

CENTRE MUSICAL ET ARTISTIQUE



Photos @Irène Sansaloni

2023/2027

PROJET PEDAGOGIQUE



PREAMBULE

Dans le cadre du projet d'établissement 2017/2022, le Conseil d'Administration du CMA a souhaité l'écriture d'un document qui explicite le cadre pédagogique dans lequel s'exercent les apprentissages des élèves.

Après deux concertations entre professeurs en 2018 et 2019, les deux années chaotiques 2020 et 2021, liées à la crise sanitaire et aux protocoles administratifs successifs, ont modifié le fonctionnement de l'établissement et retardé la mise en œuvre de ce projet. En revanche, il s'est enrichi des expérimentations effectuées pendant cette période particulière.

Établissement d'enseignement artistique et centre de pratiques pour « artistes amateurs », le CMA désire à travers ce projet à la fois outil et cadre de réflexion, rendre lisible l'offre de formation et de pratique artistique pour :

- les élèves du Centre qui souhaitent acquérir ou consolider une formation artistique,
- les familles des élèves,
- les professeurs,
- la ville de Saint-Genis-Laval et La Métropole de Lyon qui participent au financement de son fonctionnement,
- les partenaires institutionnels et associatifs qui œuvrent dans les domaines de l'éducation, du social et du culturel, et avec lesquels le CMA collabore.

Ce projet pédagogique n'arrête en aucun cas de manière figée, des moyens, des actions ou des fonctionnements. Il fera l'objet d'une analyse régulière et périodique pour évaluer les résultats obtenus.



photos @Irène Sansaloni – Fête des lumières

SOMMAIRE

<i>Situation historique</i>	p4
 1. <i>Les cadres référents</i>	 p5
Les statuts et les domaines d'actions	p5
La pratique artistique des amateurs	p6
Les objectifs fondamentaux de l'enseignement et les incontournables	p8
Les nouveaux usages du numérique	p9
L'évaluation	p11
 2. <i>L'offre d'enseignement et de formation</i>	 p12
Cycle découvertes : éveil et Initiation	p12
Cycle 1 d'appropriation de compétences et de connaissances	p14
Cycle 2 d'approfondissement et de création	p18
Cycle 3 de développement de la pratique en amateurs	p26
 3. <i>Une éducation artistique et culturelle pour tous</i>	 p34
L'éveil artistique des jeunes enfants.	p35
L'éducation artistique et culturelle au sein des établissements scolaires.	P36
Une offre territorialisée pour les habitants.	P37
 4. <i>Suivi et bilan du projet pédagogique</i>	 p39
 <i>Annexes</i>	
Le schéma national d'orientation des enseignements artistiques : éléments clés	p40
La charte de l'éducation artistique et culturelle	p41
L'article « <i>Évaluer des compétences</i> » de Philippe Perrenoud (2004)	p42

SITUATION HISTORIQUE

Les arts ont toujours eu partie liée avec le pouvoir. L'histoire de l'enseignement artistique est riche de ces adaptations qui ont permis à l'Homme de s'approprier, au fil du temps, ce besoin vital d'expression artistique.

Les différentes époques et les pouvoirs qui y sont associés ont modelé des enseignements où sacré et profane, savant et populaire, professionnels et amateurs ont souvent nourris passions et débats.

C'est à la fin du XXe siècle, que la notion d'éducation artistique et culturelle (EAC), à travers la reconnaissance de l'existence d'un « non-public » - en référence à un ensemble de personnes qui ne fréquentent pas les lieux culturels et les établissements d'enseignement artistique - a été soulevée, notion réaffirmée en 2007 lors de la déclaration de Fribourg, qui inscrit les droits culturels comme des droits de l'Homme.

Les droits culturels englobent essentiellement aujourd'hui trois domaines, dans le respect de la diversité culturelle : la liberté de création et de diffusion ; le droit de participer à la vie culturelle ; le droit de participer à l'élaboration des politiques culturelles.

Mais interroger la notion de « droits culturels » conduit à aborder la question de la démocratie culturelle. (...) Passer d'une culture « pour tous » à une culture « avec tous » (...)

