

Évaluer les progrès des élèves

« [En cycle 4, les élèves] continuent de développer des compétences dans les différentes disciplines et dans les parcours transversaux. Ces compétences, évaluées régulièrement et validées en fin de cycle, leur permettront de s'épanouir personnellement, de poursuivre leurs études et de continuer à se former tout au long de leur vie, ainsi que de s'insérer dans la société et de participer, comme citoyens, à son évolution. »

Programme pour le cycle 4 – Volet 1 : les spécificités du cycle des approfondissements,
BO spécial n°11 du 26 novembre 2015.

Depuis bien longtemps, l'évaluation est restée une préoccupation importante de l'École. Ces dernières années, les études nationales et les comparaisons internationales sur sa « performance » ont contribué à ce que soient interrogées les traditions pédagogiques et notamment celles qui présidaient à l'évaluation des acquis des élèves. Si ces interrogations sont vertueuses et doivent permettre de mieux accompagner les élèves dans leur parcours et vers la réussite scolaires, il nous faut veiller à ce que ses conséquences, pour indispensables qu'elles soient, ne viennent excessivement obérer le temps d'enseignement disponible. Dans tous les cas, le professeur doit en obtenir des informations nécessaires à l'adaptation de ses pratiques pédagogiques au meilleur profit des élèves, ces derniers devant y trouver les moyens d'identifier leurs besoins et d'être gratifiés par leurs réussites.

Finalités claires et réfléchies, transparence des processus, cohérence des méthodes, confiance partagée et consentement des élèves sont les principes essentiels qui doivent présider à l'évaluation par compétences pour qu'elle devienne toujours plus vertueuse. Participant à l'éducation de chaque citoyen, l'éducation musicale s'approprie ces principes et les décline dans les champs de compétences qui lui sont propres, certains d'entre eux pouvant contribuer à la construction des compétences visées par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Évaluer dans une discipline artistique

La question de l'évaluation en Art est complexe. Elle mobilise des critères dans des champs très vastes, part bien souvent de l'appréciation personnelle plus ou moins subjective, passe par l'analyse technique et le jugement critique et embrasse parfois des considérations plus spéculatives.

C'est dans ce paysage que le professeur d'éducation musicale a le devoir de construire une évaluation visant le cœur des compétences développées par ses élèves, que celles-ci soient strictement artistiques (maîtrise des techniques, expressivité, pertinence de l'écoute analytique, etc.) ou bien davantage transversales (maîtrise de la langue, créativité, argumentation, travail collectif, etc.). Ainsi le professeur évalue-t-il ce que l'élève « sait faire en art » mais aussi ce qu'il a appris à faire grâce à l'art.

La perception et/ou l'évaluation d'une production d'élève ou de groupes d'élèves diffèrent selon la sensibilité personnelle de celui qui la conçoit et/ou la produit. Un travail mené conjointement, souvent en plusieurs étapes et nécessitant des acteurs dont les rôles différents s'articulent et parfois évoluent, concrétise l'évaluation en éducation musicale et permet d'en éviter la plupart des écueils.

En enrichissant l'approche nécessairement sensible et subjective de l'Art par les jeunes adolescents de critères d'appréciation objectifs et partagés, le professeur dispose d'un prisme privilégié pour évaluer les élèves, certes au départ de réalisations abouties mais privilégiant les procédures et stratégies mises en œuvre pour y parvenir. Dès lors, cette préoccupation évaluative peut aisément s'enrichir des arguments de chaque acteur du processus d'apprentissage : concepteurs, réalisateurs comme auditeurs, professeur comme élèves.

Un vocabulaire à partager

La complexité de l'évaluation tient également au fait qu'elle ne peut faire l'économie, quel que soit le cadre collectif où elle s'exerce, d'une prise en compte permanente des personnalités des élèves. En ce sens, elle relève d'une posture profondément humaniste dont la dimension empathique ne s'oppose pas à la rigueur comme à l'exigence. Pour y réfléchir seul ou à plusieurs, et, autant que de besoin, en partager la démarche et les finalités avec les élèves, il est indispensable de disposer d'un vocabulaire précis, stabilisé et partagé. En voici quelques éléments essentiels

Compétence : potentiel d'action de l'élève dans une situation donnée ; elle réunit des connaissances, des capacités et des attitudes nécessaires à la réalisation de la tâche demandée ; elle convoque des ressources et des stratégies appropriées.

