain de l'expérience artistique.

partie, à savoir : en quoi le processus de construction d'un référentiel d'évaluation de l'expérience artistique peut-il nous conduire vers la fabrication d'une ingénierie pédagogique à destination des professeurs qui souhaiteraient s'approprier ce référentiel pour évaluer le parcours de leurs élèves.

LES THEORISATIONS POSSIBLES, SUBSTANTIVES ET FORMELLES

Nous avons procédé par recueil de données à partir de nos connaissances conjuguées des processus et modalités d'évaluation dans les écoles de musique de théâtre et de danse.

C'est à partir de cette analyse que nous avons commencé à produire un cadre de réflexion sur l'évaluation de l'expérience artistique. Selon la Méthodologie de la Théorie Enracinée, on peut produire essentiellement deux types de théories : une théorie substantive et une théorie formelle (Glaser & Strauss 2009). Pour la première il faut comprendre que ce type de théorie est élaboré pour un domaine d'enquête particulier ou empirique. Pour la seconde, il faut comprendre une théorie élaborée pour un domaine d'enquête formel ou conceptuel. Ces deux types de théorie existent à des niveaux de généralité qui ne se différencient qu'en terme de degrés. Ainsi, chaque type de théorie peut sembler être une variation de l'autre ; c'est au chercheur à porter son attention sur l'un ou l'autre des niveaux. Par exemple, dans notre analyse de l'expérience artistique et notamment du champ de la créativité, la priorité portait sur le domaine substantif qui est l'évaluation des actions de l'orchestre à l'école, et non pas sur le domaine formel de l'évaluation du parcours de l'expérience.

En se focalisant sur un domaine substantif comme celui de l'évaluation de l'orchestre à l'école par exemple, la théorie pouvait être élaborée à partir d'une analyse comparative entre divers groupes d'élèves au sein même de l'activité « Orchestre à l'école ». Lorsque la théorie formelle constitue la priorité, l'analyse comparative peut-être élaborée à partir des différents cas substantifs pouvant être englobés par le domaine formel. Mais ces deux types de théories ont en commun qu'elles sont enracinées dans les données du terrain.

Une théorie substantive, élaborée à partir des données doit d'abord être formulée afin de voir parmi les diverses théories formelles, celles qui peuvent être applicables à d'autres formulations substantives. La théorie formelle peut aider à élaborer des théories substantives. Il s'agit de rester fidèle au corpus de données plutôt que de le forcer à concorder avec une théorie. La théorie substantive à son tour sert à élaborer de nouvelles théories formelles, ancrées et à reformuler des anciennes.

On emploie ici le terme « *ancré* » pour souligner que la théorie substantive ou la théorie formelle sont à différencier de la « grande » théorie produite à partir de présupposés logiques et de spéculations sur ce que « devrait » être le terrain observé. Les théories substantives et formelles se dégagent d'une construction progressive à partir des faits. Pour produire de la théorie, nous avons besoin de nombreux faits afin de pouvoir réaliser une analyse comparative.

Le besoin de produire de nouvelles théories, et d'obtenir des théories multiples sur un domaine comme l'évaluation par exemple, sont nécessaires car une seule théorie n'englobe jamais toutes les situations pertinentes. Cela permet de réfléchir sur les outils existants et en envisager de nouveaux.

CATEGORIES ET PROPRIETES

Nous pensons que ce référentiel de l'expérience artistique est en réalité une théorie de l'évaluation car il est construit à partir de catégories (les champs d'expérience) et de propriétés (les paramètres).

Cette théorie sur l'évaluation se compose de catégories et de propriétés. Une catégorie se définit en ce sens qu'elle est un élément conceptuel de la théorie elle-même ; une propriété représente un aspect conceptuel ou un élément singulier d'une catégorie. Nous avons donc à la fois les catégories avec les Champs de la Créativité, de la Technicité, des Représentations et du Rapport au Savoir, et leurs propriétés, c'est-à-dire les 8 paramètres d'apprentissage qui permettent de penser des critères d'évaluation pour chaque parcours singulier des élèves.

Il est important de garder à l'esprit que les catégories et les propriétés sont des composants qui émergent des données, mais elles ne sont pas des données elles-mêmes.

Enfin, notre travail de théorisation de l'expérience artistique prend en compte qu'une variation des constats qui ont produit les champs de l'expérience (les catégories) et les paramètres d'apprentissages (les propriétés) ne va pas nécessairement les modifier, ni les clarifier ou les détruire. Il faudrait pour cela beaucoup plus de données et recommencer une nouvelle recherche sur la thématique de l'évaluation de l'expérience artistique pour aboutir à un changement de la théorie originelle.

Autrement dit, nous estimons que cette théorie est stable, jusqu'à nouvel ordre, et que nous pouvons en discuter si jamais un groupe de travail souhaite revisiter la thématique de l'évaluation.

Enfin, les champs de l'expérience artistique (les catégories) et les paramètres (les propriétés) qui ont émergé des données sont essentielles pour une théorie explicative. C'est la raison pour laquelle nous pouvons parler de théorie et imaginer pouvoir la transmettre comme un outil d'évaluation de l'expérience artistique dans le cadre d'une formation professionnelle des enseignants artistiques.

Nous avons souhaité démarrer notre réflexion à partir de notre connaissance du terrain des enseignements artistiques et du fonctionnement des écoles, tout en se fondant dans une stratégie qui consistait à ignorer les éléments habituels du domaine étudié afin d'être sûrs que l'élaboration des catégories ne serait pas contaminée par des concepts utilisés habituellement ou traditionnellement.

En réalité, pour avoir une vision nouvelle de l'évaluation du 1^{er} cycle, il nous est apparu fondamental de produire de la théorie à partir des données que nous pouvions recueillir des connaissances et pratiques des enseignants impliqués dans la recherche, mais aussi des enseignants actifs dans une structure associative. Nous devions croiser également l'équipe pédagogique d'une autre école du département, mais la mise à l'épreuve du tableau référentiel n'a pas été possible faute d'un emploi du temps incompatible.

Enfin, il est important de rappeler que le type de concept à élaborer comporte deux caractéristiques essentielles et inséparables à la compréhension de la théorie, même si les termes peuvent apparaître complexes à la première lecture. Premièrement, les concepts utilisés pour décrire la théorie sont *analytiques*, et généralisés. Deuxièmement, les concepts veulent être *sensibilisants* pour pouvoir produire une image « sensée », soutenue par les illustrations que l'on pense pertinentes et qu'ils parlent à chacun en fonction de sa connaissance et sa pratique du terrain de l'enseignement artistique.

LES ENJEUX DE LA FORMATION

Lors de la réunion du 17/05, nous avons évoqué l'avancée de nos travaux et le fait que le référentiel en tant que tel reflétait un nouveau paradigme de l'évaluation des élèves, en ce sens qu'il pouvait amener les professeurs en formation vers un changement de repères (Lecoïnte 1997). Ce qui change c'est la lecture de l'environnement dans lequel on situe les élèves. Les enjeux de la formation sont donc à poser d'une part en direction de la prise de connaissance de l'outil d'évaluation, et d'autre part sur le changement de regard sur l'élève et sur les habitudes/modalités liées aux cadres de l'évaluation de son parcours. Nous devons donc nous attendre à des résistances, d'où la nécessité de prendre une posture pour accompagner les professeurs dans les efforts qu'ils devraient faire pour changer ce regard. C'est ce qui est compliqué ; néanmoins, notre accroche repose sur cette posture.

Au fond, que les outils soient un brevet départemental, un référentiel de connaissances et de compétences ou un référentiel d'évaluation de l'expérience artistique, nous pensons qu'ils doivent se conjuguer avec un appétit de découverte afin de les comprendre avant de les adopter ou de les rejeter. Nous sommes conscients que les membres du groupe de travail sont précieux car ils ont pris le temps de s'approprier ces outils, de les expérimenter et de les analyser, mais qu'ils ne sont pas nécessairement représentatifs du plus grand nombre, pour ces mêmes raisons. Pour autant, les résultats de cette recherche peuvent être une bonne occasion de proposer une nouvelle ingénierie pédagogique à destination des professeurs pour les inviter à réfléchir sur leurs propres pratiques professionnelles.

LES CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE D'UNE FORMATION

Selon le groupe de travail, il est important de s'adresser à toutes les structures d'enseignements artistiques, dans la mesure où le modèle d'évaluation peut favoriser l'émergence d'un même langage sur l'évaluation. Il s'agit donc de proposer une modalité de mise en œuvre qui permette à des enseignants des écoles associatives et des écoles publiques de partager des temps de réflexion et d'appropriation communs.

Le CNFPT, dont la mission est de concevoir et mettre en œuvre des formations pour les agents des collectivités territoriales, quelque soit leur statut, peut s'adresser naturellement à ce public, cependant identifier un interlocuteur unique pour les écoles associatives est plus difficile. Dans ce cadre, il serait souhaitable que le CNFPT, Uniformation (organisme paritaire collecteur agréé pour le monde associatif), et le Conseil général du Rhône puissent réfléchir à une collaboration pour faciliter l'organisation de formations conjointes.

UNE PROPOSITION DE FORMATION : CONTEXTE, PUBLICS ET THEMATIQUES

Nous avons entrepris à partir de nos résultats et des publics visés, une ingénierie pédagogique à destination des professeurs d'enseignements artistiques de tout le département.

La formation imaginée est dispensable en binôme composé de : 1 enseignant/chef d'établissement, personnel actif sur le terrain des enseignements artistiques, légitimant la mise en pratique de l'outil d'évaluation ; 1 formateur davantage chargé des apports théoriques et des liens à construire avec les pratiques de terrain.

Enfin, les dispositifs de cette formation visent aussi bien l'individuel (le professeur qui viendrait se former au référentiel) que l'intervention en intra à destination de toute une équipe pédagogique. Mais nous ne pensons pas en réalité, qu'un professeur seul puisse mettre en œuvre un tel modèle d'évaluation. Tout simplement parce qu'il risque de se heurter à l'ensemble de ses collègues qui n'ayant pas reçu les outils ne pourront pas l'accompagner dans sa démarche. Nous pensons effectivement que la mise en œuvre du modèle d'évaluation doit être prise en charge par les membres d'une équipe pédagogique.

Ainsi, les membres du groupe de travail ayant participé à la recherche sont à même de dispenser le modèle auprès des collègues. Et la répartition/délimitation/coordination des intervenants peut se faire en fonction de la géographie et des appartenances. Les formations peuvent s'organiser en intra et être ouvertes aux voisins des écoles adjacentes.

Certaines écoles dans le département sont d'ores et déjà en recherche d'outils pour 2 raisons : interroger les modalités et les philosophies de l'évaluation au sein même des établissements avec un travail en équipe ; relier l'évaluation en fonction de l'élaboration et/ou de la refonte du projet d'établissement ; utiliser ce modèle pour évaluer les nouveaux dispositifs auxquels font face les écoles de musique notamment intervenant dans les établissements scolaires de type « orchestre à l'école ».

Il est donc nécessaire de proposer cette formation de façon à ce que les questionnements sur l'évaluation de l'expérience artistique entrent dans :

- Le projet de l'établissement
- une culture pédagogique de l'établissement
- une pratique professionnelle des modalités d'évaluation au sein même de l'établissement

Il apparaît donc primordial que le questionnement sur l'évaluation de l'expérience artistique soit en quelque sorte un prétexte pour permettre la mise en place d'un langage commun, au sein même des équipes pédagogiques, sans pour autant que tous les professeurs ne soient obligés d'utiliser cet outil d'évaluation. On peut donc légitimement imaginer que les départements de Musiques Actuelles, ou de Jazz par exemple, puissent se former et utiliser ces modalités d'évaluation et communiquer aux autres départements de musique classique ou ancienne.

De manière générale, le discours politique autour des enseignements artistiques est souvent restreint aux questions de financement et d'équipements. De nombreux élus évoquent la mutualisation des ressources, dans une logique d'économie : regrouper les établissements ; supprimer le cours individuel d'instrument, le remplacer par des cours collectifs moins coûteux en finances et en espace. Dans ce contexte, le rôle des enseignants sur le terrain, en contact direct avec les familles, peut être de ramener le débat sur le champ pédagogique, se positionnant comme autant d'experts pouvant guider les politiques par des réflexions pragmatiques et pratico-pratiques.

En profitant de cette actualité, et sans chercher à y répondre, il nous paraît judicieux de rappeler les missions pédagogiques d'une école d'enseignement artistique de service public. Les missions d'accompagnement des élèves sont de proposer des parcours, mais aussi d'évaluer ce parcours afin que l'élève puisse en retirer quelque chose de concret en terme de savoir, savoir-faire, savoir-être, lui permettant de se situer et de progresser. Cet outil apparaît comme un atout pour réinterroger les missions de l'école, réaffirmer ses fonctions au sein de la communauté, et clarifier le rôle du

professeur aux côtés des familles. Autrement dit, l'école n'est pas simplement un espace pour développer de la pratique ; elle est là aussi pour apprendre.

Des pistes de contenu de formation se dégagent de notre travail de recherche. Ce contenu est plausible et déclinable avec ses objectifs qui visent certains enjeux, qui touchent l'expérience artistique et l'évaluation de cette expérience, qui présentent l'évaluation dans ses deux axes : l'axe technique et l'axe social. Ces contenus visent aussi à fournir des réponses à des problématiques que l'on peut croiser sur le terrain. Ce qui est souhaité, c'est de pouvoir communiquer à tous les professeurs d'enseignement artistique du département du Rhône, de la fonction publique ou des écoles associatives, un programme de formation dont le contenu vise ces questions pratiques et théoriques rencontrées dans les pratiques enseignantes.

Ce programme de formation peut être proposé à des individus isolés, tout en sachant pertinemment que seul, un individu au sein d'une structure n'aura pas la potentialité de mettre en place une « réforme » du système d'évaluation des parcours des élèves ; mais aussi à des collectifs, équipes pédagogiques qui se structurent autour de la problématique de l'évaluation davantage située en intra.

Les intervenants possibles pour dispenser cette formation pourraient dans un premier temps être des membres du groupe de travail. Même si un formateur peut aborder les questions d'évaluation, le contenu de formation est issu du travail conduit par le groupe de recherche. Il y a donc un produit de formation à proposer, dispenser par les personnes qui ont participé à la recherche.

Les thématiques de l'évaluation proposées par le contenu viennent interroger les pratiques d'évaluation pratiquées dans les écoles d'enseignement artistique, mais elles viennent également questionner la refonte ou l'écriture première d'un projet d'établissement. Le contenu de formation propose également un outil pour évaluer les nouveaux dispositifs de type « orchestre à l'école ».

Le tableau est à la fois un outil qui permet de poser les bases de comment rendre opérationnel un nouveau regard sur l'évaluation des enseignements artistiques. Ce tableau est un guide pour évaluer les capacités des élèves.

Une première partie de la thématique globale de la formation est : l'expérience artistique.

Une seconde partie de la thématique globale de la formation est : la mise en application de l'outil d'évaluation de l'expérience artistique.

Il s'agit de donner un caractère opérationnel aux contenus de formation à destination des enseignants.

Il va être important pour rendre opérationnelle cette proposition qu'elle fasse apparaître quelque chose de nouveau : apporter un regard neuf sur ce qu'on fait, ou que l'on n'arrive pas à faire ; il faut travailler la proposition et recentrer la réflexion autour des outils qui constituent la base de la pédagogie : la rédaction des résultats de la recherche ; le tableau pour l'évaluation des capacités des élèves ; le tétraèdre ; la rosace ; la marguerite des paramètres de l'expérience artistique.

Nous proposons de ne plus évaluer les élèves sur les compétences acquises mais bien sur les capacités à s'inscrire dans une pratique et à construire des savoirs par la pratique. Il est important de signaler que le groupe de travail n'a fait que rendre perceptibles les différentes pratiques enseignantes qui existent sur le terrain des enseignements artistiques. Le groupe de travail les a rendues visibles. Tous les professeurs évaluent, mais ne formalisent pas forcément ce qu'ils évaluent ni comment ils évaluent. Et ce qui est dommageable, c'est que les professeurs n'ont pas forcément conscience que l'absence de mises en mot de leurs pratiques pédagogiques (au singulier ou au pluriel) est liée à leur capacité ou non à progresser dans leur métier, et à se réformer eux-mêmes. Car s'ils ne mettent pas des mots sur leurs pratiques enseignantes, ils perdent la main sur leur capacité à progresser dans leur métier, et à se réformer eux-mêmes.

Nous proposons ci-dessous quelques bribes des échanges qui ont alimenté les réflexions du groupe de travail sur la construction d'une proposition de formation à destination des professeurs artistiques.

Pour Christophe Paym : l'idée générale d'une proposition de formation à destination des professeurs est de donner, dans une situation de formation cadrée, la possibilité de construire des outils à partir des éléments apportés par les participants eux-mêmes. Il est important de partir des usages professionnels et leur donner une cohérence complémentaire par rapport aux élèves, aux parents, aux collègues, voire à une mutation des parcours en interne à l'école de musique. Il est intéressant d'arriver à se servir des outils existants dans les pratiques professionnelles en usage et d'accompagner les professeurs dans une nouvelle (re)formalisation de leurs connaissances en faisant produire les participants.