Il ne saurait y avoir de véritable démocratie culturelle sans démocratisation de la culture. La démocratisation s'entend comme d'une part la mise à disposition des ressources culturelles et d'autre part l'apprentissage et l'usage des outils qui permettent de s'en saisir et de les mettre en partage. La démocratisation peut constituer un préalable à la démocratie culturelle comme elle peut en être également une conséquence. Les politiques de démocratisation doivent donc être étendues et pensées en termes de parcours pour les personnes.

Extrait de VERS LA DÉMOCRATIE CULTURELLE - Conseil économique, social et environnemental 2017 - rapport présenté par Mme Marie-Claire Martel, rapporteure
<https://www.viepublique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/174000815.pdf>

En 2018, une charte pour l'éducation artistique et culturelle a été rédigée et co-signée entre plusieurs ministères français (Culture, Education nationale et de la Jeunesse, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, de la Cohésion territoriale, des Solidarités et de la Santé, de l'Agriculture et de l'Alimentation).

La même année, la Métropole de Lyon publie son premier « Schéma métropolitain des enseignements artistiques », inscrivant sa politique dans les prescriptions nationales en suggérant notamment d'aller vers les publics éloignés, de créer des offres d'enseignement adaptées au profil des élèves et de les organiser par bassin de vie.

Le deuxième préconise aux établissements d'enseignements artistiques d'aller vers les publics éloignés en proposant des actions d'éducation artistique et culturelle innovantes, élaborées en partenariat avec d'autres structures. Un axe autour des usages du numériques sera plus largement approfondi.

S'inscrivant dans cette tradition historique, le CMA, issu de l'éducation populaire et s'appuyant depuis toujours sur l'avènement de pratiques musicales et théâtrales pour tous, participe à son échelle à cette évolution.

1. LES CADRES REFERENTS

Le projet d'établissement du CMA définit les orientations éducatives et culturelles, garantes d'un projet associatif affirmé et de valeurs partagées avec les salariés, les adhérents et les partenaires institutionnels et associatifs.

Les statuts et les domaines d'action

"L'association a pour but l'éducation musicale et celle aux arts du spectacle : sensibilisation, initiation musicale, formation instrumentale et chorale, formation aux arts de la scène, au moyen de cours et ateliers ; l'expression de cette éducation peut se concrétiser par des concerts, spectacles, stages, expositions, etc."
ARTICLE 2 des statuts

Pour atteindre le but déclaré dans ses statuts, le Centre Musical et Artistique se réfère au constat selon lequel :

" La formation artistique requiert du temps. Elle peut pour certains s'inscrire dans la durée d'une vie. Elle commence dès le plus jeune âge, se développe à l'adolescence, période où les choix se précisent, et continue à l'âge adulte".

Les ambitions du Centre se déclinent alors selon les six domaines d'action qui suivent.

- **Eduquer et former** jeunes et adultes par une approche centrée sur le projet de chaque personne.
- **Transmettre une formation artistique** qui s'appuie sur les pratiques artistiques du spectacle vivant, et en premier lieu la musique et le théâtre.
- **Accompagner l'épanouissement** de tous par une ouverture culturelle diversifiée, intégrant les évolutions artistiques et pédagogiques.
- **Savoir partager pour construire ensemble ; développer un lieu d'échanges, de créativité et d'inventions permanentes.**
(...) Acquérir et progresser dans trois compétences indispensables au développement d'une pratique artistique personnelle et collective : *écouter, inventer, interpréter*.
- **Favoriser la rencontre avec la création artistique d'hier et d'aujourd'hui**
Découvrir les trésors du passé est essentiel pour situer son art dans une rupture ou dans une continuité. (...) Côté des artistes développe une pensée critique et donne du sens à la pratique artistique et aux apprentissages qu'elle requiert.
- **Faire connaître et partager au sein de la Ville** une approche plurielle du spectacle vivant.

La pratique artistique des amateurs

L'objectif du CMA est de former des amateurs qui puissent s'exprimer à travers une pratique artistique qui soit la plus autonome possible.

Quand la question « qu'est-ce qu'un amateur ? » est posée, la réponse est souvent : celui qui n'est pas professionnel.

Quand on pose la question « qu'est-ce qu'un professionnel ? », la réponse est très souvent liée au statut de la personne, rarement en lien avec ses compétences.

(...) On sait qu'il y a de bons professionnels comme de piètres professionnels et les mêmes qualificatifs peuvent s'appliquer aux amateurs. Ces appréciations ne sont pas seulement portées en référence à des qualités techniques d'exécution, mais aussi en fonction du genre musical. On peut excellemment jouer une chaconne de Bach et ne pas donner satisfaction pour accompagner des chanteurs dans un groupe de bossa-nova.