Mise en situation : démarche du professeur associant les activités nécessaires pour développer les compétences des élèves et construire leurs apprentissages, démarche effectuée à partir du choix des compétences du programme et des propositions du référentiel pour la construction des compétences.

Connaissance : savoir déclaratif.

Capacité : savoir-faire.

Attitude : savoir-être.

Stratégie : démarche dans laquelle l'élève est amené à effectuer des choix parmi plusieurs possibilités et à en agencer la succession.

Ressources : ce que l'élève maîtrise déjà ou ce qui est à sa portée et qu'il peut convoquer dans une nouvelle situation.

Évaluation diagnostique : s'opère quand la situation vise à identifier les acquis et les points de fragilité des élèves concernant les apprentissages.

Évaluation formative : complémentaire de la précédente, elle se mène en cours de séquence – en permanence – et permet d'en ajuster le déroulement en fonction des constats effectués.

Évaluation sommative : à l'issue d'un processus d'apprentissage, elle permet d'apprécier les acquis des élèves. Elle peut concerner des connaissances, des capacités, des attitudes comme des compétences.

Les observables : ils sont identifiés par le professeur au sein des diverses situations d'apprentissage.

Retrouvez Éduscol sur



Une relation de confiance à tisser entre le professeur et ses élèves

L'évaluation est bien souvent vécue par l'élève comme un moment de tension durant lequel il doit faire la démonstration de son habileté dans un domaine qu'il ne maîtrise pas totalement. Le rôle du professeur est alors de dénouer cette tension, d'en expliquer les enjeux pour les dédramatiser et ainsi accompagner chacun de ses élèves vers la réussite. On mesure alors la nécessité de mettre en œuvre des modalités claires, pérennes, communiquées aux élèves, bien comprises et parfaitement consenties. Ainsi s'installe une confiance entre professeur et élèves tout autant qu'entre élèves eux-mêmes.

Dans ce cadre, chaque élève peut réaliser des tâches dont la finalité est bien comprise et qu'il est capable d'explicitier. Tous les observables identifiés par le professeur sont ainsi adossés à un travail effectif qui permet à celui (ou ceux) qui le mène(nt) de progresser en mobilisant des capacités, attitudes, connaissances, stratégies, ressources et compétences qui sont à sa (leur) portée.

L'évaluation s'appuie également sur la motivation suscitée chez les élèves pour apprendre. Pour l'alimenter, le professeur agit en les plaçant toujours en situation de réussite et en s'appuyant sur leur appétence à explorer et à gagner en autonomie. La mauvaise réalisation d'une tâche, voire son échec, loin d'être un handicap devient une nécessité, ceci d'autant plus que l'élève dispose des clefs nécessaires à l'autoanalyse de ses difficultés.

Dans les disciplines artistiques plus particulièrement, le professeur doit s'interroger sur toutes les situations de contraintes qu'il apprend à doser écartant celles qui risqueraient de stigmatiser une difficulté rencontrée. **Chanter seul devant un public, même bienveillant, n'est pas psychologiquement ou physiologiquement à la portée de tous.** Et y parvenir ne garantit pas la qualité technique et artistique de la prestation et n'atteste pas des compétences techniques et artistiques réelles de l'élève. Pourtant, ce sont bien elles qui sont visées par l'enseignement ! Chanter au sein d'un groupe peut dans ce cas tranquilliser. À l'inverse, réfréner constamment une envie de chanter seul est également source de démotivation. Le professeur conduit progressivement les élèves vers la maîtrise autonome de leur voix en leur proposant – proposant seulement... – comme objectif de formation la possibilité – possibilité seulement – de chanter seul devant un public dans des situations qui le permettent.