Pour Catherine : il existe aujourd'hui une incohérence entre certaines nouvelles pratiques d'enseignement artistiques qu'on ne sait pas évaluer et l'évaluation de la musique communément pratiquée : le rituel habituel est inadapté aux nouvelles pratiques d'enseignement artistique. Ce que nous proposons c'est la mise à disposition d'un outil qui permettrait d'évaluer ces nouvelles façons d'enseigner la musique le théâtre ou la danse, tout en remplaçant les modalités actuelles non pas de façon envahissante comme seule possibilité d'évaluation des parcours des élèves mais là où elles sont pertinentes, c'est à dire à mon sens dans le parcours-pré-professionnel.

Pour Charles : on a besoin de la pratique des professeurs pour partir de leurs ressentis et de leur usage et nous nous engageons à utiliser un modèle d'évaluation pour révéler aux professeurs ce qu'ils font déjà, mais en donnant du sens. L'outil permet également une nouvelle évolution des pratiques professionnelles des professeurs. Par le biais de l'évaluation et du fait de réinterroger sa place dans le projet pédagogique et le projet d'établissement, nous venons questionner les pratiques enseignantes. Sous couvert d'un modèle parmi d'autres nous permettons aux professionnels de repenser la manière dont ils évaluent les élèves, les parcours, et la manière dont ils travaillent en équipe.

Pour Arnaud : Ce référentiel d'évaluation de l'expérience artistique est l'occasion de s'accorder sur un usage commun et sur un langage commun à toute une équipe. Cette remarque est dans certains cas une conséquence et dans d'autres une finalité. A ce titre, Christophe Paym rappelle que la plupart des demandes de formation en intra, cette question s'exprime comme une finalité. Il faut trouver une cohérence à l'équipe : on vous propose de questionner l'évaluation pour arriver à cette demande. Et faire ensemble que les individus professionnels, travaillent ensemble.

Ce qui est important ce sont les lieux où l'on va proposer le dispositif de formation. C'est donc de pouvoir travailler dans le cadre du réseau du SDEA et dans les divers endroits du département du Rhône où nous souhaitons communiquer le modèle. Le CNFPT peut faire des propositions pédagogiques sur 2 journées. Il s'agit au fond d'offrir des formations en *intra* d'une part, et d'autre part de participer à l'animation de réseau à travers cette formation.

La première proposition est relativement facile à proposer en intra, en revanche, en réseau, c'est plus difficile à imaginer, bien que depuis le 25/03 le REEL (Réseau des Ecoles de l'Est Lyonnais) recherche des pistes de travail commun sur le réseau. La diffusion de l'information sur l'existence de cette proposition de formation doit aussi fonctionner entre les participants et le bouche à oreille.

Et pour conclure, nous avons travaillé le concept d'expérience et construit un modèle qui nous permet de l'évaluer. Nous pouvons le communiquer aux professeurs et les accompagner pour le mettre à l'épreuve, comme nous l'avons vérifié durant la recherche avec les professeurs sur le terrain.

Le référentiel n'est pas directement opérationnel : il est une matrice, et il y a besoin d'être cuisiné par le professeur et d'être mis en discussion au sein d'une équipe pédagogique pour être utilisable facilement. Le modèle permet d'évaluer aussi bien des prestations terminales de cycle que des pratiques qui ne sont pas des prestations.

PROPOSITION PEDAGOGIQUE

Aujourd'hui, à l'heure où les écoles d'enseignement artistique pour la musique, le théâtre et la danse voient évoluer leur pratique pédagogique, notamment à travers les expérimentations des pédagogies centrées sur la pratique d'ensemble, soit en 1^{er} cycle, soit dans le cadre des orchestres à l'école, soit encore dans celui des Musiques Actuelles et Traditionnelles qui s'enseignent au cœur de ces mêmes établissements, nous venons interroger la pertinence et la cohérence des rituels d'évaluations : contextes, modalités, critères et référentiels. De ce point de vue, trois questions viennent construire le socle d'une proposition de contenu de formation à destination des professeurs d'enseignement artistique désireux de (re)penser une actualisation de leurs pratiques enseignantes (Perrenoud 2002). Ces trois questions deviennent les axes de cette proposition :

- Comment évaluer l'élève (enfant, adolescent ou adulte) en devenir au sein d'une structure d'enseignement artistique ?
- Comment évaluer ce qui se joue au cœur d'une pédagogie de groupe ?
- Comment rendre compte du parcours de l'élève et de la richesse des événements qui constituent l'expérience artistique que lui propose l'école de musique ?

Notre proposition d'ingénierie pédagogique se décline en deux journées de formation qui prennent en compte des problématiques rencontrées par les enseignants artistiques et qui seront traitées par un binôme d'intervenants permettant ainsi d'aborder les aspects pragmatiques (côté terrain) de la pratique enseignante et d'envisager les apports théoriques favorisant un positionnement critique et constructif de l'enseignant artistique dans son contexte de travail (côté théorique).

Naturellement, dans le déroulement de ces journées, les aspects pratiques et théoriques seront intimement mêlés en réponse aux problématiques posées par les rencontres en formation.

Cette « théorie de l'évaluation » que nous proposons se construit en deux parties soit, en 2 journées de formation. La première journée repose sur un « cadrage », c'est-à-dire une action de présenter un « cadre cognitif » comme approprié pour réfléchir sur la thématique de l'évaluation. Dans le registre de la formation professionnelle, ce cadrage est en lui-même un premier aspect de la formation car il vise un effet sur le raisonnement et offre la possibilité de conduire le professeur à des choix multiples pour mettre en œuvre dans son enseignement de nouvelles modalités d'évaluation du parcours de ses élèves ou encore une manière de réactualiser les modalités qu'il utilise d'ores et déjà.

La seconde journée de formation repose sur l'appropriation par accommodation. En d'autres termes, les participants à la formation vont assimiler l'outil d'évaluation durant la première journée, et l'accommoder à leur propres exigences par des mises en exercices et en situation lors de la seconde journée.

Rappelons ici un extrait de l'intervention de Valérie Louis (CNSM de Lyon) citant Philippe Perrenoud à la journée sur l'entrée en musique organisée par le CNFPT en décembre 2012 : « ...il n'y a pas d'innovation sans explicitation, conceptualisation et mise en mots des finalités et des pratiques, ni sans débat contradictoire sur les avantages et les inconvénients de tel ou tel dispositif d'enseignement-apprentissage ou d'orientation. La construction ou l'appropriation d'idées nouvelles sont des processus dont on ne devient acteur qu'en se donnant des outils professionnels de formalisation et de communication, qui jettent des ponts entre le savoir de chacun et celui des autres, entre la recherche et l'expérience, entre la tradition et l'exploration ».

1^{ERE} JOURNEE DE FORMATION A : L'EXPERIENCE ARTISTIQUE

La démarche d'ingénierie pédagogique repose sur deux phases complémentaires :

- la phase « assimilation » : présentation d'outils, de référentiels, d'apports théoriques
- La phase « accommodation » : appropriation des éléments, mise en application des outils dans le cadre professionnel ;

Objectifs pédagogiques de la journée A :

Côté terrain

- Observer l'émergence des nouveaux dispositifs pédagogiques : s'inspirer des pratiques d'enseignement et d'évaluation des pratiques artistiques ;
- Evoluer en fonction de la demande nouvelle : analyser le contexte de l'enseignement artistique au sein de son école ; problématiser les attentes des publics au moment de l'inscription dans l'école) ;
- Penser un nouveau « modèle » d'apprenti musicien : profils et attentes ; vers une typologie des fonctionnements des élèves ;

Côté théorique :

- Définir l'expérience : prendre l'expérience comme élément unificateur du regard à porter sur les parcours d'apprentissage. Comprendre les liens philosophiques entre expérience et formation (autoformation) ; didactique et autodidaxie ; Aristote / Kant / Hegel / Pineau / Carré...
- Diagnostiquer le projet de l'élève : définir une méthodologie favorisant une analyse objective du projet de l'élève à travers le Modèle VIP / Vocation – Projet - Intégration
- Distinguer les différentes situations d'apprentissage : formelles / non-formelles / informelles. Décider en équipe pédagogique les situations qui seront prises en compte pour évaluer le parcours de l'élève ;
- Schématiser le contexte didactique de l'enseignement artistique : Imaginer le tétraèdre comme une forme à s'approprier pour construire le cadre didactique d'un enseignement et de l'évaluation des parcours ;
- Définir les champs d'expérience artistique vécue par les élèves : présentation du référentiel de l'évaluation de l'expérience artistique ; présentation du tableau récapitulatif ;

Les problématiques sous-jacentes guidant le groupe en formation :

- Les finalités de l'enseignement artistique : Quelle école de musique pour quel musicien ?

Mots clés : pratique de loisir - épanouissement / sélection - niveau – don – performance versus compétences.

L'objectif opérationnel de cette journée A : l'assimilation du tableau récapitulatif du référentiel d'évaluation de l'expérience artistique.

2^{NDE} JOURNEE DE FORMATION B : MOTIVATION-EVALUATION

Le contenu pédagogique de cette journée se détermine à partir de questions relatives aux objectifs pédagogiques visés.

Objectifs pédagogiques de la journée B :

Coté terrain :

- Evaluer oui, mais comment ? Déterminer les axes techniques et sociaux de l'évaluation ;
- Qu'évalue-t-on quand on n'évalue pas le niveau ? Rappel des diverses formes et courants de l'évaluation : évaluation sanction : réussite, échec ;
- L'évaluation de la motivation est-elle potentiellement possible ?
- La recherche d'un « niveau » est-elle encore concevable ? Tyrannie ou protection nécessaire pour apprendre ?

Côté théorique :

- Revisiter les théories de l'apprentissage : rappel des différents courants et théories de l'acte d'apprendre ; les bases explicites et implicites sur lesquelles sont construits les méthodes pédagogiques, les visées, les pratiques transversales, le rapport au savoir ;
- Développer la réflexivité dans la pratique d'apprentissage ;
- Favoriser les 3 types d'évaluation : diagnostique ; formative ; sommative ;
- Distinguer les théories de la motivation : comprendre les ressorts de la motivation dans les apprentissages ; penser la place de l'estime de soi de l'élève dans la pratique enseignante ;
- Favoriser la confiance en soi pour faciliter l'apprentissage et le rapport au savoir dans les pratiques artistiques.

Les problématiques sous-jacentes guidant le groupe en formation :

- La place du dialogue dans la pratique d'évaluation
- Qu'évalue-t-on quand on n'évalue pas le « niveau » ?
- Que fait-on des élèves « pas doués » ?

Mots clés : excellence / niveau - motivation / compétences - épanouissement / don - absence de don - légitimité institutionnelle.

L'objectif opérationnel de cette journée B : l'accommodation des termes du tableau récapitulatif du référentiel d'évaluation de l'expérience artistique dans le cadre de sa pratique professionnelle quotidienne.

DES PISTES POUR L'ESSAIMAGE DU MODELE

PRESENTATION AUX PROFESSEURS ET DIRECTEURS D'ETABLISSEMENTS

Il est important de pouvoir faire état des résultats de ce travail devant les écoles à l'image de la journée « forum des enseignements artistiques » réalisée en 2011. La présentation de ce référentiel d'évaluation de l'expérience artistique, est complexe dans sa composition, et il nécessite un temps de formation pour se l'approprier.

Il serait important que le groupe de travail qui a participé à la recherche et aux différentes phases d'élaboration du modèle puisse s'adresser à toutes les écoles du département lors d'une journée de sensibilisation, et présenter les conditions que le CNFPT peut mettre en place pour accompagner les fonctionnaires territoriaux à la découverte et à l'appropriation de ce référentiel d'évaluation.

Les pistes d'intervention pour sensibiliser les acteurs de l'enseignement artistique sont soit les réseaux, soit les écoles.

Selon Cécile Richard : la phase de la sensibilisation et d'intervention auprès des réseaux peut être une bonne phase intermédiaire d'essaimage, car l'importance de ce type de diffusion est aussi de rendre possible les rencontres entre professionnels autour d'une même question. Ainsi, soit on organise une rencontre en accordant un temps à chaque réseau et à qui l'on propose le contenu opérationnel de formation ; soit on organise une seule journée pour toutes les écoles du département à qui l'on présente les résultats de la recherche et le modèle d'évaluation.

Une présentation à tout le monde est une manière efficace de porter par la suite l'opérationnel dans les réseaux. Nous devons donc rechercher à inviter toutes les écoles pour présenter comment le CNFPT peut accompagner les individus en formation, soit en réseau, soit par école.

PERMETTRE LA LECTURE DE CE DOCUMENT

Nous pensons que ce document doit être accessible dans sa version électronique, et doit pouvoir faire l'objet d'une adaptation pour tous les lecteurs, dans une version « formative ». L'exploitation de cette recherche dans le cadre d'une démarche de formation du type Formation Ouverte à Distance (FOAD) pourrait également être envisagée.

PUBLIER DES ARTICLES

Il est important de penser à l'écriture et à la publication d'articles à partir de ces résultats qui peut trouver quelques échos auprès de revues éditées par le CEFEDM, ou encore quelques revues comme SPECIFICITE édité par le CREF de l'Université de Paris-Ouest-Nanterre-La Défense.

Une première journée d'étude sur l'évaluation des enseignements artistiques organisée par l'ARIAM Ile-de-France a donné lieu à une contribution orale et un article : Vers la création d'un référentiel d'évaluation (Calamel 2013) en annexe de ce document.

CONCLUSION

En conclusion nous allons rappeler les premiers résultats de cette recherche-action menée sur le territoire de l'évaluation des enseignements artistiques. En reconfigurant la commande d'origine, nous avons traité de l'expérience artistique et non des compétences spécifiques à pratiquer telle ou telle expression artistique. Il était impossible de les traiter toutes globalement dans un même référentiel. En revanche parce que l'expérience peut être conceptualisée elle devient l'élément central qui permet de rendre homogène une hétérogénéité des parcours des élèves.

Selon nous, le concept de l'expérience se compose de 4 champs (Créativité ; Technicité ; Représentations ; Rapport au savoir) et de 8 paramètres principaux retraçant le cadre des savoir et savoir-faire acquis par la pratique artistique. On doit pouvoir conceptualiser autrement l'expérience, mais de cette manière elle est directement utilisable. En rendant visible cet outil nous avons constaté qu'il permettait de changer le regard porté sur un élève et par là même d'évaluer son parcours d'apprentissage. Ce que l'élève met en œuvre dans sa pratique artistique apparaît alors plus clairement et le professeur peut alors s'installer à ses côtés pour partager avec lui les points forts et faibles de sa progression. Le rôle de l'enseignant est donc rendu plus explicite et en cela, partageable entre collègues ; ce sont là les apports nouveaux de ce modèle.

En mettant à l'épreuve modestement tout d'abord ce modèle d'évaluation, nous avons proposé un contenu de formation afin que les professeurs du département puissent se l'approprier. Le relais que peuvent offrir le CNFPT et le Conseil général du Rhône devrait faciliter l'accès à l'utilisation de ce référentiel d'évaluation par les équipes des écoles de musique de théâtre et de danse.

Le travail réalisé, relaté ici, présente ce modèle d'évaluation de l'expérience artistique comme une théorie substantive, applicable aux pratiques artistiques, mais il peut devenir une théorie formelle de l'évaluation pouvant être généralisée et utilisée plus largement dans d'autres domaines que les enseignements artistiques. Ce qui est caractéristique de l'expérience, c'est que les individus apprennent en faisant et en conscientisant ce qu'ils font. Nous passons tous par ce processus selon lequel nous faisons et apprenons de ce que nous faisons. Ce qui manque la plupart du temps c'est de passer par la phase réflexive qui fixe les apprentissages par la formalisation de ce que l'individu a fait durant cette expérience vécue. L'enseignement peut donc se résumer à proposer un cadre dans lequel le professeur invite l'élève à : « faire » (ce dont généralement on ne parle pas) ; « dire ce qu'il fait » ; « faire ce qu'il dit ». L'enseignement s'inscrit alors dans le « rapport au savoir » de l'élève et c'est ce qui le fait progresser et le rend autonome. L'élève construit son savoir en lui donnant du sens, en le renforçant et en établissant des liens avec ses propres connaissances pour aborder plus sereinement les inconnues du futur. L'importance d'une telle approche réside surtout dans l'autonomie qu'acquiert l'élève face à son propre apprentissage. Dans toutes les séances de travail, l'autonomie de l'élève a été évoquée par les membres du groupe de recherche. Mais on pourrait dire aussi que dans toutes les situations de formation sur site (en intra) dans les écoles d'enseignement artistique, la notion d'autonomie est évoquée systématiquement par les professeurs. Tous recherchent l'autonomie de leurs élèves. Cependant, peu sont capables de décrire le cadre de ce qu'ils mettent en œuvre pédagogiquement pour y arriver. Il manque bien souvent dans les propos du professeur une formalisation claire des objectifs pédagogiques qu'il se donne pour y arriver.

La recherche de l'autonomie de l'élève étant induite par l'enseignement, il reste au professeur à composer explicitement les conditions didactiques favorables pour développer chez l'élève un esprit critique (représentations) ainsi qu'une imagination créative (créativité), une capacité à progresser par lui-même (rapport au savoir), et des compétences spécifiques (technicité).