La qualité se détermine par la correspondance entre une compétence et ce à quoi elle est appliquée.

Que ce soit pour les adultes ou les enfants.

[Car] un enfant engagé dans une pratique artistique, chantant dans un chœur ou une maîtrise, jouant dans une harmonie, faisant de la danse et se produisant en spectacle est-il aussi un amateur ou simplement un apprenant ? N'est-il pas également un acteur d'une pratique artistique qui s'élabore semaine après semaine ? (...)

Nous considérons qu'il y a pratique amateur quel que soit l'âge de la joueuse de saxophone, du chanteur ou de la comédienne.

(...) Il convient de chercher à mieux comprendre ce que sont les amateurs à partir de ce qu'ils aiment faire, de ce que cela leur apporte, de la manière dont ils envisagent de le faire, et la façon dont ils souhaitent progresser.

La pratique artistique se légitime par sa vertu propre et pas seulement par sa fonction utilitaire. C'est une activité foncièrement humaine au même titre que marcher, regarder, écrire, réfléchir, admirer, rêver...

Tant mieux si, de surcroît, elle aide à régler des problèmes sociaux ou de dyslexie. Mais ce n'est pas sa fonction première. »

Extraits de « Pratiques et enseignements » Gérard Authelain – novembre 2001

Cette « légitimité » de la pratique en amateur s'est avérée bien peu défendue lors des années COVID.

Contrairement à d'autres structures (comme les lieux de culte par exemple), les établissements d'enseignement artistique proposant des pratiques artistiques en amateur ont subi des fermetures administratives successives qui ont montré à quel point la pratique artistique en amateur en tant que valeur universelle des droits culturels, reste éloignée des politiques publiques.

Cette valeur universelle ne se pense en effet qu'en référence au professionnel qui a droit à la rémunération de son travail - article 23 de la DUDH :

« Toute personne a droit au travail, au libre choix de son travail, à des conditions équitables et satisfaisantes de travail et à la protection contre le chômage. » -

mais pas en tant que droit culturel des personnes - article 27 de la DUDH :

« Toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté, de jouir des arts. ».

« *[Ce sont] deux libertés rivales d'égale valeur d'humanité* » (Jean-Michel Lucas)

Pendant cette crise sanitaire, les directives officielles ont opéré des différences entre les enfants « apprenants amateurs », les adolescents « apprenants amateurs » ou « en formation professionnelle » et les adultes « amateurs » ou « professionnels ». Ainsi les périodes se sont succédé au rythme des fermetures totales ou partielles subies par les établissements.

Totales quand l'établissement n'avait plus le droit d'accueillir enfants, adolescents et adultes amateurs (les adolescents engagés dans des formations professionnelles et les professionnels pouvant continuer à se réunir), partielles quand il était possible d'accueillir les enfants et adolescents jusqu'à 18 ans, apprenants au regard de l'éducation nationale, mais pas les adultes amateurs parce que non professionnels.

photos @Isabelle Paquet – concert des 30ans



Les objectifs

Quand les élèves du CMA, quel que soit leur âge, se produisent en concert ou en spectacle dans la Cité l'objectif n'est pas de montrer au public ce qu'ils viennent d'apprendre mais bien de jouer pour lui, de faire en sorte qu'ils puissent s'exprimer face à lui. Ce qui ne les empêche pas de continuer à apprendre pendant qu'ils préparent l'événement.

C'est pourquoi le CMA respecte les fondamentaux suivants inscrits dans son projet associatif :

- **Affirmer** l'importance d'une démarche d'enseignement qui développe la maîtrise de langages artistiques et l'aptitude à communiquer, en prenant en compte la singularité de chaque personne.
- **Faire découvrir** des répertoires et des pratiques variés.
- **Développer** la créativité de chacun et apporter une couleur personnelle à l'interprétation individuelle ou collective en donnant la possibilité d'expérimenter :
 - les pratiques de l'improvisation,
 - les pratiques de la composition,
 - l'utilisation des outils numériques.
- **Apprendre** aux élèves à s'exprimer face à un public en favorisant :
 - les croisements musique / danse / théâtre,
 - les mises en situation diverses et variées, en s'appuyant sur différentes techniques de conscience corporelle, la relation à soi, la relation à l'autre (partenaires et spectateurs), la relation à l'espace de jeu.
- **Utiliser** l'évaluation et l'auto évaluation de l'élève, en s'appuyant sur l'outil « Carnet de bord de l'élève ».
- **Offrir** la possibilité d'un parcours personnalisé, en vue d'une certification délivrée par un conservatoire agréé.