Les réactions spontanées des élèves à la première écoute d'un extrait d'œuvre sont souvent très différentes les unes des autres et parfois inattendues. Mais elles ne sont en aucun cas illégitimes et peuvent même constituer un puissant ressort de l'apprentissage qui s'engage. Devant l'expression d'une surprise, d'un étonnement, voire d'un jugement abrupt et négatif, le professeur questionne les élèves sur l'origine – les éléments objectifs entendus et identifiés – de leurs réactions et les guide ainsi pour identifier les fondements d'un sentiment qui leur appartient mais qui peut aussi peu à peu évoluer. Il rassure ainsi ses élèves en procédant parallèlement à un acte d'apprentissage et d'évaluation.

Évaluation, coévaluation, autoévaluation

Plus l'élève est partie prenante des activités proposées, plus il peut en mesurer la réussite. Dans des situations collectives ou individuelles, la coévaluation (professeur et élève ou entre pairs) et l'autoévaluation sont donc des procédures à privilégier.

Lors d'une activité motivante, les élèves pris par ce qu'ils font et par l'objectif clairement établi qu'ils poursuivent, s'autorégulent pour se concentrer et pour modifier si besoin leurs interventions sans que le professeur, agissant de son côté comme guide ou accompagnateur, ne leur impose une direction à suivre. Ce fonctionnement intuitif en groupe gagne à être mis en lumière et explicité. Il débouche ainsi sur une prise de conscience du regard de l'autre et

de son importance dans les apprentissages. Dans un cadre de production bien établi par le professeur, selon une organisation maîtrisée par tous et des critères précisés, la coévaluation est un moment de formation enrichissant.

Développer un esprit critique est une des compétences du domaine de la formation de la personne et du citoyen¹. Porter un regard critique sur sa propre production en est une déclinaison importante. Il est couramment constaté qu'un élève qui s'autoévalue porte sur lui un regard plus sévère que ne l'aurait fait son professeur. S'autoévaluer avec justesse engage à acquérir la confiance en soi nécessaire pour apprendre. En éducation musicale, discipline dans laquelle le regard critique est souvent mobilisé, la démarche d'autoévaluation prend tout son sens.

La mémoire auditive, particulièrement sollicitée en éducation musicale, n'enregistre de façon immédiate que deux à quatre secondes de musique diffusée une fois en continu². En cours d'exercice, les élèves peuvent maintenant, avec les outils numériques nomades mis à leur disposition, enregistrer leur prestation lors de la production d'un projet musical ou bien écouter à de nombreuses reprises un extrait musical sur lequel porte la situation de travail proposée. Écouter sa propre production induit immédiatement un regard critique dont les conséquences pourront être tirées lors de la répétition suivante ; le besoin d'une écoute supplémentaire d'un extrait enregistré souligne en creux les lacunes de l'écoute précédente. L'enregistrement collectif comme les outils de lecture individuels sont de puissants vecteurs de motivation, de responsabilisation et donc d'autoévaluation.

L'évaluation en actions

Au fil des situations d'apprentissage, le professeur articule sans cesse plusieurs « regards » :

- L'un, diagnostique, capte des indicateurs précis pour lui permettre d'ajuster en permanence son enseignement,
- Le second, formatif, apprécie comment chaque élève, souvent déstabilisé par l'arrivée d'une nouvelle exigence, en explore les contours et apprend à la « dompter » progressivement,
- Le troisième, sommatif, apprécie de quelle façon les élèves témoignent de leur maîtrise des compétences travaillées.

Ces différents regards relèvent bien entendu de différents types d'évaluation.