Finalement les résultats de cette recherche-action nous invitent à proposer aux professeurs un temps de formation favorable à l'assimilation et l'accommodation de ce modèle d'évaluation qui les aide à dépasser les modèles pédagogiques dont ils sont eux-mêmes les produits, qui leur ont réussi, mais qui ne garantissent en rien la réussite de leurs élèves (Marchand 2003).

BIBLIOGRAPHIE

Ausubel D. (1966). *Readings in the psychology of cognition* (1966) ed. by Anderson, R-C, Ausubel, D. P. Hlot, Tinehart and Winston, Inc. New York, Chicago, San Francisco, Toronto, London

Bachelard G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*, Librairie philosophique J. Vrin, (pour l'édition de poche, 1993)

Beillerot J., Blancherd-Laville C., Mosconi, N. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris ; l'Harmattan

Blaye A. (1989). Interactions sociales et constructions cognitives: présentation critique de la thèse du conflit socio-cognitif in *Constructions des savoirs*, sous la direction de Bednarz, N. & Garnier, C. Ed. Agence d'ARC inc&Cirade

Boismare S. (2000). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris ; Dunod

Calamel, C. (2012). *Le jazz : un modèle pour apprendre*. Paris ; l'Harmattan

Calamel C. (2013). *Vers la création d'un référentiel d'évaluation*. Paris ; ARIAM Ile-de-France.

Carré, P., Moisan, A., Poisson, D. (1997). *L'autoformation*. Paris ; PUF

Carré P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris ; Dunod

Charlot B. (2003). *Le Rapport au Savoir*. Paris ; Anthropos

Charlot B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris ; Anthropos.

Cousinet R. (1950). *L'éducation nouvelle*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel (Suisse)

Cullioli C. (1996). *Objectif musique*. Paris ; Points de vue, La Cité de la Musique

De Ketele J-M. (1997). *Le Guide du formateur*. Paris ;

Develay M. (1998). De l'impossible et de la nécessaire pensée du transfert in *Educations* no 15

Dubet F. (2010). *La place et les chances. Repenser la justice sociale*. Paris ; Seuil, la République des idées

Dubet F. (1994). *La sociologie de l'expérience*. Paris ; Seuil

Eates R-E. & Pellaud F. (2002). Surprendre in *Cahiers pédagogiques* no 409

Fenouillet F. (2012). *La motivation*. Paris ; Dunod

Giordan A. & De Vecchi G. (1987). *Les origines du savoir*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel

Giordan A. (1996). Représentations et conceptions in *Représentations et conceptions en didactique*, Regards croisés sur les STAPS sous la dir. de J-P. Clément, CIRID/CRDP d'Alsace

Giordan A. (1998). *Apprendre! Débats* Belin

- Goffman E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris ; Editions de Minuit
- Guglielmino L. (1977). *Development of the self-directed Learning readiness Scale*.(Thèse non publiée. Doctoral dissertation, Athens, university of Georgia.
- Guirard L. (2000). *Abandonner la musique ?* Paris ; l'Harmattan
- Houssaye J. (1988). *Théorie et pratique de l'éducation scolaire*, Ed. Peter Lang.
- Hugon M-A. & Seibel C. (1990). *Recherches impliquées. Recherche-action : le cas de l'éducation*. Paris ; Revue française de pédagogie
- Kahneman D. (2011). *Système 1 système 2. Les deux vitesses de la pensée*. Paris ; Flammarion
- Kasworm C. (1988) Self-directed learning in institutional contexts. In: H. Long and al. (eds.), *Self-directed Learning. Application and Theory*. Athènes: Ga University of Georgia
- Lacroix A. (2013). *Les chiffres clés de la Culture*. Paris ; La Documentation française.
- Lecointe, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris ; l'Harmattan
- Long H. (1991). Challenges in the study and practice of self-directed learning. In: Long H. et al. (eds.), *Self-directed learning. Consensus and Conflict*. Norman (OK): University of Oklahoma
- Longhi, G. (2004). *Les décrocheurs d'école*. Paris ; La Martinière
- Marchand, F. (2003). *La preuve par soi*. Paris ; Desclée de Brouwer. Psychologie.
- Meirieu P. (1998). Le transfert de connaissances, un objet énigmatique in *Educations* no 15
- Meirieu P. (2001). Le paradoxe de l'apprentissage in *Eduquer pour former*, coord. Ruano-Borbalan, Ed. Sciences humaines, Auxerre
- Montessori M. (1958). *Pédagogie scientifique, La maison des enfants*, Desclée de Brouwer (7ème édition)
- Perrenoud, P. (2002). *Motiver ses élèves*, in *Pratiques pédagogiques et institutions scolaires*. Université Genève.
- Piaget J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris ; PUF
- Raynal F. & Rieunier A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Paris ; ESF
- Rezeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogiques dans un environnement multimédia*. thèse ; Université de Bordeaux 2
- Rogers C. (1979). *Liberté pour apprendre ?* Paris, Dunod
- Rousseau, J.-J. (édition de 1958). *Emile ou de l'éducation*. Paris ; éd. Sociales
- Schön, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco ; Jossey- Bass
- Strauss A. & Glaser (2009). *La découverte de la théorie ancrée*. Paris ; Armand Colin

Touraine A. (1966). *La sociologie de l'action*. Paris ; Seuil

Vygotski L (1933-1934). Le problème de l'enseignement et du développement à l'âge scolaire in *Vygotsky aujourd'hui*, Sous la direction de B. Schneuwly et J-P. Bronckart, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1985

Yanni-Plantevin E. (1998). Transfert et affectivité in *Educations* no 15

Ribac F. (2012). Intervention aux journées d'étude de Paris 8. Février 2012.

<http://francoisribac.blogspot.fr/search?updated-min=2012-01-01T00:00:00Z&updated-max=2013-01-01T00:00:00Z&max-results=9>

Textes officiels sur l'enseignements des pratiques artistiques

http://mediatheque.cite-musique.fr/mediacomposite/cim/Pdf/10_10_20_Schema_intro.pdf

http://mediatheque.citemusique.fr/mediacomposite/cim/Pdf/10_10_20_Schema_orientation_enseignement_musique.pdf

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/formations/schema-musique2006.pdf>

Les chiffres clés de la culture 2013

<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Etudes-et-statistiques/Les-publications/Chiffres-cles-statistiques-de-la-culture/Chiffres-cles-2013>

ANNEXES

Planning des réunions du groupe de travail

Toutes les séances de travail ont été enregistrées, et certaines ont fait l'objet de comptes-rendus écrits qui ont été transmis aux membres du groupe lorsqu'ils étaient absents.

Dates des séances et titres des ordres du jour traités :

- 01 / 02 / 2013 : le concept de l'expérience artistique
- 22 / 02 / 2013 : La construction du référentiel de l'expérience
- 22 / 03 / 2013 : Les 8 paramètres de l'expérience artistique
- 12 / 04 / 2013 : La mise à l'épreuve de l'outil d'évaluation (Visite à Caluire et Cuire)
- 17 / 05 / 2013 : Un nouveau paradigme de l'évaluation
- 14 / 05 / 2013 : Vers un outil de formation
- 05 / 07 / 2013 : Remise officielle des résultats

Réunion groupe de travail référentiel 1^{er} cycle : 15/09/2012 – CNFPT Lyon

Présents :

Catherine Guinamard - ENM Villeurbanne, Arnaud Caumeil - Conservatoire Limonest / FMR, Claude Leos - FMR, Thierry Redon - Conservatoire Ste Foy les Lyon / ASEAR, Magali Moret - Conseil général du Rhône, Christophe Paym - CNFPT, Charles Calamel - formateur

Excusée : Nathalie Mellet - Conservatoire de Lyon

Ordre du jour de la réunion

- envisager des outils communs d'analyse des compétences développées dans le 1^{er} cycle, permettant de faciliter le parcours des élèves au cours de leur scolarité,
- relier ces outils aux pratiques amateurs,
- dégager une méthodologie de travail pour concevoir un référentiel commun et le partager par l'information et la formation.

Eléments de la discussion

Beaucoup d'établissements ont effectué un travail de fond sur l'évaluation ; exemple de l'ENM de Villeurbanne qui s'appuie sur un référentiel en 5 points (langage / instrument et technique / invention / pratique collective / autonomie).

Le Brevet départemental porte sur des compétences de musicien plus que des compétences techniques, et un accord a été trouvé avec le Conservatoire de Lyon pour faciliter l'accès direct des détenteurs du brevet. L'importance de faire le lien avec la pratique amateur, notamment adulte, est soulignée par la FMR.

Point de précision de Charles Calamel : définition de la notion de référentiel, à différencier du projet éducatif ou pédagogique. Il faudrait structurer la réflexion sur des capacités plutôt que sur des compétences.

Un des objectifs qui peuvent être visés est la mobilité des élèves musiciens, le référentiel peut y aider. Notion de « Charte du musicien » ?

Un référentiel doit être adapté sur site en fonction des situations des différentes écoles, et donc accompagné par une démarche de formation des enseignants et directeurs pour travailler à cette adaptation.

La méthode pour élaborer le contenu de la « charte du musicien » : soit questionnaire mais difficile à exploiter, soit à partir d'entretiens avec des directeurs et enseignants. Une trentaine serait nécessaire pour valider le contenu, sur la base d'une grille d'entretien. Ce recueil d'information peut être complété par un forum ouvert sur un blog afin de permettre l'expression du plus grand nombre d'enseignants du département (à voir comment il pourrait être porté techniquement).

Déroulement envisagé :

temps de présentation de la démarche aux directeurs/enseignantsfin d'année
réunion de définition du panel d'entretiens1^{er} trimestre
programmation d'entretiens et ouverture du blog
constitution du corpus
Phase d'analyse et de construction du référentielmai
Validation et retour sur le terrain (boucle).....juin
Envoi dans les établissements du document finaljuin
Construction du plan de formation.....septembre
Démarrage des sessions de formationfin d'année

COMPTE RENDU DE LA SEANCE DE TRAVAIL 1^{ER} FEVRIER / CNFPT LYON

Etaient présents : Catherine ; Nathalie ; Rodolphe ; Cécile ; Thierry ; Charles

Rappel des prochaines dates de séances de travail :

1^{er} février
22 février
22 mars
12 avril
17 mai
7 juin
5 juillet

Récapitulatif :

Nous abordons la séance en signalant que le département ne sera plus, dans quelques mois l'interlocuteur pour au moins 3 structures représentées dans ce groupe de travail. Les écoles de musique du Grand Lyon seront séparées de celles qui continueront à être administrées par le Département. L'Euro-Métropole construira vraisemblablement un nouveau schéma des Enseignements Artistiques en s'appuyant sur les articles 102 et 102 de la Loi de Décentralisation. Thierry questionnait donc cette redistribution des cartes en terme de « financements » et de « commandes ». Nous pensons tous qu'il serait important d'interroger Magali sur l'évolution de la commande, mais Rodolphe rappelle que nous avons fixé un calendrier de travail qui prend en compte une remise des résultats de nos travaux fin juillet (date à laquelle les modifications ne seront pas encore appliquées).

Un autre rappel important concerne ce sur quoi le groupe de travail croise les réflexions : l'élaboration d'un « référentiel d'expérience artistique ».

Cela conduit le groupe à échanger et affiner sur la nécessité de rendre compte du résultat de nos travaux, considérés comme une formation-action (nous nous formons en même temps que nous sommes dans l'action). Cette formation de terrain a pour avantage d'imaginer ensemble le dispositif de formation des enseignants artistiques en vue d'une harmonisation des évaluations pédagogiques au sein du département.

Rodolphe fait remarquer que toutes les formes d'école de musique sont représentées dans le groupe, du CRR au réseau associatif.

Le groupe de travail évoque donc : la nécessité de modifier l'image « périmée » des conservatoires et écoles de musique du département ; faire les liens visiblement distendus entre « enseignement artistique » et « pratiques artistiques » ; poser la trame du référentiel d'expérience comme support de formation professionnelle destiné aux enseignants artistiques par des actions de formation et contenus proposés par le CNFPT.

Cécile propose pour titrer notre travail : « le conservatoire comme lieu d'expériences artistiques ». Cela entraîne la réflexion suivante : lieu d'expériences pour qui ? Les profs ou les élèves ?

Charles présente ensuite la nécessité de définir la posture du groupe de travail et de ce qu'il produit. L'ensemble s'accorde pour dire que nous élaborons un référentiel d'expériences et non pas un modèle ou un cadre rigide. L'idée porte donc en elle-même une représentation de l'école de musique qui nous semble plus adaptée à son devenir, et plus en phase avec la réalité actuelle.

Charles présente ensuite le jazz comme un système pour apprendre et pour développer une construction de soi par la pratique musicale. Le système composé de 4 champs d'expériences trouve une résonance forte auprès du groupe de travail. Catherine y trouve les éléments pour s'expliquer sa propre pratique d'enseignante, et y voit rapidement un outil lui permettant de construire sa pédagogie. Rodolphe et Thierry échangent sur les manières dont le système dessiné au tableau (forme géométrique du tétraèdre) est incorporé par eux-mêmes et pourrait l'être par leurs collègues.

Charles liste et décline comment chaque champ de l'expérience de la musique de jazz abrite des paramètres d'apprentissage qui permet à l'individu d'apprendre en pratiquant l'improvisation ; en travaillant la technique musicale ; en développant ses représentations musicales ; en modifiant ses savoirs acquis par l'expérience.

En résumé :

La musique se crée à partir de situations de jeu, et invite donc l'enseignant à construire un environnement pédagogique qui reprenne ces 4 champs d'expérience : champs de la créativité ; champ de la technicité ; champ des représentations ; champ du rapport au savoir.

Chacun de ces champs révèle 2 paramètres d'apprentissage soit 8 au total qui déterminent les apprentissages des individus qui s'inscrivent dans ces champs en faisant l'expérience de la musique. Les 8 paramètres d'apprentissage sont :

1. Mobiliser les ressources déjà incorporées.
2. Développer sa confiance en soi et en l'autre.
3. Trouver sa place et prendre position.
4. Apprendre à faire face aux imprévus et aux surprises.
5. Être créatif. Improviser, inventer, créer.
6. Se mesurer aux autres et défendre ses valeurs.
7. Trouver et donner du sens aux situations de jeu.
8. Être réflexif.

Après la coupure du déjeuner, 2 sous groupes sont constitués pour réfléchir aux problématiques suivantes : comment présenter aux collègues enseignants la formulation du référentiel d'expérience ; pouvons-nous construire une ingénierie pédagogique à partir de ces paramètres d'apprentissage pour le CNFPT ? Pourquoi ces paramètres me parlent-ils ?

Cécile / Catherine / Charles (que les C) travaillent sur les 4 premiers paramètres ; Rodolphe / Thierry / Nathalie (perturbant les garçons) travaillent sur les 4 derniers paramètres.

Il s'agit de chercher des synonymes à ces paramètres et de voir comment ils sont appliqués ou seraient applicables dans les enseignements artistiques. Chaque demi-groupe produit et restitue aux autres leurs résultats de leurs réflexions. Cela nous permet d'ajuster les définitions et de mieux cerner les représentations de chacun.

A tour de rôle, chacun alimente en vertu de ses propres expériences de terrain et de sa connaissance du secteur, croisée avec les *habitus* de sa structure de rattachement.

Le contenu de la séance au départ théorique commence à prendre une résonance pratique. Les apports théoriques font place à des récits de situations vécues pour chaque participant.

Nous semblons convaincus de l'importance de l'élaboration de ce socle commun à partir duquel il est possible de finaliser un référentiel d'expérience de la pratique musicale/artistique. Un des prochains enjeux sera de communiquer cette conviction auprès de Christophe, Arnaud, Magali, qui seront nos premiers interlocuteurs à mesurer notre capacité à expliciter le référentiel d'expérience et sa pertinence dans l'environnement des enseignements artistiques départementaux.

Pour Catherine et Cécile le travail sur les 4 premiers paramètres a été l'occasion de questionner qui et en quoi on est légitime dans l'école de musique ; il est important d'être attentif sur la posture de l'enseignant et de se donner les moyens de reconnaître l'autre dans ce qu'il a et ce qu'il vient chercher au conservatoire et qui peut être différent de ce qu'on croit qu'il vient chercher. Mobiliser les ressources incorporées c'est donc avant tout admettre que l'élève n'est pas vierge de savoirs musicaux même s'il est débutant. Inviter ou rappeler au prof qu'il accompagne un sujet qui apprend et qu'il est un « sujet doué d'expérience(S) » et porteur d'une culture ; qu'il en découle une dynamique, une mise en mouvement qui consiste à donner du sens en partant des ressources en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être ; il y a donc ici la satisfaction de faire des liens avec ce qu'on connaît déjà. Comment on fait pour reconnaître les ressources de l'autre. Il s'agit là d'avoir un 1^{er} paramètre d'apprentissage qui resitue la relation pédagogique prof/élève dans un respect dynamique : « *je sais que tu sais déjà des choses* ». Quelles rencontres et quels équilibres entre les ressources des personnes de la relation pédagogique. Nathalie précise que vers 11 mois, les enfants commencent les « babillages » qui vont influencer la formation du larynx, et déterminer les accents liés à la langue parlée dans le futur par l'enfant. C'est l'occasion de rappeler que la musicalité de la langue est la première musique entendue par l'élève qui n'est donc pas « vierge de musique » lorsqu'il arrive au conservatoire.