C'est aussi pourquoi le CMA insiste sur des objectifs d'enseignements spécifiques incontournables

Du côté de l'élève

Inscrire le jeu collectif dès le début des apprentissages.

Inscrire la notion de geste, de corporalité dans les compétences à faire advenir.

Concevoir des tronc communs où les domaines de compétences suivants : la voix, le chant, le mouvement dansé, les rythmes et leurs rapports au corps, les modes, les tonalités, l'harmonie, le déchiffrement des partitions musicales, l'interprétation de textes, l'improvisation et la création, etc., sont présents tout au long des apprentissages.

Rendre pérennes des actions transversales à travers des parcours croisés, musique, danse, théâtre.

Du côté des professeurs

Concevoir des parcours d'apprentissage où il sera possible d'enseigner et de créer des projets pédagogiques et artistiques à plusieurs.

Parmi ces enseignements spécifiques s'impose l'utilisation du « numérique » devenue, elle aussi « incontournable ».

Les nouveaux usages du numérique

L'usage du numérique est devenu inhérent aux vies privées et publiques des professeurs comme des élèves. Ce bouleversement, à l'œuvre depuis une quinzaine d'années, s'est brusquement amplifié avec la crise sanitaire liée au Coronavirus, touchant tous les secteurs dont la pratique et l'enseignement de la musique.

La crise COVID 19 vient de mettre en lumière l'aspect technique du numérique, à savoir l'immense diversité des outils disponibles. Le choix éclairé parmi ces outils ne résume cependant pas les enjeux du numérique éducatif. Les technologies ne sont pas seulement des moyens de transmission (de textes, de sons, d'images), mais aussi des outils d'invention et de création qui peuvent transformer considérablement l'éducation au sens large et l'éducation musicale en particulier. (Sandrine Desmurs Une nouvelle saison pour le numérique dans l'enseignement musical ? Centre d'études du Cefedem AuRA)

Dans son livre *Culture Numérique*, Dominique Cardon nous affirme que :

« La généralisation de technologies simples à manipuler pour composer de la musique, réaliser de la vidéo ou des images a permis à un nombre de plus en plus large de s'impliquer dans une production culturelle ».

Il est nécessaire pour le CMA de s'atteler à plusieurs chantiers qui répondent à des univers différents n'ayant pas les mêmes finalités, mais devant cependant être traités dans une même temporalité.

1. *L'univers pédagogique*

Il ne s'agit pas simplement d'y maîtriser un certain nombre d'outils, ni d'abolir le présentiel au profit du distanciel, mais bien de compléter un enseignement qui se déroule avec ou sans professeur en dehors du temps en présentiel. Il s'agit d'apprendre autrement grâce à une continuité de l'apprentissage.

2. *L'univers professionnel*

Il s'agira, notamment à travers la mise en place de formations par les pairs, de faire équipe, par la mise en place d'outils d'intelligence collective et d'environnements numériques de travail.

3. *L'univers artistique*

Il s'agira ici d'intégrer des outils numériques au service d'une démarche artistique réfléchie et assumée à travers des interrogations d'ordre esthétique, de répertoires, de croisements artistiques, de cultures.

En plus de l'usage habituel de ces technologies comprendre la façon dont nos élèves consomment la musique aujourd'hui est une nécessité. La production discographique doit sa chute au développement des offres multiples et variées sur internet. Il faut tenir compte de ces nouvelles plateformes de partage, notamment YouTube, dans l'enseignement artistique actuel où l'enseignant devient donc prescripteur.

Pour que la pratique artistique reste complète, consciente et responsable, le rôle de l'école est d'offrir, à ces utilisateurs amateurs modernes, les bases théoriques, techniques et musicales indispensables.