- **Évaluation diagnostique** : elle s'appuie uniquement sur des observations objectives à chaque instant des situations d'apprentissages. Par exemple :
 - Lors de l'échauffement vocal ou dans les phases d'apprentissages d'un chant, le professeur devient spectateur, auditeur expert et capte les réussites avérées et les difficultés rencontrées, ces dernières devant ensuite être hiérarchisées pour qu'il y soit remédié.
 - À l'issue de l'écoute d'un extrait sonore, les élèves, par leurs réactions ou leurs attitudes, indiquent au professeur les démarches et stratégies à mettre en œuvre pour atteindre les apprentissages visés.
- **Évaluation formative** : elle mobilise toutes les compétences didactiques du professeur, lesquelles engagent sans cesse les élèves à tirer pleinement parti des activités engagées. Par exemple :
 - Lors de l'apprentissage collectif d'un chant, les élèves reproduisent un modèle donné par leur professeur ou diffusé à leur attention. La prestation musicale ainsi réalisée ne peut garantir à elle seule les apprentissages attendus sans la présence échelonnée d'échanges et de critiques sur le résultat sonore obtenu.

1. Domaine 3 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

2. Caroline Drake, « Écouter et jouer la musique : une fenêtre sur les processus d'organisation temporelle », *Le cerveau musicien – écouter et jouer de la musique*, sous la direction de Bernard Lechevalier, Hervé Platel, Francis Eustache, De Boeck, p. 151.

- Lorsque les élèves sont amenés à réagir sur un extrait sonore diffusé, ils le font d'abord avec leurs propres impressions en utilisant un vocabulaire qui leur est familier. Les échanges entre eux et leur professeur, échanges émaillés d'exemples sonores produits par les élèves sont alors garants des apprentissages attendus.
 - Dans chaque situation, le professeur propose à ses élèves des tâches adaptées à leurs compétences et leurs possibilités leur permettant de les approfondir et de les développer. Dès lors qu'elles servent la maîtrise de certains gestes ou techniques et que les élèves l'ont bien compris, les répétitions d'une production ou les répétitions d'une écoute ne peuvent être que bénéfiques. L'erreur constatée, comprise et analysée sera d'autant plus aisément dépassée et permettra aux élèves d'aller de l'avant.
 - Ce regard formatif, même s'il est présent lors de chaque activité proposée, doit rester l'affaire du professeur et non celle des élèves qui ne doivent qu'en recevoir les fruits. Le professeur s'appuie pour cela sur son expertise didactique plus que sur l'attente de résultats.
- **Évaluation sommative** : en éducation musicale, les mises en situations sont souvent collectives et s'appuient principalement sur des prestations à l'oral. Le professeur s'assure de la maîtrise des compétences en diversifiant les approches et les configurations dans lesquelles les élèves évoluent.
 - Concernant le projet musical, l'évaluation sommative, si elle s'appuie largement sur une production aboutie (partiellement ou totalement), privilégie les procédures mises en œuvre par les élèves plus que le résultat final. Partageant les objectifs de formation avec ses élèves, le professeur dispose, au terme d'une séquence donnée, des informations nécessaires à la construction de cette évaluation.
 - Il en va de même lorsque les élèves sont amenés à discerner, comparer et mettre en relation les extraits sonores diffusés dans une séquence. Il ne s'agit pas de restituer des éléments de commentaire sur une œuvre mais bien de solliciter les compétences nécessaires à la compréhension du phénomène sonore mis en évidence.
 - Si les temps diagnostiques et formatifs sont vécus au cours des actions et des échanges qui jalonnent le cours, l'évaluation sommative, confirmant que les compétences sollicitées sont conformes au niveau d'exigence attendu, se construit au terme d'un apprentissage. S'appuyant sur un capital d'informations issu du déroulé de l'apprentissage sur les réussites et difficultés de chacun, tirant parti du regard porté par chaque élève sur sa maîtrise des compétences visées par l'apprentissage (cf. infra autoévaluation), le professeur dispose des éléments nécessaires pour procéder, dans un temps propre et hors la classe, à cette évaluation (cf. infra).