Cécile et Catherine ont échangé sur les « postures de profs » et « postures de l'établissement » qui jouent un rôle dans le registre de la socialisation des élèves inscrits à l'école de musique.

Pour Catherine, dans l'action de « mobiliser les ressources de l'individu » il y a les ressources de l'accès à une autonomie. Souvent on essaie de mettre en jeu avec des épreuves à l'autonomie qui ne ressemble à rien ; mais une autonomie qui permet aux individus de s'approprier le savoir pour pouvoir être capable d'aller le chercher quand c'est nécessaire et trouver des solutions aux problèmes rencontrés. Il s'agit donc de « transmission » dit Cécile, c'est-à-dire, remettre à l'autre un savoir utile. Cela renvoie à l'apprentissage selon Piaget : Apprendre = Assimilation + Accommodation.

Cela permet de passer au second paramètre : Si je transmets quelque chose à l'autre cela veut dire que j'ai confiance en l'autre à qui je transmets ce quelque chose. J'ai donc suffisamment confiance en moi et en l'autre pour échanger un savoir, sans avoir l'impression de perdre mes objets de savoir. Pour Catherine, « *je sais ce que je sais* » et c'est pour cela que j'ai confiance au point de pouvoir me déplacer en autonomie pour aller chercher les informations qui me manquent. Un autre aspect important de ce paramètre est lié au développement de la pratique d'ensemble : apprendre à s'appuyer sur les autres musiciens dans le jeu collectif et rechercher à

« s'entendre ». Cécile parle alors de métacognition : un savoir sur le savoir (je sais faire, et je sais que je sais faire).

Pour les paramètres « être créatif » et « se mesurer... » Catherine parle de « manipulation des éléments du langage (sons, mots, notes...). Inventer, créer, improviser (créer sur l'instant) pour Cécile la question importante est : quand est-ce qu'on peut créer de la musique ? Et le fait qu'« apprendre » c'est « recréer pour soi (assimilation/accommodation), c'est inventer pour soi, et cela signifie que chacun est en train de créer, d'inventer, d'innover. La métaphore de « l'ampoule qui s'allume au-dessus de la tête de l'élève lorsqu'il comprend tout à coup quelque chose ».

Se mesurer aux autres et défendre ses valeurs, est liés au fameux « vivre ensemble » et à la capacité des individus à verbaliser, formaliser, rendre explicite les acquis du savoir et donc à utiliser le moment d'altérité comme un outil de conscientisation des savoirs et savoir-faire acquis qui va permettre le construire ensemble, particulièrement important dans la pratique d'une musique collective.

Cécile propose que l'ensemble de ces 8 paramètres soit disposé en étoile :



Le groupe de travail composé de Nathalie et Thierry (Rodolphe obligé de partir prendre un bus) analyse par les synonymes les 4 derniers paramètres. Le paramètre « Donner du sens », c'est-à-dire avoir une démarche heuristique, représente pour eux se donner les moyens de comprendre dans le sens d'une démarche. Cela sous-entend d'adhérer, baliser, avoir un objectif, voir où on veut aller, et en quelque sorte, se donner la possibilité d'avoir des objectifs.

« Être réflexif » c'est faire participer aux cheminements de la pensée, conduire à la formalisation, participer à l'évolution du parcours d'apprentissage, être dans la collaboration, se remettre en question et entamer une recherche. Cela implique selon Nathalie de se mettre en mouvement, être actif, bien que l'acte réflexif en lui-même correspond à un « arrêt sur image », une pause. Le terme de *réfléchissement* est évoqué par Charles à propos de Piaget : retour sur soi, c'est-à-dire inscrire dans la pratique d'apprentissage ce temps de réflexivité, d'analyse de comment j'étais dans l'expérience que je viens de vivre (que ce soit un moment de cours, un concert, une audition publique).

« Trouver sa place », c'est apprendre à se connaître, et rechercher à avoir une vision large, une vision d'ensemble, être en relation de confiance, développer une écoute de soi et une écoute de l'autre, attitude prédominante dans la pratique collective musicale. Trouver sa place est synonyme selon Nathalie d'appréhender son environnement pour l'accepter et mieux le connaître.

« Apprendre à faire face aux imprévus », c'est rebondir, s'engager à rechercher des solutions, inventer, être en mouvement, débrouillard. Permettre à l'autre de faire parler ses moyens de se débrouiller, d'inventer des solutions, des réponses. Prévoir les attentes, et finalement opter pour une solution inattendue. Prendre des initiatives.

On retrouve dans ces 8 paramètres les éléments moteurs de la construction de l'expérience, en ce sens que les envies, les désirs, les croyances et le système de valeurs de l'individu puissent se retrouver au centre de son projet et de sa pratique artistique, et que les relations avec son entourage immédiat puissent être en résonance avec ses choix d'orientations personnels.

Ainsi, Charles replace dans la réflexion les concepts de « reconnaissance », d'« autorisation » et de « maîtrise » sur lesquels nous reviendrons en détail lors de la prochaine réunion.

Il faut penser la prochaine fois à transmettre au groupe de travail un tableau sur la taxonomie des savoirs et un tableau sur la dynamique des savoirs.

Voilà pourquoi ces 8 paramètres d'apprentissage parlent à chaque participant du groupe de travail. Il reste à s'assurer lors de s futures confrontations avec des professionnels de l'enseignement artistique que des paramètres d'apprentissage n'aient pas été oubliés. Il est important qu'on puisse s'approcher d'une exhaustivité, pour construire les conditions des situations favorisant l'expérience artistique des élèves.

Avant de terminer la séance, Charles pose la question qui alimentera le démarrage de la prochaine séance : comment pouvons-nous créer des situations d'apprentissage à partir de ces 8 paramètres ?

Thierry parle de son sentiment émergent de « lâcher-prise » présent dans ces 8 paramètres. Effectivement, ce modèle d'expérience conduit les individus à une « autodirection en apprentissage ».

Etaient présents : Catherine Guinamard, Thierry Redon, Rodolphe Saint Pol, Charles Calamel.

L'ordre du jour s'est construit autour de trois temps forts :

- 1) l'analyse d'une première « mise à l'épreuve » de l'outil « référentiel d'expérience ». Travail réalisé par Catherine auprès de ses élèves. Certaines conclusions émergent de ce travail de déconstruction des programmes formels d'enseignement de la musique à Villeurbanne ;
- 2) le rappel de la commande départementale et la vérification des axes traités par le groupe pour répondre à cette commande ;
- 3) une première réflexion autour de la manière de présenter le « référentiel d'expérience artistique » à deux groupes de profs des écoles de Caluire et de Sante Foy.

Catherine a proposé de passer au tamis des champs du référentiel d'expérience quelques-uns des programmes formels de son enseignement de la musique qu'elle réalise avec quelques-uns de ses élèves. Les éléments fournis par Catherine invitent le groupe à observer comment on peut faire entrer un programme formel d'enseignement de la musique dans les 4 champs du référentiel d'expérience à savoir : le champ du Rapport au savoir, le champ de la Créativité ; le champ des représentations de l'élève ; le champ de la Technicité.

1 : l'analyse des éléments apportés par Catherine.

Catherine évoque les difficultés qu'elle a eu à s'approprier l'outil. Ce dernier devient néanmoins un filtre, un tamis pour comprendre ce qui est sollicité chez l'élève : le référentiel permet d'observer les champs qui sont sollicités par le professeur dans le cadre de son enseignement et ceux qui le sont moins ; il permet également de mesurer les limites du programme formel, et de se rendre compte que les situations non formelles ne sont pas prises en compte par le professeur alors que l'élève néanmoins vit des choses dans ses cours qui participent de son apprentissage de la musique ; enfin, il permet d'interroger les pratiques professionnelles et pédagogiques du professeur dans le cadre de son enseignement.

Plus pragmatiquement, on constate à partir des résultats communiqués par Catherine que : des items ont été listés qui décrivent les objectifs pédagogiques des cours de Catherine ; que certains champs sont sollicités et d'autres moins voire pas du tout. Par exemple, dans le cours d'invention, on se rend compte que le champ de la créativité et celui des représentations ne sont pas sollicités ;

Catherine met en discussion dans le groupe de travail, sa compréhension des différents paramètres et propose que nous puissions éclairer ce qu'ils sous-entendent avant de les transmettre à des collègues professeurs. Le travail de l'après-midi consiste donc à reprendre les 8 paramètres d'expérience et à fournir des exemples afin d'écartier les ambiguïtés de compréhension et d'appropriation.

2 : rappel de la commande.

Nous recherchons dans les messages 2011 – 2012 les termes de la commande. Nous espérons vérifier que nous ne nous sommes pas éloignés des objectifs premiers.

Nous retrouvons les éléments suivants :

- dégager des outils communs d'analyse (d'évaluation ?) des compétences développées au cours (en fin ?) du 1er cycle, sans entrer dans le détail des méthodes et outils pédagogiques, qui peuvent donner lieu à controverses ;
- s'appuyer sur la cartographie des pratiques amateurs du département (en cours de réalisation) pour engager un travail commun des besoins de formation en premier cycle ;
- le résultat à atteindre lors de la réunion : calage de la méthodologie, du calendrier ;
- le résultat final à atteindre : production d'un document de référence départemental

Notre travail a consisté dans un premier temps à étudier la commande depuis plusieurs points de vue. Autrement dit, la volonté du Département était de créer un référentiel de connaissances et de compétences et d'arriver à définir un tronc commun de connaissances au sein même de tout le département quelle que soit l'école et sa situation géographique. Le Département souhaitait en réalité faire en sorte qu'un niveau de cycle I obtenu dans un endroit du département vaille le même niveau dans un autre endroit du département. Logiquement et théorique cela est possible, mais en réalité, on observe des différences. Certains élèves lorsqu'ils changent d'établissement sont obligés de refaire une classe parce qu'elle l'école dans laquelle ils s'inscrivent ne poursuit pas les mêmes modalités et critères de niveau.

Enfin, le CNFPT pensait un rayonnement plus large que le Département et recherchait davantage une harmonisation nationale.

La problématique s'est dégagée en prenant en compte finalement une posture dialectique, c'est-à-dire en mettant en contradiction les questionnements relatifs à cette commande. Selon le groupe de réflexion constitué, il nous est apparu qu'il était plus correct de construire un référentiel d'expérience pour les raisons suivantes :

Ecarter l'idée de niveau de connaissances et s'intéresser à ce que vivent les élèves dans la pratique artistique et ainsi pouvoir envisager une liberté de circulation dans le Département ; penser une égalité des structures d'enseignements ; penser une solidarité dans les pratiques d'accompagnement (pédagogiques) des enseignants. Le respect de tout type les structures d'enseignement accompagnements pédagogiques et d'encadrements des pratiques artistiques nous semblaient alors plus juste pour répondre à la commande départementale tant dans l'objet visé que dans les liens à établir ou respecter entre les différentes structures (écoles, conservatoires, mais aussi harmonies, chorales...).

En redéfinissant la problématique, nous avons ainsi pu penser comment formuler les hypothèses de travail et aller les vérifier sur le terrain par une recherche-action : utiliser le groupe de travail comme un outil à la fois de recherche, mais aussi un outil de réflexion et de formation. Il est important de ne pas perdre de vue le second objectif du CNFPT : pouvoir accompagner par la formation les structures et les équipes qui souhaiteraient mettre en application ce référentiel dans leur propre établissement.

La problématique ainsi posée a permis l'hypothèse générale suivante selon laquelle : ce qui est commun à l'ensemble des structures du Département, et plus largement les structures, du territoire régional et national n'est pas le niveau de connaissances ni de compétences des élèves, mais l'expérience artistique vécue par ces élèves. L'expression « expérience artistique » prenait alors tout son sens à la fois dans ce qu'elle représentait de la pratique vécue par les élèves (enfants, adolescents ou adultes inscrits dans les diverses structures), mais aussi de la diversité des expressions artistiques qu'elle regroupait : la musique, le théâtre, la danse, les arts plastiques... il nous est apparu alors que la construction d'un référentiel d'expérience artistique était plus appropriée à la commande, car il permettrait à chaque professeur d'être plus en phase avec ce que vient chercher l'élève dans la structure (les attentes et besoins des publics) et il permettrait à chaque structure et équipe pédagogique de mieux prendre en compte et évaluer les progressions, passages et transitions du parcours des élèves.

Pour rappel, le SDEA prend en compte les pratiques artistiques et les pratiques amateurs. Il s'agit de trouver les liens entre ces deux types de pratiques et imaginer des passerelles entre les deux.

Enfin, en définissant un référentiel d'expérience artistique nous serions capables de penser les conditions et modalités d'accompagnement pédagogique des élèves et de fait penser l'évaluation des parcours.

Nous nous sommes donc accordés sur la définition du concept d'expérience et avons donc construit autour de ce concept le référentiel, c'est-à-dire : 1) les champs d'activité qui permettent à l'élève de pratiquer une expression artistique ; 2) de cerner les paramètres qui permettent de construire un accompagnement pédagogique ; 3) de prendre en compte les situations formelles et non formelles d'apprentissage et non pas exclusivement les programmes formels imaginés en dehors de la pratique des élèves ; 4) d'envisager les modalités d'évaluation des capacités des élèves à vivre une pratique artistique (constructivisme) et non pas évaluer les compétences acquises ou non des élèves (réification).

3 : réfléchir à la manière de présenter le « référentiel d'expérience artistique » aux professeurs d'enseignement artistique.

Nous avons imaginé qu'il était important de mettre à l'épreuve la possibilité de s'approprier ce référentiel. Nous avons pour cela pensé présenter ce référentiel à deux groupes de professeurs constitués à partir des équipes de l'école de musique de Caluire et celle de Sainte Foy. La rencontre prévue est fixée au 12 avril 2013. De 10h30 à 12h30 à Caluire ; de 13h30 à 15h30 à Sainte Foy. Nous envisageons 30 minutes pour débriefer à l'issue des séances de travail avec les équipes.

Nous avons donc construit le tableau suivant :

Axes de construction	Champs d'expérience	Paramètres de l'expérience	Exemple du point de vue du professeur	Exemples du point de vue de l'élève	Exemples de situations
Fonction	Technicité	Mobiliser les ressources			
	Créativité	Inventer, créer, improviser			
Perception	Rapport au savoir	Etre réflexif			
	Représentations				

Dans le référentiel d'expérience envisagé par le groupe de travail, on retrouve les orientations pédagogiques suivantes : recherche de l'autonomie de l'élève ; les manières de donner à chacun les clés de cette autonomie ; offrir aux élèves des contenus pédagogiques équilibrés. Catherine reprend la métaphore du repas banquet dans lequel l'élève peut venir se servir à volonté, mais que les propositions prennent en compte un repas équilibré. Le rôle du professeur venant accompagner l'élève et lui proposer des plats qu'il n'aurait pas forcément pris. Catherine est attentive au fait que l'élève puisse grandir harmonieusement dans la musique. Ainsi il faut que l'élève ait mangé de tout c'est-à-dire : les outils pour comprendre la musique pour pouvoir l'interpréter et développer ses représentations ; être capable de la jouer. Pour Catherine il est important que l'on puisse transmettre à l'élève le tout langage et le tout technique. Pour Thierry, une telle perspective reste très orientée technique. Il est donc important de resituer selon les deux axes croisés de l'expérience artistique à savoir l'axe « perception » et l'axe « fonction » qui permet de développer 4 champs d'expérience : Technicité ; Créativité ; Rapport au savoir ; Représentations. Selon ces deux axes, on pourrait s'accorder sémantiquement sur le fait que l'axe « fonction » regroupe les champs de la Technicité et de la Créativité ; l'axe « perception » regroupe davantage les champs des savoirs acquis (rapport au savoir) et celui des représentations c'est-à-dire les idées que l'élève se fait de la pratique musicale.

On évoque le fait que pour que l'enseignement de Catherine, le programme et la posture de professeur soient équilibrés et qu'on puisse offrir un buffet garni à l'élève pour qu'il se nourrisse dans de bonnes conditions, alors il faut qu'il y ait de la « fonction » et de la « perception ». Décliner ce modèle correspond à : je dois faire inventer l'élève, je dois l'accompagner dans la maîtrise des choses, il doit apprendre des nouvelles choses, et il doit modifier ses représentations.

Evaluation

La question induite à ce travail est : comment on évalue non pas ce qu'il devrait savoir du programme auquel il est soumis, mais finalement la progression de l'élève dans son parcours d'expérience ?

Cela renvoie à une philosophie de l'évaluation qui ne soit pas une évaluation jugement, mais une évaluation qui permet de donner du sens, de prendre la mesure des progrès, d'observer les évolutions et enfin d'apporter de la valeur au parcours suivi.