Un professeur référent en connaissances et usages du numérique, accompagne l'équipe enseignante dans la compréhension des enjeux et de la maîtrise des outils. Ce référent coordonne des actions pérennes et évolutives à destination des élèves adolescents et adultes, tout en prenant en compte les différentes compétences développées à travers l'interaction dans les réseaux sociaux (tik tok, snapchat, instagram, facebook, etc.).

Afin de favoriser ces différentes actions collaboratives ainsi que la gestion pédagogique et les projets artistiques du Centre, le CMA s'est doté de l'environnement numérique de travail (ENT) « La classe.com » proposé par La Métropole de Lyon. Conçu à l'origine pour les collèges, il est en phase développement pour les établissements d'enseignement artistique et les écoles élémentaires.



photos @Irène Sansaloni – Parcours Zik Zak

L'évaluation

« (...) Formalisée par la tenue d'un dossier de l'élève, [l'évaluation] comporte une évaluation continue conduite par l'équipe pédagogique, ainsi que des examens de fin de cycle (...).

Mise en œuvre par l'ensemble des professeurs de l'élève, l'évaluation continue concerne les différents cursus, filières ou modules proposés par l'établissement. Elle peut revêtir des formes diverses, y compris des mises en situation publique, le suivi d'ateliers, la capitalisation de modules...» (Extraits du Schéma national d'orientation pédagogique, 2008).

Le CMA n'étant pas organisé selon le découpage pédagogique par cycle que promeut le Schéma National d'Orientation Pédagogique de 2008, l'équipe enseignante procède à une évaluation continue. Aucun examen ne vient ponctuer l'acquisition de connaissances et de compétences en référence à un niveau.

Actuellement les professeurs évaluent leurs élèves de 7 à 15 ans deux fois par an en utilisant un « Carnet de bord ». Ce document, conçu en 2011 suite à une formation professionnelle organisée en intra, est perfectionné périodiquement.

Il met l'accent sur l'autoévaluation de l'élève, sa capacité d'analyser ses progressions. Un référentiel de compétences est intégré à cet outil.

Une majorité de professeurs souhaite travailler aussi par cycles pour rendre plus lisibles et cohérents les apprentissages dans la durée.

Quatre cycles correspondant aux différents âges sont mis en place au CMA.

Cycle découverte : Éveil et Initiation 4/7 ans

Cycle 1 d'acquisition de compétences et de connaissances : 6/12 ans

Cycle 2 d'approfondissement et de création : 11/16 ans

Cycle 3 de pratiques adultes en amateurs à partir de 16 ans

Les évaluations des passages de cycle se concrétisent par des restitutions de temps de pratiques collectives préparées par les élèves, mettant en avant les compétences qu'ils ont développées pendant la durée du cycle.

Les enseignants évaluent l'acquisition de leurs compétences à travers les connaissances et les capacités que les élèves utilisent pour la réussite de leur projet. *Cf en annexe l'article « Evaluer des compétences » de Philippe Perrenoud*

Ils se servent de grilles d'observation spécifiques pour faire ces retours évaluatifs aux élèves. Ces retours ne sanctionneront pas un quelconque passage au cycle suivant. Il ne s'agit pas d'un examen.

2. L'OFFRE D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION

Le découpage par cycles lié aux âges de la vie marque la différence entre l'offre d'enseignement et de pratique proposée aux enfants, aux adolescents et aux adultes jeunes et moins jeunes.

Ce découpage n'est pas effectué de manière rigide, chaque élève ayant son rythme d'apprentissage, il s'agira de respecter ces différences et les projets qui en résultent.

Cycle découverte : éveil et initiation artistique (4/7 ans)

L'objectif de ces premières années est de « jouer ensemble » en développant chez les jeunes élèves une dynamique corporelle favorisant la concentration, l'écoute de soi et celle des autres dans un même espace-temps-

Cette première période d'une durée maximale de 3 ans, privilégie une approche sensorielle.

Elle mobilise l'écoute active des enfants et développe une expression vocale et gestuelle incarnée

« où le corps en mouvement sera mis en relation avec le monde sonore et avec l'espace » (extraits du Schéma national d'orientation pédagogique, 2008).

L'interprétation de répertoires adaptés et les activités d'invention faisant appel à l'imaginaire feront de la musique, de la danse et du théâtre des terrains de jeux à explorer dans lesquels les enfants pourront s'exprimer en toute sécurité.