Les configurations pédagogiques présidant à l'évaluation peuvent revêtir différentes formes : *tutti* (en classe entière) ou *groupe* (un sous ensemble de la classe), et éventuellement en solo si l'élève le souhaite et si la situation l'autorise. Cette diversité de formes permet d'évaluer aussi bien le résultat d'un travail collaboratif que l'implication personnelle de chaque élève. Les configurations pédagogiques peuvent se combiner au sein d'une même situation : il devient aisé, en observant le travail réalisé par un groupe, de repérer le degré d'implication de chacun dans les différentes tâches menées. Pour cela, l'évaluation individuelle gagne à se dérouler dans un cadre collectif et permet ainsi **d'éviter les longues, chronophages et inutiles séances de « passage » des élèves les uns après les autres pour une même production.**

Valider une compétence pour le professeur, c'est prendre une décision : confirmer que lors de mises en situation différentes et complémentaires, les élèves ont mobilisé cette compétence pour le niveau attendu. Cette confirmation découle des observations que le professeur et/ou les élèves font sur le travail réalisé.

Retrouvez Éduscol sur

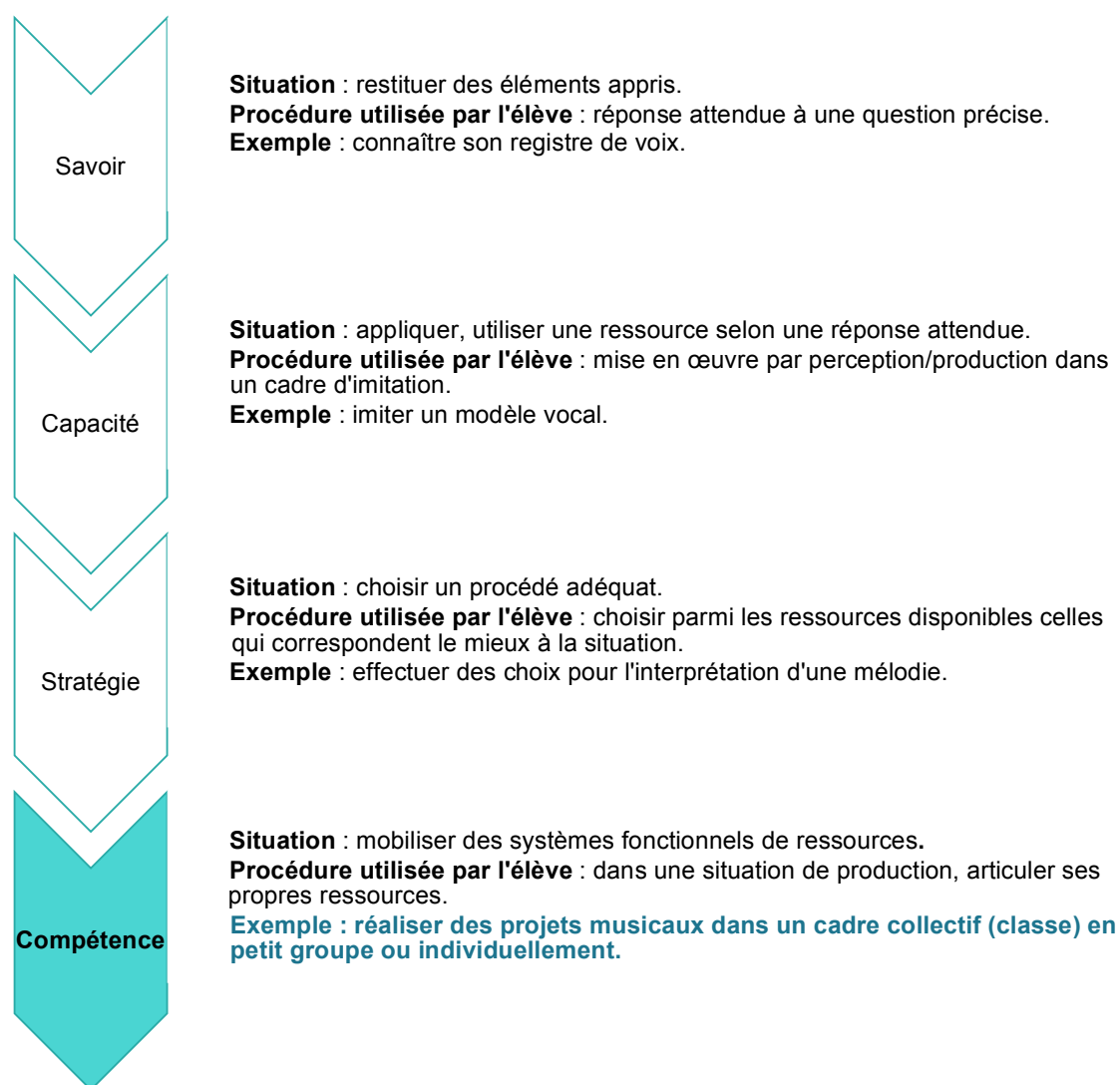


Des niveaux d'acquisition d'une compétence peuvent être mentionnés, déclinés sous plusieurs formes (indications verbales, couleurs, sigles, ceintures de judo, etc.) et comporter quatre paliers d'acquisition comme pour la validation du socle commun, phase d'évaluation certificative en fin de cycle 4 : maîtrise insuffisante, maîtrise fragile, maîtrise satisfaisante et très bonne maîtrise.

Enfin, il ne peut y avoir évaluation diagnostique, formative et sommative sans des objectifs de formation clairement établis : le professeur doit garder à l'esprit qu'il n'évalue pas les élèves mais leurs apprentissages qui sont visés par les situations proposées.

Qu'évalue-t-on en éducation musicale ?

Le tableau ci-dessous décline les différents types d'évaluation illustrés par un exemple inspiré du référentiel pour la construction du geste vocal³. La compétence seule doit faire l'objet d'attention et déboucher sur une évaluation complète.