Thierry observe les résultats chiffrés du travail de Catherine et évoque le fait que le travail sur l'évaluation des représentations de l'élève est très difficile à mesurer. Il convient que la subjectivité de l'élève est au premier plan dans ce champ d'expérience. Thierry soulève ici la nécessité de faire avec l'élève un bilan de son parcours. Nous convenons alors que l'évaluation de ces champs doit se faire collectivement c'est-à-dire avec l'élève dans une relation négociée et échangée prof/élève.

En réalité, Rodolphe et Thierry resituent l'expérience et l'apprentissage de l'élève dans un projet collectif : le prof surtout lorsqu'il est désarmé peut se retourner vers l'équipe pédagogique des profs et/ou du directeur pour prendre des décisions ; l'évaluation des champs est une histoire de partage, d'échange et donc de collectif. Seule la discussion peut permettre de s'assurer que les modifications des représentations sont opératives.

Il est donc important de penser collectivement les modalités d'évaluation, de mettre en lumière sur ce qui a changé dans les savoirs, les représentations. Et le rôle du professeur vient concrètement appuyer les progrès de l'élève ses nouvelles perceptions et non en sanction sur les non acquis par l'élève.

La pédagogie est en réalité un projet collectif qui rejoint les pratiques collectives et les pratiques amateurs.

Le groupe de travail aborde les « injonctions » auxquelles le prof doit faire face. Cela renvoie aux problématiques croisées de l'ensemble des acteurs qui sont plus ou moins actifs dans l'encadrement de l'élève. Chaque acteur a sa problématique (l'élève qui vient apprendre quelque chose ; les parents qui attendent quelque chose pour leur enfant ; le professeur qui espère quelque chose d'appris par l'élève ; le directeur de l'établissement qui veut quelque chose ; le maire qui finance quelque chose au nom des électeurs qui l'ont élu, etc. En réalité les problématiques se juxtaposent et la plupart du temps chacun tente de traiter « sa » problématique et tant mieux si les réponses croisent les attentes de l'autre. En faisant l'effort de recentrer sur d'où faisons-nous notre métier, on se permet de communiquer à l'autre le rôle que nous allons avoir dans le parcours de l'élève. Ce référentiel d'expérience sur lequel nous travaillons devrait permettre implicitement à chaque professeur de prendre conscience de l'importance de (re)penser sa posture de prof dans l'expérience vécue par l'élève.

Rodolphe ajoute que cette posture permet également de resituer la place et le rôle du « programme » pédagogique comme un « support » et non comme un format sur lequel on évalue l'élève. Le programme rassure le prof, la structure, l'institution, les parents, mais le prof doit « utiliser » le programme autrement. Rodolphe rappelle que c'est très difficile de faire passer ce genre de message, car le programme est « ancré » dans les mentalités des profs tant il est lié au « niveau » des élèves. Si le programme n'est pas réalisé jusqu'au bout on pense que l'élève sait forcément moins de choses que ce qu'il devait savoir, et que donc il est moins fort. Alors

qu'en réalité les élèves ne sont pas « moins quelque chose », mais différents. Il va donc falloir pour faire passer le message s'appuyer sur des faits. Par le référentiel d'expérience, il est possible de mesurer des faits (c'est-à-dire de pouvoir décrire précisément les paramètres d'expérience auxquels vont être soumis les élèves). Par exemple, pendant 2 mois, les élèves vont devoir inventer de la musique, et on sera en mesure d'évaluer le parcours réalisé. Cela nous conduit à l'idée qu'il va nous falloir repenser la philosophie de l'évaluation. Finalement ça nous sert à quoi l'évaluation si on ne la resitue pas dans l'action de l'expérience.

Le référentiel et ses champs d'expérience utilisés par Catherine font émerger un outil d'auto-évaluation de la pratique professionnelle du prof, voire un outil pour développer une distance critique de la pratique enseignante. Catherine précise qu'elle ne s'est pas encore bien approprié les termes et donc reste réservée sur les résultats qu'elle nous communique, mais justement, on parle bien ici de distance critique et constructive. En agissant ainsi, Catherine donne du sens à son travail de pédagogie. Elle conscientise sa posture par rapport aux élèves et reste soucieuse de ce qu'ils ont vécu en pratiquant la musique. Cet outil permet de penser la pratique pédagogique du prof et non pas pour juger ce qu'il fait de bien ou de pas bien. Il est donc important de s'assurer entre nous de ce que nous communiquerons aux profs. Finalement, nous devons décider de ce que nous devons communiquer aux profs. Nous savons que nous pouvons utiliser ce référentiel comme un outil d'analyse des pratiques enseignantes et décider de à quoi il va nous servir. Il faut que nous décidions de ce que nous allons communiquer et de comment nous allons le présenter aux collègues enseignants. L'outil sert à construire un environnement d'expérience destiné aux élèves, mais produit également chez le prof des effets sur sa pratique qu'il faut peut-être garder par-devers nous pour l'instant.

Nous pourrions proposer FPT un programme de formation en 2 temps qui visent tout d'abord à transmettre aux profs les éléments pour construire un environnement didactique des pratiques artistiques ; et ensuite qui vise à l'accompagner à utiliser le référentiel comme un outil d'évaluation de sa pratique enseignante.

Il nous apparaît enfin que les programmes asphyxient les pratiques enseignantes parce qu'il crée une sorte de référence. Il est donc important de rappeler que le programme n'est qu'un support pour vivre l'expérience artistique et non plus ce que l'élève doit savoir. Er Rodolphe ajoute que même si «le programme représente ce que l'élève doit savoir, rien n'empêche d'y arriver par des moyens différents. Le prof peut avoir des idées sur ce que l'élève doit savoir, mais cela ne correspond pas à la réalité de ce que l'élève a besoin de savoir pour trouver lui-même des solutions aux problèmes qu'il rencontre. Thierry ajoute que si on formate l'élève vers ce qu'il doit savoir et qu'on prend le référentiel d'expérience pour mesurer ce qu'il sait, on va prendre conscience que l'élève apprend de la technicité et du rapport au savoir, mais pas sa créativité ni ses représentations, ou tout au moins en partie réduite. Autrement dit, pour Thierry voilà ce qu'enlève le programme dans l'expérience de l'élève. Le programme ne garantit pas l'équilibre entre les perceptions et les fonctions notamment celles liées à la créativité et à ses représentations dans l'expérience vécue. ET on peut toujours dire : la place du prof dans cette partie-là de l'expérience, elle n'est pas jouée ici, mais elle le sera au moment de l'évaluation de l'audition et en discussion avec l'élève. Cela permet de revenir sur la part d'évaluation qui fait partie du travail du prof et qui est tout aussi importante que les situations de cours proprement parler. L'évaluation doit en réalité piloter ce que le prof fait avec l'élève. Le prof doit être payé pour faire de l'évaluation et pas que du cours. Il faut redonner une place centrale à l'expérience artistique dans le parcours d'apprentissage de l'élève permet aux professeurs de faire vivre des choses très différentes aux élèves et d'arriver à ce que chacun puisse acquérir des connaissances par des moyens différents. L'harmonisation se fait donc à travers le parcours et non plus à partir d'un programme à savoir. Autrement dit les élèves ont vécu des choses et ces choses vécues sont celles correspondantes au cycle de découverte des informations, de l'incubation des données (apprentissage), de la production de quelque chose, et de la distanciation de ce savoir acquis.

Derrière cette réflexion, il y a un enjeu à resituer qui est la « relation pédagogique Prof/élève, et le support pédagogique dans la construction de l'environnement didactique.

Nous proposons de prendre exemple sur ce que nous faisons pendant et après un concert. Généralement, on va «boire un coup» et on évoque ce qui était bien et moins bien et ainsi, on met en distance critique les représentations de chacun. Pour l'un c'était bien pour l'autre magique,etc.

Thierry évoque le fait qu'il aime bien savoir avant de faire ce qu'il faut évaluer. Lorsqu'on monte un projet, on se rend compte que chacun avait dans sa tête des idées du résultat à atteindre. La discussion à l'issue du projet est intéressante, mais souvent on reste sur ses représentations. Les conditions pédagogiques permettent de créer un monde d'altérité où les impressions des uns et des autres vont pouvoir se mesurer et se « froter » pour se modifier. Il y a dans cette recherche de posture un acte de pédagogie. Le but d'une évaluation c'est de pouvoir prendre des décisions. Alors l'évaluation est importante, car elle permet de : 1) mesurer ; 2) donner du sens ; 3) faire évoluer ; 4) apporter de la valeur à mon expérience vécue.

Autrement dit : *mon action est réussie si ceci, si cela est atteint ... sous entendu les fonctions de mon action sont atteintes si ...* mais il ne faut pas oublier que la perception des individus les invite toujours à penser parfois

différemment de ce qu'ils ont réussi dans l'action. Par exemple : « *j'ai réussi ça, mais qu'est-ce que je me suis ennuyé* ». Le référentiel d'expérience rappelle que l'équilibre entre les fonctions et les perceptions doivent être en équilibre pour que la personne soit heureuse lorsqu'elle vit la musique. Certains critères d'évaluation posés en amont de l'action échappent parfois aux résultats atteints.

Rodolphe rappelle que l'équilibre fonction/perception est aussi celui d'objectivité/subjectivité. Dans le cadre des orchestres à cordes, Thierry et son équipe pédagogique ont défini ce qu'ils attendaient comme résultats à atteindre, même si après, la confrontation permet de réajuster. Mais il est important de poser un ensemble de critères qui ne soient pas simplement ceux de la musique, mais aussi ceux des attitudes, des comportements, etc.

Catherine revient sur les notions de situations « formelles » et ne sait pas toujours comment positionner son enseignement. On convient que les situations évaluées par Catherine sont liées aux situations formelles d'apprentissage, d'autant plus qu'elles ont dictées par le programme établi et suivis par les élèves. Le programme est relié à la hiérarchie de l'établissement, du directeur, des parents, d'où les injonctions ressenties par la plupart des enseignants artistiques. Le programme crée le système de validation qui atteste que l'élève a bien passé le cycle I, le « check point » bidule, etc. le référentiel permet au prof de vérifier qu'éventuellement quelque chose aurait pu lui échapper dans le programme formel, mais qui serait néanmoins pris en compte par l'expérience vécue. En fait, le programme dit la forme et la situation formelle dans laquelle l'enseignement va se passer. Le référentiel d'expérience prend en compte toute l'expérience vécue par l'individu.

Il est donc important de rajouter à notre tableau les colonnes pour les situations « formelles » et « non formelles » afin de pouvoir dire dans quelles situations les apprentissages se passent.

Il faut dans la proposition de l'outil ne pas omettre ces dimensions-là.

Pour finir, le programme renvoie à la construction de situations formelles d'apprentissage, et les profs ne pensent qu'à travers ce système. Ils seront donc en mesure de l'évaluation selon les critères uniques de ce programme.

Mais ils passent à côté de nombreuses autres connaissances et compétences acquises par l'élève en dehors de l'école de musique. Et nous proposons un référentiel d'expérience qui lui prend en compte la construction de situations formelles et non formelles d'apprentissage, et donc sur les « intentionnalités d'apprendre ». Au regard de ces situations, le prof est en mesure de mettre en place un système d'évaluation approprié. Ainsi, les deux types de situations sont pris en compte dans le parcours de l'élève pour souligner ses capacités.

Le prof qui reste sur ces positions formelles, on pourra en déduire que ses élèves n'auront été évalués que dans les situations formelles. Le directeur pourra donc proposer à l'élève un complément de parcours avec d'autres professeurs (Rodolphe). Au moment de l'évaluation, il est important de pouvoir repérer chez l'élève ce qu'il sait d'une part, et aussi ce qu'il sait, mais qui ne vient pas de l'école. L'évaluation qui ne prend en compte que les acquis du programme formel oublie 50% de ce que sait l'élève et qui est représentatif de sa valeur d'expérience artistique.

COURRIER A DESTINATION DES EQUIPES PEDAGOGIQUES DE CALUIRE ET DE SAINTE FOY

Chers collègues,

Nous avons besoin de vous pour mettre à l'épreuve un référentiel pédagogique sur lequel nous travaillons depuis janvier 2013.

L'origine de ce travail repose sur une demande du Conseil général pour créer un référentiel de connaissances et de compétences et définir un tronc commun de connaissances au sein même de tout le département quelle que soit l'école et sa situation géographique. Le Département souhaite qu'un niveau de cycle I obtenu dans un endroit du département vaille le même niveau dans un autre endroit du département. A l'image de l'éducation nationale, logiquement et théoriquement cela est possible, mais en réalité, on observe des différences dans la mise en application. Certains élèves lorsqu'ils changent d'établissement sont obligés de refaire une classe parce que l'école dans laquelle ils s'inscrivent ne poursuit pas les mêmes modalités et critères de niveau, que celles qu'ils quittent, etc.

En réponse à cette attente départementale, nous avons conçu non pas un référentiel de connaissances et de compétences, mais d'expérience artistique, en partant du raisonnement que l'expérience artistique vécue, dans quelle que soit l'école du département du Rhône et quel que soit l'âge de l'élève, était commune à tous les individus inscrits dans les structures.

Nous n'avons pas imaginé un nouveau programme pédagogique qui vise à formater les apprentissages de la musique, du théâtre ou de la danse, mais plutôt cherché à d'identifier les conditions (didactiques) nécessaires pour faire vivre aux élèves une expérience artistique.

La formalisation de ces conditions devraient permettre à chaque professeur de construire son propre environnement didactique tout en s'assurant qu'il favorise la pratique artistique de ses élèves et l'apprentissage qu'ils sont venus chercher.

Nous attendons donc de vous que vous mettiez à l'épreuve de vos réflexions et réactions les éléments que nous vous transmettons ici, afin de préparer notre prochaine séance d'échange et de travail avec vous.

Selon vous :

- Les éléments fournis ci-dessous sont-ils représentatifs de la pratique artistique ?
- Les termes utilisés sont-ils facilement compréhensibles par le professeur d'enseignement artistique ?
- Manque-t-il des paramètres pour la construction de l'expérience artistique des élèves et leur apprentissage ou bien au contraire certains de ces paramètres sont-ils redondants ?

Nous vous remercions par avance de votre participation et du temps que vous voudrez bien accorder à notre demande.

Le groupe de travail constitué de : Catherine Guinamard, Nathalie Mellet, Arnaud Caumeil, Thierry Redon, Rodolphe Saint Pol, Charles Calamel.

COMPTE RENDU DE LA SEANCE DE TRAVAIL DU 12 AVRIL 2013 / CNFPT LYON

Ettaient présents : Catherine Guinamard, Rodolphe Saint Pol, Nathalie Mellet, Cécile Richard, Charles Calamel, et l'équipe de professeurs de l'école de musique de Caluire (Eric, Dominique, Clothilde, Carole, Sylvain, Irène).

L'objet de la séance de travail était d'observer les réactions des professeurs à la lecture compréhensive du référentiel d'évaluation d'expérience artistique sur lequel l'équipe de recherche avait travaillé.

Dans le courant de la semaine précédant notre séance de travail à Caluire, chaque professeur avait reçu le tableau explicatif. Ils devaient le commenter et nous dire quelles étaient les formulations sur lesquelles nous devions revenir pour être plus précis, et reprendre le tableau avec des termes moins ambigus. La séance de travail avait également pour objet de recueillir l'avis des professeurs quant à leur désir d'utiliser ce référentiel d'évaluation dans le propre pratique enseignante.

Dans un premier tour de table, Catherine rappelle aux professeurs l'origine de la commande départementale et l'historique de nos séances de travail de recherche. Catherine explique que le but est de proposer aux professeurs du département, un outil qui leur permet d'avoir le même regard sur ce qu'ils attendent d'un enfant sans avoir une barrière de niveau qui fixe des postulats de savoirs différents d'une structure à une autre. Tout simplement parce qu'on sait très bien que dans une association musicale ou dans un CRR, une fin de 1^{er} cycle ne peut pas être identique, malgré toute la bonne volonté des uns et des autres. Les enseignants ne sont pas les mêmes, les temps de travail ne sont pas les mêmes. Les paramètres ne favorisent pas l'unification des niveaux comme à l'école primaire par exemple.

L'unification des niveaux étant utopique, nous avons décidé de travailler sur une autre piste pour que l'on puisse partager entre professeurs.

Charles précise aussi que les attentes masquées du terrain de l'enseignement artistique ne sont pas une unification des niveaux, mais plutôt la recherche d'un regard d'éducation que l'on porte sur l'élève. Ce qui renvoie à la question : de quoi parle-t-on quand on évalue un parcours d'apprentissage artistique ?

Carole dit alors en s'adressant à Rodolphe : Ca remet en question alors tout le travail de l'équipe de professeurs ?

Rodolphe en profite pour rappeler que c'est la raison pour laquelle il n'a pas renvoyé à l'équipe pédagogique le compte rendu de la dernière réunion parce qu'il ne voulait qu'il vienne perturber les implications de professeurs. L'école de musique devra forcément revoir son modèle d'évaluation dans les mois à venir et donc peut-être de s'inspirer du travail qui est présenté à Caluire aujourd'hui. Si nous ne voulions pas faire un référentiel de compétences 1^{er} cycle, c'est aussi parce que ces outils existent déjà avec la FFEM, avec la CMF.