La découverte d'une dizaine d'instruments (parcours de 2 ou 3 semaines/instrument avec prêt d'instrument) permettra enfin de tester en grandeur nature cet objet utilisé dans le prolongement du corps.

Ce cycle découverte comprend trois périodes :

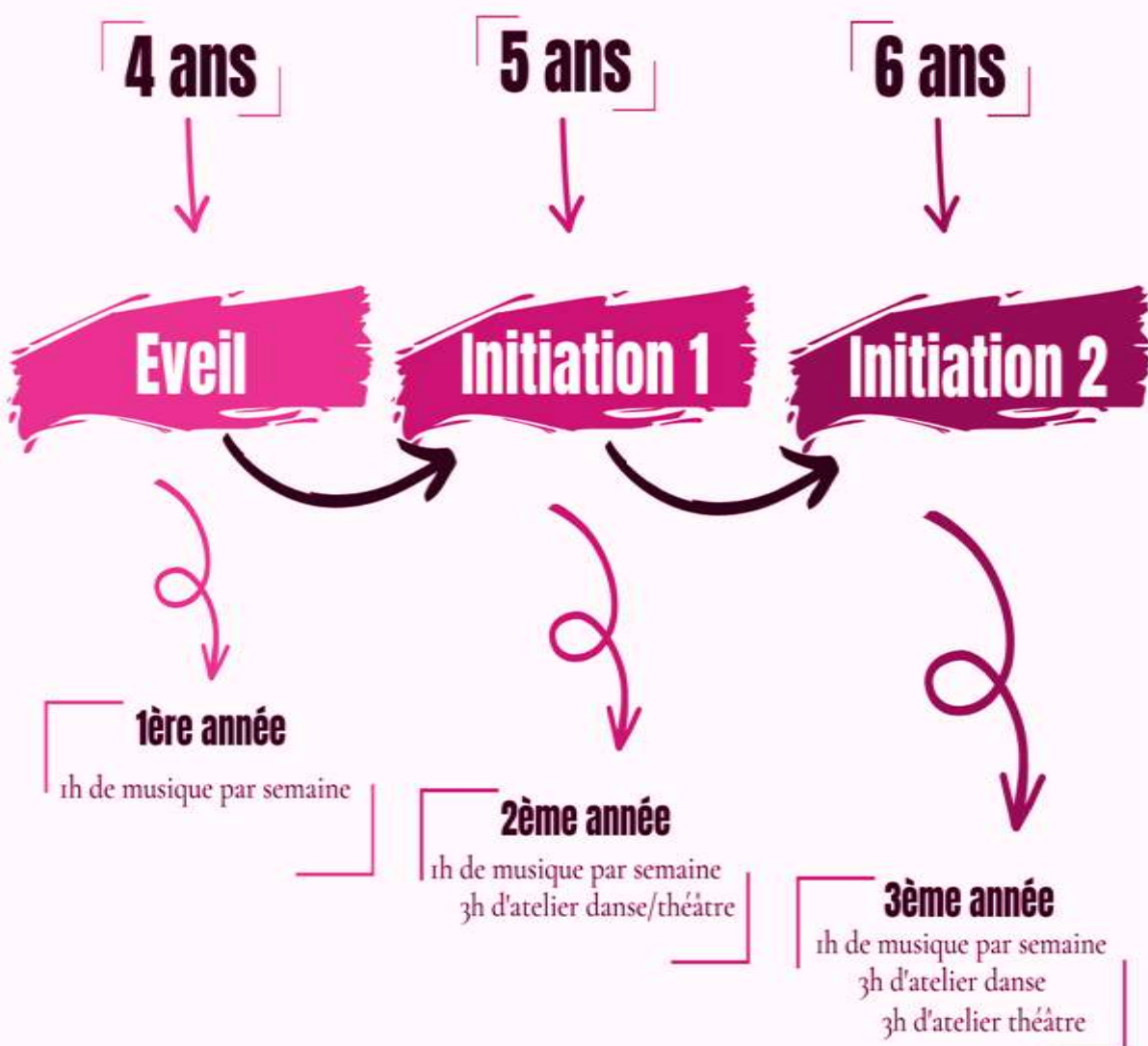
- L'éveil artistique pour les moyennes sections de maternelle (4/5 ans), 1h de musique par semaine à heure fixe.