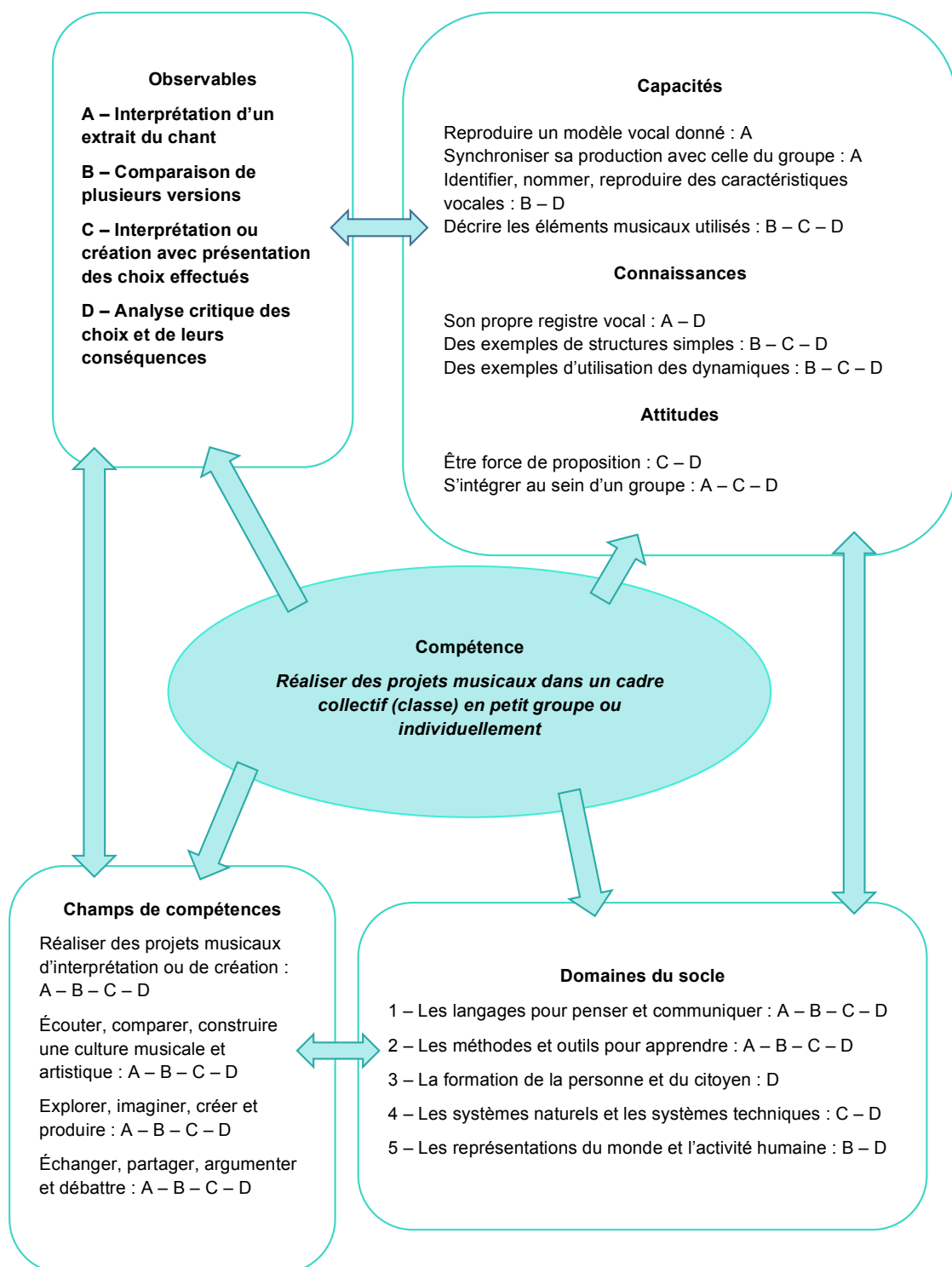
Retrouvez Éduscol sur



3. Tableau inspiré des travaux de Charles Hadji, publiés dans *L'évaluation à l'école – pour la réussite de tous les élèves*, Nathan, 2015.

En s'appuyant sur la compétence ainsi nommée, sans chercher à la préciser dans une situation donnée, nous pouvons mettre en lien les différents aspects de l'évaluation sous la forme du schéma ci-dessous.

Notons auparavant que la compétence choisie pour cet exemple, même si elle provient d'un champ précis (Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création), rayonne largement sur les trois autres champs du programme.



Retrouvez Éduscol sur



Un document support de l'évaluation

Les compétences qui feront l'objet d'évaluation sont présentées et explicitées aux élèves dès le début de chaque séquence. Mais aucune évaluation ne peut aboutir sans un document support unique, accessible et servant d'interface entre le professeur, l'équipe pédagogique et éducative, les élèves et les parents. Il prend place dans les documents des élèves et est récolté en fin de séquence, une fois complété, par le professeur.

Comme le montre l'exemple précédent, chaque situation d'apprentissage porte en elle des critères précis permettant au professeur et à ses élèves d'évaluer les compétences disciplinaires puis d'alimenter de façon transversale le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