Eric : repose la question de la convention de l'animation, et de l'évaluation qui est indispensable au regard de la convention collective. Il faut selon lui être vigilant sur le fait que certains systèmes pourraient en profiter de supprimer les évaluations pour rétrograder des professionnels.

Catherine : précise que ce qui va changer dans le travail d'évaluation du professeur ce ne sont pas nécessairement les modalités d'évaluation, mais en réalité le regard que l'on va porter sur l'élève. Chaque élève continuera à avoir un rendez-vous d'évaluation dans leur parcours d'apprentissage. Vous allez jouer quelque chose qui représente tout le travail accompli durant le 1^{er} cycle. Mais c'est la façon dont on se sert de ce moment-là qui va changer. Est-ce qu'on utilise ce moment-là pour lui dire oui ou non tu passes ou tu t'en vas ? Ou bien, on se sert de ce moment-là pour faire le point avec l'élève. A partir de cet instant, cela reste une évaluation, mais la décision repose sur une posture nouvelle de tous les acteurs investis dans le parcours.

Nathalie : comprend le tableau comme un outil permettant une évaluation positive et constructive plus que comme une évaluation sanction. Elle pense que notre référentiel se situe à contre-courant de l'habituelle mentalité sur laquelle repose l'évaluation, mais il est essentiel de travailler dans le sens de l'épanouissement de l'élève.

La veille au soir, Nathalie raconte que lors des jurys de fin de 3e cycle, certains élèves étaient heureux de présenter leur programme constitué d'un répertoire choisi par eux-mêmes, tandis que d'autres élèves dont le professeur n'a pas joué ce « jeu-là » et les élèves étaient angoissés et tristes avec un programme trop compliqué et non maîtrisé. Tous ces élèves vont donc partir dans la vie de la pratique amateur : deux partent avec le sourire ; deux partent frustrés. L'objectif de l'enseignement est donc à moitié atteint. (Charles pense que les élèves sourient parce qu'ils sont contents de terminer leur parcours).

Charles : L'outil d'évaluation propose un processus d'évaluation, qui rend explicite la démarche d'enseignement. Quand on communique cet outil à un professeur, il est finalement obligé de s'interroger sur ce qu'il met en œuvre pour évaluer le parcours de son élève. Le processus est donc coopératif (les professeurs vont pouvoir

échanger ensemble), mais aussi un processus collaboratif (les professeurs vont pouvoir échanger aussi avec l'élève). L'évaluation propose un temps de consultation qui propose en tête à tête évaluateur/évalué, des éléments qui permettent de dire des orientations qu'on peut prendre, plutôt que l'on dise à la place de l'autre là où il doit se mettre.

La question posée à l'équipe pédagogique est donc : avez-vous perçu cet outil/tableau comme un processus d'évaluation qui permette de réinterroger votre propre pratique enseignante ?

Les pratiques habituelles d'enseignements font que les professeurs ne rendent plus explicite leur manière de le faire.

Dominique : trouve que le tableau effectivement permet d'interroger sa pratique d'enseignement, mais elle se demande si le tableau est pertinent pour un prof qui débute. Plusieurs profs échangent sur leurs représentations de l'élève, et Charles rappelle le piège d'enseigner les recettes qui nous ont réussi à nous (François Marchand « *la preuve par soi* »).

Dominique pense que l'outil ne donne pas de piste à l'enseignant qui débute, mais qui lui parle à elle parce qu'elle a déjà un vécu de prof.

Catherine évoque ses collègues qui sont toutes neuves dans le métier, et qui sont entrées dans le document par d'autres pistes.

Nathalie souligne que 1/3 de ses collègues devraient adhérer facilement à ce tableau et en trouver une utilité professionnelle ; 1/3 devraient ne pas être intéressés ; 1/3 devrait enfin être très en colère de devoir modifier leur habitus d'enseignant.

Sylvain : en se référant au tableau parle de vulgarisation et semble dire dans le même temps que le tableau fait prendre conscience de l'étendue de l'enseignement artistique et avec elle le rôle multiple du professeur. Ce dernier est-il là pour formater l'élève ou au contraire, l'aider à se construire ?

Eric : l'enseignement musical n'est pas comparable à un paradis détaché du système terrestre.

Charles réajuste en disant que le mot vulgarisation crée un ancrage négatif. Mais nous avons construit un outil qui vise à décrire ce que vivent les individus dans le cadre de leur expérience artistique. Nous avons cherché à décrire par une théorie ce que vivent les individus dans une expérience artistique, quelle que soit la discipline, et on a cherché à dire : les élèves apprennent en fonction de leur aptitude et disponibilité. Mais le tableau rédigé indique finalement ce que les profs peuvent mobiliser pour la construction du cadre d'apprentissage de leurs élèves.

En réalité, cet outil référentiel renvoie aux pratiques enseignantes dans la mesure où les distinctions des champs qui recouvrent l'expérience permettent la création des conditions des apprentissages par la pratique. Et le fait d'obtenir un descriptif théorique des pratiques artistiques permet de penser une évaluation du parcours vécu par l'élève. Jusqu'ici, certains professeurs créent des cadres plus « formatant » que d'autres. Mais ici il n'est pas question de juger la pratique enseignante du prof, mais bien d'offrir à tous un outil supplémentaire à mettre dans leur boîte à outils de leur enseignement.

Nous pensons donc que par le biais de la formation professionnelle, cet outil pourrait être instituant de nouvelles pratiques enseignantes.

Il ressort de la rencontre avec le groupe de prof que certains termes sont difficiles à comprendre sans donner une définition lexicale ou mode d'emploi sur laquelle on peut s'accorder (un diapason est utile).

Rodolphe propose de confier le référentiel à son père qui mettra lui aussi à l'épreuve l'outil. Il évoque également le fait qu'à l'intérieur d'une même école les objectifs pédagogiques sont, dans chaque classe, différents. Il est impossible de trouver une unification des programmes et des niveaux atteints par les élèves. En revanche, ce qui est commun à nous tous, quels que soient les niveaux de connaissances, lorsque tu joues de la musique, finalement tu vis une expérience. Et c'est la raison pour laquelle nous avons construit un référentiel qui vise à proposer un socle de l'accompagnement aux apprentissages. Et qui nous emmène vers un processus d'évaluation concret, tangible, plausible de cette expérience. Voyons ce que nous avons en commun, on verra ce qui nous distingue, au-delà des esthétiques différentes.

L'idée sous-jacente à cet outil référentiel est que si deux professeurs d'enseignements artistiques en musique et en arts plastiques par exemple échangent ensemble sur un élève qu'ils se partageraient, ils font vivre quelque chose à l'élève. Mais les 2 profs pourront aborder la technique pure pour chaque discipline, mais ils pourront échanger sur la créativité sachant qu'il y a un champ qui est actif dans les deux disciplines. Même chose en terme de « rapport aux savoirs » etc. Au fond l'expérience vécue sous le regard du prof vient contribuer à l'éducation de l'individu, et les profs peuvent ainsi se mettre d'accord sur « qu'est-ce qu'on regarde ? ».

En fin de rencontre, Charles demande aux profs de bien vouloir remplir la colonne vierge dans le tableau et de nous la retourner par l'intermédiaire de Rodolphe dès que possible.

La séance suivante est consacrée au débriefing de la séance.

Catherine relève que les propos ont été de s'inquiéter du fait que l'outil pourrait être mal reçu par les autres profs, mais au fond, l'outil lui-même a été bien reçu par les profs qui étaient présents ce matin. Aucun prof n'a dit que l'outil n'était pas intéressant, au contraire. Catherine rappelle que ces 2 collègues sont entrés dans l'utilisation de l'outil avec les mêmes craintes au niveau des mots, et elle remarque qu'il y avait une réelle volonté de comprendre et d'aller voir dans la globalité.

Catherine propose de se donner les clés pour comprendre les « mots clés ».

Donc le tableau ne se suffit pas à lui-même et nécessite donc un accompagnement (formation professionnelle). Se donner les moyens de comprendre un outil, c'est différent, que de maîtriser un outil si utile soit-il. La mission à laquelle nous allons être confrontés est celle de conduire les profs à comprendre l'outil, mais pas nécessairement de réussir à l'utiliser.

Pour Nathalie, le vocabulaire utilisé dans le tableau est spécifique aux sciences de l'éducation et que cela peut bloquer certaines personnes. Lorsque la profession emploie les mots du tableau, on peut en déduire qu'elle se positionne du côté des sciences de l'éducation.

Nathalie s'interroge aussi sur la manière dont il faudrait présenter le tableau pour faciliter les déchiffrages de tous. Charles rappelle que le tableau est un récapitulatif d'un document qui sera rédigé et qui ainsi pourra permettre plusieurs entrer dans les éléments.

Charles demande : comment pensez-vous que Christophe Paym et Magalie Moret vont-ils réagir à nos résultats ? L'enjeu étant de transmettre à Christophe : non seulement on croit en ces résultats, nous estimons qu'ils sont utiles et importants pour les enseignants, et que nous pouvons construire l'ingénierie pédagogique pour accompagner les professeurs à mettre en œuvre ce référentiel d'évaluation dans leur structure.

Rodolphe propose que l'on communique comme nous l'avons fait pour les profs : on nous a demandé ça ; on s'est rendu compte que ce n'était pas possible et incohérent, qu'il y avait mieux à faire ; et c'est parce qu'on ne leur proposait pas in programme tout fait à mettre en application directement qu'ils avaient envie d'aller un peu plus loin dans la compréhension du tableau. Cet outil-là permet à chaque école d'adapter son programme (4 doubles ...) et de structurer et intégrer ses propres critères ou points de technicité.

Nathalie rappelle que Mme Chuzeville (élue chargée du SDEA) voulait à travers le SDEA conduire les profs à réaliser un travail d'équipe.

Dans la présentation du document final, défendre la démarche de recherche, et le travail à réaliser maintenant est l'adaptation du langage à destination des professeurs praticiens, de prof à prof, et de dirlo à dirlo. Par ailleurs il faudra penser à aider l'institution à produire un document qui parle aux professionnels, mais aussi aux familles.

Cécile rappelle qu'en recevant le tableau elle constate que c'est le seul outil de base qui lui permette de travailler avec son équipe de profs.

Selon Rodolphe l'équipe de profs du matin a compris là où on voulait aller parce qu'ils sont actuellement dans une réflexion sur les questions d'évaluation pour l'école. Il n'est pas sûr que dans une autre période il en aille de même. Les discussions abordent les questions des écoles à grandes équipes. Catherine suggère que les départements se saisissent alors du tableau pour l'utiliser en interne, lorsqu'il est impossible de réunir la totalité des profs (250 profs à Lyon, dit Nathalie). Mais Rodolphe dit aussi qu'une école à 40 profs rend difficile le travail en équipe.

Il faut donc penser un document à transmettre et que les délégations du CNFPT sont des relais pour diffuser l'information sur l'existence de cet outil référentiel d'évaluation de l'expérience artistique. Et pourquoi le CNFPT peut être le relais parce que l'outil permet de réinterroger les pratiques enseignantes et que cela entre dans le cadre de la formation continue des professeurs.

Selon Catherine, les parents ont besoin de savoir si leur enfant avance ou pas. Et regrette que l'évaluation soit toujours sanctionnante et se fasse en fin d'apprentissage. Et si les parents, et les profs ont besoin de la note, on peut mettre en place un système docimologique propre à notre système. Pour Catherine et Cécile, c'est un faux débat et elles rappellent que notre travail repose sur des élèves de 1^{er} cycle.

Catherine pose la question des modalités d'évaluation qui sont liées à ce tableau. Le travail d'appropriation réalisé par les collègues est remarquable. Penser à revenir sur la dernière case du tableau qui pourrait être remplie collégialement par le jury, c'est-à-dire l'ensemble des personnes y compris l'élève qui serait présent au moment de l'évaluation.

Exemple d'un travail d'utilisation / expérimentation du référentiel d'évaluation de l'expérience artistique à l'ENM de Villeurbanne (Catherine Guinamard)

Il s'agissait d'évaluer 2 de mes élèves en fin de 1^{er} cycle : 10 ans en CM2

- 1 de mes élèves en fin de 2^e cycle : 15 ans en 2^{nde}
- 2 élèves adultes de la classe de traverso passant un contrôle (3^e cycle) 21 et 30 ans

A l'ENM les examens jusqu'au CEM se font en interne c'est-à-dire sans jury extérieur.

Nous étions donc 3 à participer à l'évaluation :

- Guillemette SCHRICKE accompagnatrice clavecin,
- Clémence HOYRUP claveciniste, responsable du département
- Moi (le professeur des deux adultes était absent)

Le besoin d'un travail sur l'évaluation s'était fait sentir de par la volonté de notre accompagnatrice de prendre part à l'évaluation, souhait qui nous semblait légitime voir souhaitable. Nous avons donc élaboré un document (en pièce jointe) croisant à la fois le référentiel de compétences de l'ENM et le tableau émanant de notre travail.

Les critères mêmes du tableau ont rendu évident non seulement l'obligation d'un dialogue avec l'élève en amont de toute délibération, mais également une modification de la fonction de cet examen :

De par la formulation, on ne pouvait plus envisager cet examen comme autorisant le passage ou non dans le cycle supérieur, mais plutôt comme un des composants du cycle dont la globalité définissait le **moment** du passage dans le cycle supérieur.

Ce glissement permettait donc d'intégrer de façon totalement cohérente le moment de prestation dans la globalité du cycle. La prestation de fin de cycle (le mot examen n'a plus de sens dans ce contexte) devenait alors une expérience artistique spécifique : monter un petit programme dans un temps défini, mettant en jeu les compétences acquises dans le cycle, mais permettant également de nouvelles acquisitions.

En ce qui me concerne, cela permettait enfin de mettre en cohérence l'évaluation continue que je pratique dans ma classe avec le moment de prestation finale :

- Évaluation continue définit le moment où l'élève est prêt à passer dans le cycle supérieur
- La prestation de fin de cycle "ritualise" les acquis du cycle tout en participant au parcours.

REMARQUE : dans cette configuration, on ne peut plus "rater" son examen. L'aspect normatif n'est plus du ressort de l'examen, mais de l'évaluation continue ce qui donne une grande responsabilité au professeur et pose le problème des enfants qui ne n'ont pas le "niveau", l'examen étant souvent une façon "commode" pour le prof de faire prendre conscience à l'élève qu'il n'a pas le niveau requis voire qu'il n'a pas sa place dans l'établissement. Cette fonction de "régulation" est ici mise de côté et en cela cette forme d'évaluation ré-interroge le fonctionnement (et les missions) de l'école : que fait-on des "pas doués" ? Ont-ils leurs places dans l'établissement ? Que vient-on chercher dans une école de musique ? Qu'y trouve-t-on ?

Une première réflexion a été menée concernant les modalités d'utilisation du document élaboré et la part ou non, pour l'élève, d'auto-évaluation.

Nous avons finalement opté pour :

- conserver un regard de chacun des intervenants + une synthèse faite lors de la discussion avec les élèves.
- proposer une grille d'auto-évaluation aux élèves pour se préparer à l'entretien (sauf pour les 1^{er} cycle car il faudrait alors retravailler la formulation pour la rendre accessible à des primaires)

Déroulement :

J'ai rempli les cases prof de mes élèves en amont de l'examen (5'-7' par élèves)

Le prof "regard extérieur" à rempli ses cases pendant les prestations des élèves

Le prof accompagnateur à rempli ses cases juste après l'examen ou pendant l'entretien.

Les entretiens ont duré environ 15' par candidat, mais nous avons pris les 2 premiers cycles ensemble

(donc 20-25') et les deux contrôle de 3e cycle ensemble (30 - 35').

On peut donc à la fois considérer cette évaluation comme chronophage, mais en même temps si on avait délibéré et qu'on avait ensuite discuté avec les candidats cela serait revenu à peu près au même sauf à limiter la délibération à une question binaire : passage ou non-passage.

Ce qui ressort de cette expérience :

La grille d'auto-évaluation a été très bien reçue par les 3 grandes élèves (on avait que des filles) et a été précieuse lors de l'entretien.

Nous avons eu une qualité d'échange avec tous les candidats que j'ai trouvée exceptionnelle et très formative pour eux et particulièrement informative pour nous.

La prise en compte de tous les aspects de l'expérience artistique, préparation et prestation et de tous les partenaires permet un retour plus fécond concernant les pistes de travail à proposer aux candidats.

Ce type d'évaluation nécessite une équipe pédagogique soudée et en accord sur la finalité de l'enseignement (ce n'est pas toujours évident entre collègues....)

La grille est un bon outil pour permettre d'évaluer la prestation, mais ne peut être suivie pas à pas pendant l'entretien cela le rendant très laborieux.

Nous nous sommes donc rapidement dirigés vers une discussion à bâtons rompus prenant en compte les points forts et les points faibles de la prestation ainsi que les points que les élèves avaient ressentis comme fragiles. La synthèse se faisant alors naturellement soit pendant l'entretien soit lors d'un petit temps (moins de 5') à l'issue de celui-ci.

La forme de notre entretien était encore malhabile et je pense que pour gagner en efficacité il nous faudra le formaliser. Il ne me semble pas possible d'excéder 3 personnes au jury pour cette forme d'évaluation.