En synthétisant les différents éléments de cet exemple, nous obtenons un document support générique qui peut prendre la forme suivante :

COMPÉTENCE SOLLICITÉE (NON PRÉCISÉE POUR CET EXEMPLE)	INSUFFISANT	FRAGILE	SATISFAISANT	TRÈS BON
Réaliser des projets musicaux dans un cadre collectif (classe) en petit groupe ou individuellement				

(Dans cet exemple générique, une seule compétence est mentionnée. Dans une séquence, plusieurs compétences peuvent être précisées en fonction des objectifs de formation poursuivis.)

Cette première partie se complète à l'aide des renseignements suivants :

CAPACITÉS/CONNAISSANCES/ATTITUDES	SITUATION A	SITUATION B	SITUATION C	SITUATION D
Reproduire un modèle vocal donné				
Synchroniser sa production à celle du groupe				
Identifier des caractéristiques vocales				
Reproduire des caractéristiques vocales				
Nommer des caractéristiques vocales				
Décrire des éléments musicaux utilisés				
Connaître son propre registre de voix				
Connaître des exemples de structures simples				
Connaître des exemples d'utilisation de dynamiques				
Être force de proposition				
S'insérer au sein d'un groupe				

Rappel : A – interprétation d'un extrait du chant ; B – comparaison de plusieurs versions ; C – interprétation ou création avec présentation des choix effectués ; D – analyse critique des choix et de leurs conséquences.