En conclusion, je pense me resservir du document que nous avons élaboré dans l'avenir (avec probablement de légères modifications) aussi bien lors des passages de cycle que lors des auditions annuelles (en l'allégeant pour les premiers cycles probablement) car c'est une très bonne base de discussion pour analyser ce type d'expérience artistique.

VERS LA CONSTRUCTION D'UN REFERENTIEL D'EVALUATION ?

AUTEUR : CHARLES CALAMEL
charles.calamel@orange.fr

RESUME

Cette contribution à la journée d'étude sur la thématique de « l'évaluation » organisée par l'ARIAM au studio Raspail (Paris) présente les premiers résultats d'une recherche-action en cours de réalisation dans le département du Rhône. Elle décrit la constitution d'un groupe de travail qui mobilisé dans la réponse à une commande départementale, les étapes de la production de référentiel d'expériences artistiques puis d'évaluation des enseignements dans le cadre d'une recherche-action ; et utilise le temps de cette recherche comme un temps de « formation-action professionnalisante ».

MOTS CLES : modèle d'autodirection en apprentissage – recherche-action – situation *non formelle* d'apprentissage – apprendre à apprendre – évaluation des enseignements artistiques.

INTRODUCTION

Transmettre l'apprentissage de la musique, du théâtre et de la danse ne va pas sans un projet de transmission, c'est-à-dire une mission-à-travers qui devient culture, parce qu'elle prend acte dans l'éducation des individus.

Le domaine des sciences de l'éducation, s'intéresse à la recherche de « comment on apprend », et les pratiques artistiques offrent un cadre qui met rapidement en évidence les formats et les règles qui permettent d'approcher ce que l'on apprend en jouant de la musique pratiquant le théâtre ou la danse.

En prenant en compte les déclics qui conduisent les individus à se tourner vers une expression artistique, à en choisir une plutôt qu'une autre et à construire un projet plus ou moins long dans une discipline choisie, on réussit à mieux saisir les facteurs de motivation (Pérenoud 2002) qui les poussent à continuer ou à abandonner une pratique artistique (Guirard 1997). Se pose alors la question de l'évaluation des parcours d'expériences artistiques.

L'ORIGINE DE MA METHODOLOGIE DE RECHERCHE

En tant que chercheur en sciences de l'éducation, j'utilise depuis quelque temps la méthodologie de recherche qualitative de la Théorie Ancrée (TA). En raccourci, cela veut dire que le chercheur vise à produire de la théorie plutôt que d'aller vérifier les hypothèses (Strauss et Glaser 2009). Bien que ces vérifications soient nécessaires, mais ne sont pas l'essentiel de la démarche de recherche : le chercheur se place délibérément dans une « culture du questionnement » plutôt qu'une « culture de la preuve ».

La production de théories conduit le chercheur à formuler des hypothèses et à revenir sur sa production, ainsi de suite, jusqu'à saturation des données. Sans entrer ici dans les détails, je dirai que la TA amène le chercheur à produire des théories « plausibles », car proche d'une réalité.

Elle oblige à s'immerger d'une manière ou d'une autre (par l'observation visuelle ou sonore¹³) sur le terrain des pratiques pour comprendre comment elles s'organisent entre les individus. Les interactions artistiques, c'est-à-dire, ce qui se passent musicalement dans un collectif artistique offrent un terrain de compréhension du réel et de ce qui se joue socialement. On comprend alors que cette méthodologie de recherche est en elle-même intimement liée aux processus d'élaboration et d'évaluation à mettre en œuvre pour « prendre des décisions ».

Pour aborder la question de l'évaluation des enseignements artistiques, je dirais qu'il s'est passé quelque chose à partir des Beatles qui a impacté les rapports que les individus entretiennent avec la musique. Quelque chose de différent qui a changé les outils et les usages de l'apprentissage de la

¹³ Personnellement je développe le concept d'observation sonore par la construction d'un processus indexicalisé d'une écoute active des situations observées : par exemple comprendre par l'écoute des musiques improvisées les interactions musicales et sociales des groupes musicaux (Bataille JM & Calamel C. *De la Théorie, ancrée dans les données*. Codirection de l'ouvrage collectif. Paris ; l'Harmattan 2013).

musique. L'arrivée de l'électrophone a modifié les manières de « prendre » la musique dit François Ribac (2012). On peut dès lors écouter la musique dans sa chambre.

Sociologiquement parlant, le changement est fondamental : on passait de la musique de chambre à la chambre de musique. Cela veut dire qu'on pouvait s'enfermer dans sa chambre avec « sa » musique, et écouter la musique de « sa » génération. C'est une sorte de revanche sur l'époque où Proust écrivait qu'une certaine catégorie de gens pouvait se payer des musiciens en live, pour faire de la *musique au salon*. L'électrophone a permis que chacun puisse écouter sa musique dans son propre univers spatial. Ainsi, on peut échanger, partager ses préférences et avec cette idée, se rendre à l'évidence que la musique populaire a pris une place dans un nouvel univers.

C'est donc à partir de cet espace-là que se développent des affinités, des intimités, des inflexions, des rapports et des répulsions avec la musique et que se travaille une confrontation de l'individu avec des répertoires et des groupes.

Les structures d'enseignements artistiques ne peuvent être en décalage par rapport à ces évolutions et doivent nécessairement prendre en compte les nouveaux comportements sans cesse en mouvement qui y sont liés. Elles ne peuvent échapper à l'obligation d'actualiser leurs pratiques d'accompagnement des nouveaux publics.

Du côté des professeurs, leur rôle glisse progressivement vers celui de médiateur culturel. Il s'agit donc de mettre en place des modes d'évaluation capables de fournir des informations pour accompagner les pratiquants à progresser dans leurs expériences choisies.

PRESENTATION DE LA RECHERCHE-ACTION A LYON

a) Rappel de la commande départementale Rhône et du CNFPT Rhône-Alpes Lyon

- dégager des outils communs d'analyse (d'évaluation ?) des compétences développées au cours du 1^{er} cycle ;
- s'appuyer sur la cartographie des pratiques amateurs du département (en cours de réalisation) pour engager un travail commun des besoins de formation en 1^{er} cycle ;
- le résultat final à atteindre : production d'un document de référence départemental.

Un groupe de travail a été constitué de 7 personnes : 1 professeur ; 3 directeurs chargés de cours, 1 directeur adjoint responsable des relations avec les établissements scolaires ; 1 conseiller formation culture au CNFPT Rhône-Alpes Lyon ; 1 chercheur.

Le travail de ce groupe a consisté dans un premier temps à étudier la commande depuis les points de vue de chaque participant.

La volonté du Département était de créer un référentiel de connaissances et de compétences et de définir un tronc commun pour tout le Département quelle que soit l'école et sa situation géographique. Le Département souhaitait en réalité faire en sorte qu'un niveau de cycle I obtenu dans un endroit vaille le même niveau dans un autre endroit du pays. Logiquement et théoriquement cela est possible, mais en réalité, on observe des différences. Certains élèves lorsqu'ils changent d'établissement sont obligés de refaire une classe parce que l'école dans laquelle ils s'inscrivent, n'ont pas les mêmes indicateurs d'évaluation du niveau.

La problématique s'est dégagée en prenant une posture dialectique, c'est-à-dire en mettant en contradiction les questionnements relatifs à cette commande. De fait, il nous est apparu qu'il était plus juste d'imaginer un « référentiel d'expériences » pour les raisons suivantes :

- Ecarter l'idée de niveau de connaissances et s'intéresser plutôt à ce que vivent les élèves en pratique pour envisager une liberté de circulation dans le département ;
- penser une égalité des qualités d'enseignement des structures d'enseignements ;
- penser une solidarité dans les pratiques pédagogiques des enseignants.

Le respect de tout type de structures d'accompagnements pédagogiques et d'encadrements des pratiques nous semblait alors plus juste pour répondre à la commande départementale tant dans l'objet visé que dans les liens à établir ou respecter entre les différentes structures (écoles, conservatoires, harmonies, chorales...).

En redéfinissant la problématique, nous avons ainsi pu formuler les 1^{ères} hypothèses de travail et quelques productions sur le terrain. Parmi elles, celles de considérer le groupe de travail comme un

outil de recherche, mais aussi un outil de formation des participants. Ainsi, l'espace de réflexion et de travail devenait une « formation-action professionnalisante » puisque chaque membre du groupe se positionnait dans une posture d'apprentissage et d'interrogation de sa propre pratique professionnelle.

L'hypothèse centrale de recherche est devenue : *ce qui est commun à l'ensemble des structures du département n'est pas le niveau de connaissances ni de compétences des élèves, mais l'expérience artistique vécue par ces élèves.*

L'expression « expérience artistique » prenait alors tout son sens à la fois dans ce qu'elle représentait de la pratique vécue par les élèves (enfants, adolescents ou adultes inscrits dans les structures), mais aussi de la diversité des expressions artistiques qu'elle pouvait prendre en compte: la musique, le théâtre, la danse, les arts plastiques... il nous est apparu alors que la construction d'un référentiel d'expériences artistiques était plus appropriée pour répondre à la commande, car un tel référentiel permettrait : à chaque professeur d'être plus en phase avec ce que vient chercher l'élève dans la structure (les attentes et besoins des publics) et d'être réceptif à ses capacités (Charlot 2003) ; à chaque équipe pédagogique de mieux évaluer les progressions et transitions dans les parcours des élèves.

Pour information, le Schéma Départemental des Enseignements Artistiques précise que les enseignements ont pour mission de former aussi des amateurs ; l'inquiétude du conseil Général étant est d'avoir un outil lui permettant d'évaluer les parcours des pratiques artistiques en incluant tous les pratiquants : orchestres amateurs, chorales, harmonies, fanfares, etc. En définissant un référentiel d'expériences artistiques, nous nous sentions capables de réinterroger les conditions didactiques des apprentissages, les contenus pédagogiques et de (re)penser les modalités d'évaluation des parcours.

Le groupe s'est accordé sur la définition du concept d'expérience et pour cela il nous a fallu : 1) identifier les 4 champs d'activité qui permettent à l'élève d'investir une expression artistique ; 2) distinguer les 8 paramètres d'apprentissage qui permettent de construire un accompagnement pédagogique ; 3) prendre en compte des situations *formelles* et *non-formelles* d'apprentissage de la pratique artistique ; 4) clarifier les modalités d'évaluation des capacités des élèves à vivre une pratique artistique (constructivisme) et non pas évaluer les compétences acquises (réification).

b) le modèle d'autodirection en apprentissage

Nous avons donc décidé de travailler sur l'expérience et sur le modèle constructiviste d'autodirection. Le concept d'expérience posé par de nombreux auteurs, d'Aristote à Hegel en passant par Kant. Je le résume par : « *l'expérience est une conscience de la connaissance* ». L'homme a conscience de ce qu'il sait, et c'est ce qui fait de lui un homme expérimenté. Deux axes sont à l'origine de l'apprentissage par l'expérience : un axe d'*assimilation* du savoir que nous avons appelé *fonction* (l'élève à pour fonction d'assimiler des éléments pour apprendre); un axe d'*accommodation* du savoir que nous avons nommé *perception* (l'élève s'approprie ses propres savoirs pour mieux les utiliser. Assimilation et accommodation sont les 2 atouts pour apprendre (Piaget 1974).

Le modèle d'apprentissage en autodirection vient s'inscrire dans un mouvement sur ces deux axes. En s'appuyant sur les postulats de l'éducabilité (Meirieu), nous avons convenu que le modèle d'apprentissage en autodirection répondait au plus près des activités d'apprendre par l'expérience. Autrement dit, apprendre de l'expérience induit chez l'apprenant d'aller lui-même au-devant des savoirs dont il a besoin pour accomplir les tâches à accomplir.

Le premier à parler du modèle d'apprentissage autodirigé est Carl Rogers, puis Knowles¹⁴ (Carré 1997). Personnellement, j'ai décrit le jazz comme un modèle d'apprenance autodirigé (Calamel 2010).

¹⁴L'apprentissage autodirigé décrit un processus dans lequel les individus prennent les initiatives, avec ou sans l'aide des autres, pour faire le diagnostic de leur besoins et formuler leur objectifs d'apprentissage. Les capacités d'autodirection en apprentissage (Guglielmino 1977) sont présentes en chaque personne et recouvrent des compétences métacognitives d'auto-organisation (*fonction*) et une auto-motivation (*perception*).

Ce modèle repose sur 4 champs d'expérience qui sont investis par l'individu, et 8 paramètres d'apprentissage à mettre en place par le professeur, si toutefois ce dernier veut jouer un rôle dans les apprentissages de l'élève.

c) la construction d'un référentiel d'évaluation

Une fois que nous avons construit ce référentiel d'expériences artistiques, illustré par diverses situations fictives dans le but de le transmettre plus facilement à d'autres professeurs, nous avons soumis le tableau à 7 professeurs d'enseignement artistique qui ont accepté de le mettre à l'épreuve.

A cet instant de mon intervention orale, un tableau est diffusé à la salle. Il comprend les axes de l'apprentissage ; les 4 champs d'expérience ; les 8 paramètres d'apprentissage ; des exemples de simulations de la posture professorale. CE tableau informatif ne peut être encore diffusé, tant que la recherche n'est pas terminée. Date de remise du document finalisé : juillet 2013.

REPERER DES AXES POUR SITUER L'ÉVALUATION

Les premiers résultats sont ceux de cette recherche en cours, et l'objet ici n'est pas de discuter de ce tableau à proprement parler, mais de rendre compte de l'avancement de nos travaux collaboratifs.

En repérant les principaux modes d'apprentissage des élèves (Beillerot 2000), et en redéfinissant ce qu'est l'expérience artistique, nous avons croisé la formation même des savoirs du professeur. En d'autres termes, nous avons retrouvé l'*assimilation* et l'*accommodation* des professeurs comme des modalités à mettre en œuvre pour accompagner des élèves dans une pratique artistique. Nous avons constaté qu'ils s'engageaient dans la remise en questionnement de leurs propres savoirs sur leurs pratiques enseignantes. Nous avons constaté également que les professeurs défendaient leur démarche d'enseignement en la rendant explicite. Et c'est là que la philosophie de l'évaluation vient prendre une place centrale dans le travail de ces professeurs.

Deux axes forts là encore se sont dégagés : un axe *technique* (le devoir d'évaluer nos élèves pour les aider à progresser et cela ne peut pas se faire à la tête du client. C'est la *fonction* du professeur. L'évaluation est une affaire de technique) ; un axe *éthique* (le devoir de faire attention aux évalués et de les préserver au maximum des effets négatifs, car l'évaluation a des résonances sociales. C'est la *perception* du professeur qui est alors mise en jeu).

L'évaluation devient synonyme d'attribution de valeur, et c'est la raison pour laquelle il faut rendre explicite le processus d'évaluation, car : l'évaluation « pilote » la formation (De Ketele 1997).

ANALYSE DES PREMIERS RESULTATS

En partant de la construction d'un référentiel de connaissance, nous avons construit un référentiel d'expériences artistiques et débouché sur un référentiel d'évaluation. Mais c'est tout le mécanisme qui nous a conduits à ce résultat par un processus de travail collaboratif.

Le processus d'évaluation (Lecoindre 1997) démarre par un état des lieux de la situation. L'élève se trouve dans un état de connaissance : et pour rappel, il est loin d'être vierge de tout savoir quand il entre à l'école et rencontre le professeur. Il est décisif que le professeur accueille avec le plus d'objectivité possible l'élève, et écarte le plus possible les recettes qui lui ont servies à lui, et qui ont peu de chance d'être utiles à son élève (Marchand 2003).

Le professeur devra alors problématiser la situation d'apprentissage. Les raisons pour lesquelles l'élève vient à lui sont multiples et ne viennent pas toujours de lui-même. Il vient là pour copier les Beatles, ou parce que maman tient à se débarrasser de lui le mercredi après midi. Ensuite il faut distinguer les moyens dont dispose le professeur en terme de moyens humains, matériels et financiers. Puis vient la clarification des objectifs pédagogiques à atteindre, à poser après avoir étudié les moyens. Enfin il s'agit d'envisager les stratégies pédagogiques (les méthodes) avec lesquelles le professeur va accompagner l'élève et qui risquent d'être différentes en fonction de chaque élève (mais ça les professeurs savent le faire intuitivement), et fixer des résultats à atteindre pour que l'élève se trouve dans une nouvelle situation différente de celle du départ.

Ces points sont des logiques d'actions approchés ci-dessus (moyens, objectifs, stratégies, résultats) qui renvoient aux opérations de l'évaluation en terme de : mesure, sens ; évolution ; valeur.

L'évaluation est mesure : elle permet de mesurer les écarts entre deux états successifs, ou entre un état souhaité et un état atteint. C'est l'écart entre la copie de l'élève et le corrigé type, entre le modèle idéal et les résultats approchés (Longhi 2004). Et puis on mesure aussi la qualité comme les normes afnor qui correspondent à une normalisation.

L'évaluation est sens : au sens de signification, l'évaluation prend son intérêt par l'explication à laquelle elle concourt, par l'interprétation qu'on est amené à lui donner.