Un tel document récapitulatif (un exemple parmi beaucoup d'autres possibles) permet au professeur de préciser le profil de chacun de ses élèves. Il renseigne progressivement les cases bleues grâce aux observables qu'il a identifiés dans la diversité des situations qui construisent chaque séquence.

L'élève est au centre du processus d'évaluation : il apprend qu'il est un acteur privilégié des situations d'apprentissage. Il apprend car, *in fine*, c'est le professeur seul qui portera une évaluation générale sur les acquis de chaque élève. Il est acteur car, identifiant les compétences visées par le travail mené, il y trouve un sens indispensable à sa motivation et apprécie ses

difficultés comme ses réussites, ce qui favorise le développement de son autonomie et la prise d'initiative, deux compétences transversales visées par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Or, pour le professeur, renseigner, au terme de chaque séquence, autant de fiches d'évaluation individuelle qu'il y a d'élèves s'avère particulièrement chronophage, peu réaliste à effectuer dans le temps imparti à l'enseignement en présence des élèves et peu efficace quant à la précision et la fiabilité des informations ainsi obtenues. Par contre, mobiliser l'élève lui-même pour préparer cette évaluation peut permettre de remédier à cette difficulté. Une fiche d'autoévaluation spécifique à chaque séquence peut être distribuée aux élèves au début des travaux, fiche jointe aux autres documents à leur attention. Sur format numérique et/ou papier, elle est individuellement complétée au fil des séances, sans empiéter sur le temps de pratique qui constitue l'essentiel du cours.

Au terme d'une séquence, dès lors que les élèves ont renseigné cette autoévaluation, le professeur « ramasse » ces fiches nominatives et s'y appuie pour procéder à l'évaluation finale de la séquence dont il garde alors l'entière responsabilité. Une telle démarche peut ainsi se substituer à une évaluation écrite qui, bien souvent, ne peut pas prendre en compte toutes les stratégies et compétences mobilisées par les élèves lors de la séquence.

Dans cette situation et pour mener son travail d'évaluation final de la séquence, le professeur dispose de plusieurs informations :

- celles précises mais subjectives car déclaratives, portées par chaque fiche nominative d'autoévaluation ;
- celles issues de l'observation des élèves tout au long du déroulement de la séquence dans des configurations bien souvent collectives ;
- celles liées à la qualité générale des rendus artistiques, notamment du projet musical, sans que cette appréciation ne supplante celle sur les compétences mobilisées ;
- celles liées à la réalité du travail réalisé dans la séquence au regard des prévisions antérieures, ceci pour porter l'attention uniquement sur les progrès réalisés par chaque élève.

Il peut alors corriger l'évaluation portée par chaque fiche dans une colonne qui lui est destinée. L'élève mesure en retour la distance qu'il peut y avoir entre sa propre appréciation et celle de son professeur. Il développe ainsi la qualité de sa propre observation, précise ses repères et affine son potentiel d'appréciation.

La réalisation initiale de cette fiche d'évaluation revient au professeur. Si sa forme reste identique d'une séquence à l'autre, les contenus en matière d'attendus (compétences disciplinaires qui peuvent être déclinées sous la forme de capacités, connaissances et attitudes, compétences du socle) varient d'un document à l'autre. Cela incite le professeur à réaliser cette fiche lors de l'élaboration de chaque séquence, démarche incontournable pour favoriser les apprentissages des élèves.

Bibliographie

Évaluer sans dévaluer, Gérard de Vecchi, Hachette, 2011.

L'évaluation en collège et lycée, A. Jellab, C. Veltcheff, D. Vin-Datiche, Berger-Levrault, 2014.

L'évaluation à l'école – pour la réussite de tous les élèves, Charles Hadji, Nathan, 2015.

Cahiers pédagogiques – L'évaluation en classe, dossier coordonné par Richard Etienne et Raoul Pantanella (Hors-série n°39, avril 2015).

Retrouvez Éduscol sur