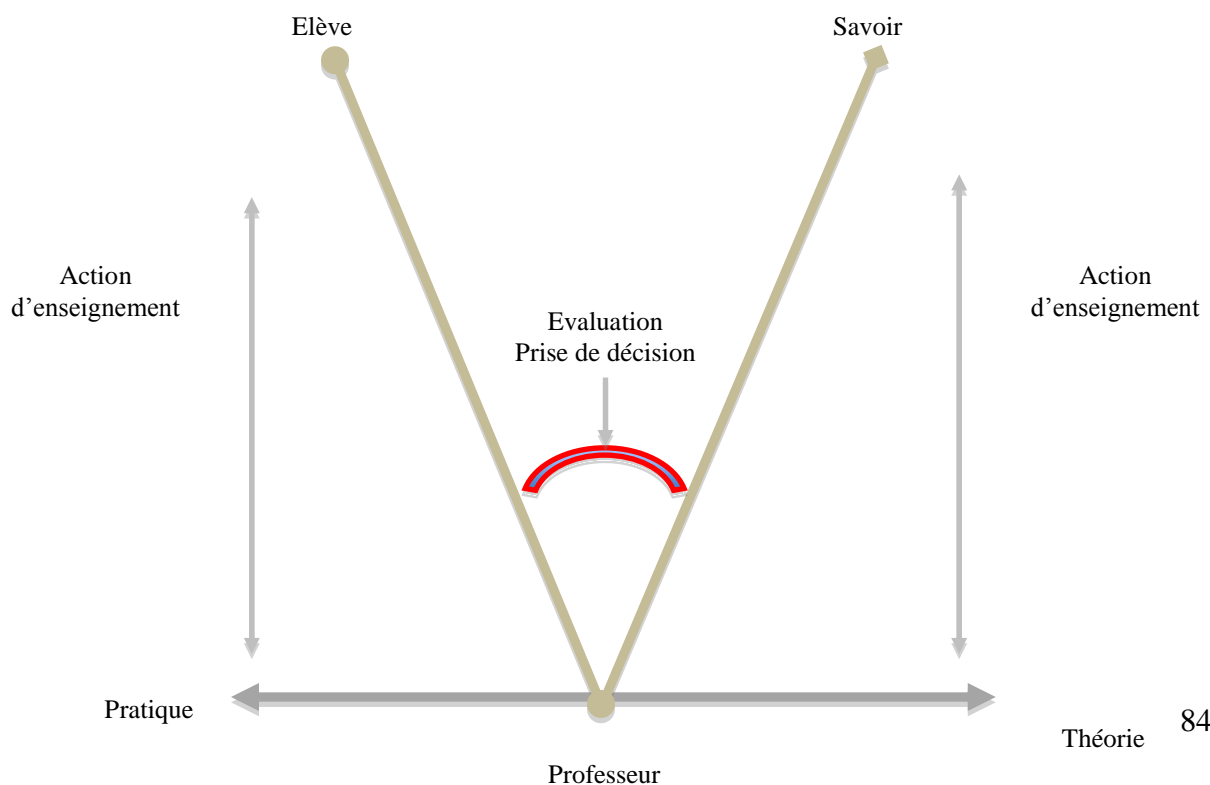
Les données ne parlent pas en elles-mêmes, il faut les rendre explicites, et l'évaluation sera utile à l'élève si elle prend du sens pour lui dans son propre parcours.

L'évaluation est sens aussi en terme de direction. L'élève pourrait aller par là, et cela renvoie à la conduite de l'apprentissage et aux méthodes utilisées. L'évaluation fait partie de la pédagogie. La question posée par l'évaluation est : qu'est-ce qui est intéressant pour donner du relief au parcours de l'élève ?

L'évaluation est évolution. Elle permet de prendre des décisions en recueillant des informations utiles permettant de juger des décisions possibles. Elle aide à anticiper (évaluation diagnostique), à maintenir le cap (évaluation formative), à corriger les trajectoires (évaluation informative, comparative), à modifier les perspectives (évaluation sommative).

L'évaluation doit dire ce vers quoi il faut aller. La mesure n'est intéressante que par le sens qu'elle permet, et le sens n'est intéressant que par la direction qu'elle dégage, c'est l'évaluation qui fait advenir de la valeur. Et c'est à partir du processus de signification et de la construction de sens que s'opère l'attribution de valeur. Cela désigne une dévolution de valeur à un objet, à une personne, et cette dévolution est effective. La valeur devient comme en grammaire, un attribut du sujet. Ce mot affirme donc un lien incontestable que personnellement je qualifierais d'irréversible. Cela veut dire enfin que le professeur met la valeur au cœur de l'action qu'il souhaite faire vivre avec ses élèves. si la question de la valeur n'est pas posée, si le questionnement n'est pas entrepris, c'est alors l'implicite qui opère et le professeur perd la main.

Ainsi, l'évaluation se situe bien au centre même de la pédagogie de l'enseignant. Le schéma ci-dessous vise à illustrer cette position de l'évaluation.



CONCLUSION

En partant de la commande d'un référentiel de connaissances, nous avons construit un référentiel d'expériences artistiques et débouché sur un référentiel d'évaluation. Et ce résultat est le produit d'un travail coopératif et collaboratif, qui démontre également que les besoins premiers sont masqués. En réalité les attentes des professeurs en terme de formation professionnelle sont davantage d'ordre théorique que pratique. Finalement, les apports théoriques sont des outils concrets qui font peur bien souvent aux professeurs qui s'agrippent à leurs connaissances pratiques et ne s'autorise pas à prendre le temps dans leur quotidien professionnel de se nourrir de théories. Confronté a sa solitude, le professeur d'enseignement artistique est souvent calé dans un immobilisme sclérosant, mais mis dans l'espace collaboratif de la formation, il interroge et progresse dans sa pratique professionnelle.

C'est en passant par l'acte réflexif et en mettant à l'épreuve les outils théoriques que e professeur a davantage de chance de pouvoir évaluer ses capacités à s'appropriier des savoirs nouveaux et utiles. Comme le dit Meireu à propos du « métier d'élève », le métier de professeur est soumis à la même règle : apprendre à apprendre.

LES CHIFFRES CLES DE LA CULTURE

Les chiffres clés de la culture publiés en 2013 nous donnent quelques informations sur les pratiques musicales en amateur des français. Les chiffres présentés ci-dessous sont ceux relatifs à l'année 2008. Le tableau se comprend de la façon suivante : sur 100 personnes de 15 ans et plus, savent jouer d'un instrument de musique, et ont joué au cours des 12 derniers mois :

	Savent jouer d'un instrument	Ont joué d'un instrument	Ont fait de la musique ou chanté	Ont créé sur ordinateur	N'ont pas fait de musique
Ensemble	23	12	8	5	82
Hommes	27	15	8	6	79
Femmes	20	10	9	2	84
De 15 à 24 ans	43	28	16	15	55
De 25 à 54 ans	33	12	8	4	81
Aucun diplôme	13	6	5	1	91
Brevet des collèges / CAP	21	7	7	4	85
BAC – bac+3	31	18	11	5	75
Communes rurales	20	10	8	3	84
- de 20 000 hab.	22	9	7	3	86
De 20 à 100 000 hab.	21	12	9	5	81
+ de 100 000 hab.	25	19	9	5	80

Exemple de lecture : 23% des personnes savent jouer d'un instrument de musique. 12% d'entre eux ont joué de cet instrument. 8% d'entre eux ont fait de la musique ou chanté durant l'année. Enfin, 82% d'entre eux n'ont pas fait de musique durant les 12 derniers mois.

Ce tableau éclaire par ces quelques chiffres les taux importants des personnes qui savent jouer d'un instrument de musique mais qui ne l'ont pas pratiqué durant les 12 derniers mois.

Il permet aussi de porter un regard sur les pratiquants en terme de diplômes. Plus on est diplômé et plus on s'intéresse à la pratique musicale. Enfin plus on habite dans une grande agglomération et plus la pratique musicale est importante. On constate aussi des préférences en fonction des sexes. Moins de femmes savent jouer d'un instrument de musique et moins de femmes que d'hommes en ont joué durant les 12 derniers mois.

Le tableau suivant éclaire davantage sur les pratiques au quotidien.

	Total	Hommes	Femmes
Tous les jours	18	22	13
Plusieurs fois par semaine	26	22	32
3 jours par mois	22	24	18
Très rarement	34	32	37
Piano	31	26	38
Guitare	39	49	25
Autres instruments	56	55	57

Ces quelques chiffres montrent que les hommes pratiquent davantage la musique que les femmes au quotidien, mais qu'elles sont plus régulières sur une pratique hebdomadaire. Ces chiffres montrent également que les garçons se tournent plus facilement vers la guitare tandis que les femmes s'orientent davantage vers le piano. Mais on relève que plus de 56% des pratiquants jouent d'un autre instrument que piano ou guitare.

TABLEAU DES 8 PARAMETRES DE L'EXPERIENCE ARTISTIQUE

8 paramètres de l'Expérience Artistique	8 facteurs de l'autodirection en apprentissage
Etre créatif	La créativité
Etre réflexif	La résolution de problèmes
Donner du sens	L'initiative et l'indépendance dans l'apprendre
Se mesurer	La passion pour l'acte d'apprendre
Gérer les imprévus	L'orientation vers l'avenir
Trouver sa place	L'acceptation de sa propre responsabilité
Développer la confiance en soi	Une image de soi comme apprenant efficace
Mobiliser ses ressources	L'ouverture aux opportunités d'apprentissage

Tableau : Correspondances apparentes et plausibles entre les paramètres d'apprentissage et les facteurs de l'autodirection

Dans notre formalisation de l'énoncé des paramètres, nous avons voulu simplifier au maximum. De fait on peut les expliciter de la manière suivante :

Les paramètres *Etre créatif* et *Etre réflexif* renvoient respectivement à *la créativité* et à *la résolution de problème*. Ainsi, si la relation entre les éléments *Etre créatif/Créativité* est une évidence, la relation entre *réflexivité / résolution de problème* doit être comprise comme le fait que l'élève puisse démontrer ses capacités d'apprentissage, voire d'actualisation de ses connaissances en prenant d'une distance critique (*réflexivité*) par rapport à ses connaissances anciennes et ses ressources émotionnelles.

La relation entre *Donner du sens* et *l'initiative et l'indépendance dans l'apprentissage* repose sur des connaissances générales, c'est-à-dire des savoirs qui servent à comprendre les choses, les situations, les processus. Ce paramètre évoque la capacité de l'élève à « savoir comment ça marche ».

La 4^{ème} relation dans le tableau peut s'expliquer ainsi : *Se mesurer* et *La passion pour l'acte d'apprendre*, est un paramètre qui se rapporte aux connaissances procédurales qui conduisent l'élève à savoir « comment s'y prendre ». Dans l'expérience artistique, l'individu se familiarise avec les processus, relationnels ou matériels, et « in-corpore » en lui de nouvelles pratiques et de nouveaux savoir-faire.

La relation du 5^{ème} paramètre entre *Gérer les imprévus* et *Orientation vers l'avenir* est à comprendre à partir de la capacité de l'élève à développer des perspectives, à rechercher des solutions pour se sortir des situations diverses dans lesquelles il se trouve. Le développement de cette capacité l'aide à faire face aux surprises, à affronter les perturbations, à s'accommoder aux déstabilisations sans pour autant en être submergé.

La relation suivante entre *Trouver sa place* et *L'acceptation de sa propre responsabilité dans l'apprentissage* exprime la capacité de l'individu à coopérer et à rechercher une efficacité dans cette coopération. C'est parce qu'il cherche à « se conduire » qu'il trouve « sa » place et que finalement il *prend place* ou non dans l'apprentissage. Mais lorsqu'il prend la responsabilité d'agir, il est engagé dans l'acte d'apprendre.

La 7^{ème} relation entre *Développer la confiance en soi* et *Image de soi comme apprenant efficace* découle d'une acquisition de compétences. Plus l'élève a confiance en son matériel, en ses relations avec les autres, et plus il entretient une estime de soi traduisant cette confiance. Toutefois cette conception de soi, cette « représentation » est en résonance avec les compétences, c'est-à-dire les acquisitions de savoir-faire.

La dernière relation entre *Mobiliser ses ressources* et *L'ouverture aux opportunités d'apprentissage* trouve un écho dans la mesure où l'élève cherche à s'adapter, ou tout au moins recherche les meilleures manières d'agir « sur mesure » avec ses partenaires et autres élèves. S'adapter suppose d'accueillir des processus nouveaux qui reposent sur des ressources antérieures à mobiliser pour s'organiser, trouver des parades techniques, appréhender les questions comme des occasions de produire du nouveau et non comme des obstacles. Cela renvoie à être ouvert à son environnement et de fait à être ouvert à toutes les opportunités qui se présentent.

PRESTATIONS DE FIN DE CYCLE

NOM :

PRENOM :

DATE :

PROGRAMME :

• **capacité de l'élève à avoir conscience de sa compétence musicale et instrumentale**

	Professeur	Accompagnateur	Regard extérieur	Synthèse
Etre capable de jouer avec maîtrise, aisance et confort les morceaux de son programme (technique musicale et instrumentale)	! > >>	! > >>	! > >>	! > >>
Etre capable de restituer instrumentalement un texte musical (respect du texte)	! > >>	! > >>	! > >>	! > >>
Etre capable de s'adapter à diverses postures dans divers formats de pratiques instrumentales : solo, pratiques collectives...	! > >>	! > >>	! > >>	! > >>
Etre capable d'avoir une posture corporelle équilibrée et sans tension	! > >>	! > >>	! > >>	! > >>
Etre capable d'avoir une écoute intérieure et savoir l'utiliser	! > >>	! > >>	! > >>	! > >>
Etre capable d'identifier dans un texte les éléments constitutif du langage : tonalités, cadences, chiffrage, éléments formels et de leur donner sens dans son jeu instrumental. (analyse)	! > >>	! > >>	! > >>	! > >>

• **capacité de l'élève à avoir confiance en ces compétences**

	Professeur	Accompagnateur	Regard extérieur	Synthèse
Etre capable de gérer son stress quand on joue en public	! > >>	! > >>	! > >>	! > >>
Avoir acquis différentes méthodes de travail et savoir s'en servir	! > >>	! > >>	! > >>	! > >>
Avoir conscience de ses points forts et de ses points faibles	! > >>	! > >>	! > >>	! > >>

• **capacité de l'élève à être créatif : improvisation/ornementation/arrangement/interprétation**

	Professeur	Accompagnateur	Regard extérieur	Synthèse
Etre à l'écoute et savoir exprimer musicalement son univers sonore personnel de façon convaincante	! > >>	! > >>	! > >>	! > >>
Etre capable de jouer le répertoire de son esthétique avec la part d'invention associée	! > >>	! > >>	! > >>	! > >>

• capacité de l'élève à faire des choix et à les partager dans le cadre de sa pratique artistique	Professeur	Accompagnateur	Regard extérieur	Synthèse
Etre capable de s'adresser musicalement au public, d'entrer en relation avec lui	! II > >>	! II > >>	! II > >>	! II > >>
Etre capable dans la cadre de l'interprétation d'une œuvre de faire des choix et de les justifier	! II > >>	! II > >>	! II > >>	! II > >>
Etre capable de participer à un travail de groupe, d'être attentif aux autres et de respecter la parole de chacun	! II > >>	! II > >>	! II > >>	! II > >>

• capacité de l'élève à donner du sens à sa prestation et à son projet artistique	Professeur	Accompagnateur	Regard extérieur	Synthèse
Apprendre son instrument pour jouer devant un public	! II > >>	! II > >>	! II > >>	! II > >>
Apprendre son instrument pour jouer avec des partenaires	! II > >>	! II > >>	! II > >>	! II > >>
Apprendre son instrument pour progresser seul dans sa maîtrise instrumentale	! II > >>	! II > >>	! II > >>	! II > >>
Apprendre son instrument pour jouer un répertoire, découvrir une esthétique	! II > >>	! II > >>	! II > >>	! II > >>

• capacité de l'élève à être conscient et à mettre en mots ce qu'il vient de faire	Professeur	Accompagnateur	Regard extérieur	Synthèse
Etre capable d'évaluer sa prestation, d'en dégager les points forts et les points faibles	! II > >>	! II > >>	! II > >>	! II > >>

• capacité de l'élève à s'investir dans son projet artistique, à assumer ses responsabilités	Professeur	Accompagnateur	Regard extérieur	Synthèse
Etre capable, pendant son travail personnel, de s'écouter et d'en tirer des pistes de travail instrumental et/ou musical	! II > >>	! II > >>	! II > >>	! II > >>
Etre capable de gérer son travail dans le temps, d'être conscient et de respecter les échéances	! II > >>	! II > >>	! II > >>	! II > >>
Etre capable de répéter en autonomie	! II > >>	! II > >>	! II > >>	! II > >>

• capacité de l'élève à affronter l'imprévu, à ne pas avoir peur d'agir, à prendre des décisions dans l'instant en tenant compte de l'environnement musical.	Professeur	Accompagnateur	Regard extérieur	Synthèse
Etre capable d'écouter les autres, de se repérer, de se rattraper, d'être musicalement réactif	! II > >>	! II > >>	! II > >>	! II > >>

Synthèse du jury et appréciations :