- L'initiation artistique pour les grandes sections de maternelle (5/6 ans), 1h de musique par semaine à heure fixe, à laquelle s'ajoute 3h/an d'ateliers danse/théâtre et cinq parcours découverte instrumentale à planifier chaque l'année.

- L'initiation artistique pour les CP (6/7 ans), 1h de musique par semaine à heure fixe, à laquelle s'ajoutent 3h d'atelier théâtre et 3h d'atelier danse et cinq parcours découverte instrumentale à planifier chaque année.

Il est important également, dès le plus jeune âge, d'être spectateur. Les enfants assisteront à un spectacle jeune public par an en lien avec la programmation de La Mouche - théâtre et cinéma ou d'autres structures de diffusion.

CYCLE DÉCOUVERTE



Cycle 1 d'acquisition de compétences et de connaissances (6/12 ans)

Il s'agit pour les élèves d'acquérir et développer tout au long de ce cycle des compétences et des connaissances artistiques.

L'Approche sensorielle et corporelle, le développement de la curiosité, la construction de la motivation seront toujours présents pour accompagner l'épanouissement artistique des élèves (durée 4 à 5 ans).

Il s'agit pour les professeurs de les accompagner pour qu'ils soient le plus autonomes possibles dans leurs pratiques.

L'évaluation de fin de cycle se présente sous la forme d'un spectacle ou d'un concert où la programmation et le répertoire sont choisis avec les professeurs et joués par les élèves.

Deux parcours sont proposés pendant ce cycle d'appropriation :

- a. un parcours musique à partir de 7 ans
- b. un parcours théâtre à partir de 8 ans

Des croisements musique/théâtre seront proposés tout au long de ces parcours.

La durée du cycle (4 ou 5 ans) est fonction de l'âge de départ et du parcours choisi. Des enfants peuvent ainsi démarrer le cycle à 9 ans pour le finir à 12 ans quand d'autres peuvent le commencer à 7 ans pour le terminer à 11 ans.

Les enfants assisteront à au moins un spectacle jeune public par an en lien avec la programmation de La Mouche - théâtre et cinéma ou d'autres structures de diffusion.

a. *Le parcours « musique »*

Les deux premières années sont constituées d'un cours hebdomadaire de formation musicale (1h) et d'un cours hebdomadaire d'apprentissage instrumental seul (30'), à deux (45') ou à trois (1h).

La formation musicale est centrale pendant ces deux premières années. Elle consiste à développer d'une part une pratique musicale collective mettant en jeu le corps, le chant et l'instrument et, d'autre part, une maîtrise progressive de la lecture et de l'écriture d'une partition.

Ce parcours comprend une dimension pluridisciplinaire avec des ateliers ponctuels croisés musique/ théâtre.

Pour les élèves qui démarrent ce cycle à 9 ans ces deux premières années sont condensées en une seule, le rythme d'apprentissage étant plus élevé.

Un week-end, programmé pour ces deux premières années, a pour objectif de rassembler l'ensemble des élèves en vue de mettre en pratique les acquis de l'année en formation musicale.

La troisième année est constituée d'un cours hebdomadaire de formation musicale (1h), d'un cours hebdomadaire d'apprentissage instrumental seul (30'), à deux (45') ou à trois (1h), de trois ateliers danse répartis dans l'année et, en option, de la possibilité de suivre un atelier hebdomadaire rythmique ou vocal (1h)

Le focus de la troisième année est **l'improvisation**. Il s'agit ici d'en tester différentes formes musicales : libre, dirigée, tonale ou modale et une ouverture dans le théâtre et la danse. Le week-end de fin d'année est consacré à un rendu de ces différentes formes improvisées

La quatrième année est constituée des mêmes cours et ateliers hebdomadaires mais l'accent est mis sur la **pratique musicale collective**. Des instrumentistes et/ou des chanteurs sont regroupés au sein de mêmes formations.

Les élèves travaillent pendant l'année sur des répertoires communs et sont répartis par les professeurs dans des groupes de musique de chambre ou en orchestre.

Ils sont réunis lors du week-end de fin d'année pour mettre en forme collectivement les acquis de l'année.

La restitution est consacrée au rendu de cette pratique musicale collective.

La cinquième année est consacrée à la **préparation et la réalisation d'un concert** en formation musique de chambre et/ou en orchestre.

L'écriture et/ou l'arrangement de partition sont traités en cours de formation musicale avec l'aide des autres professeurs.

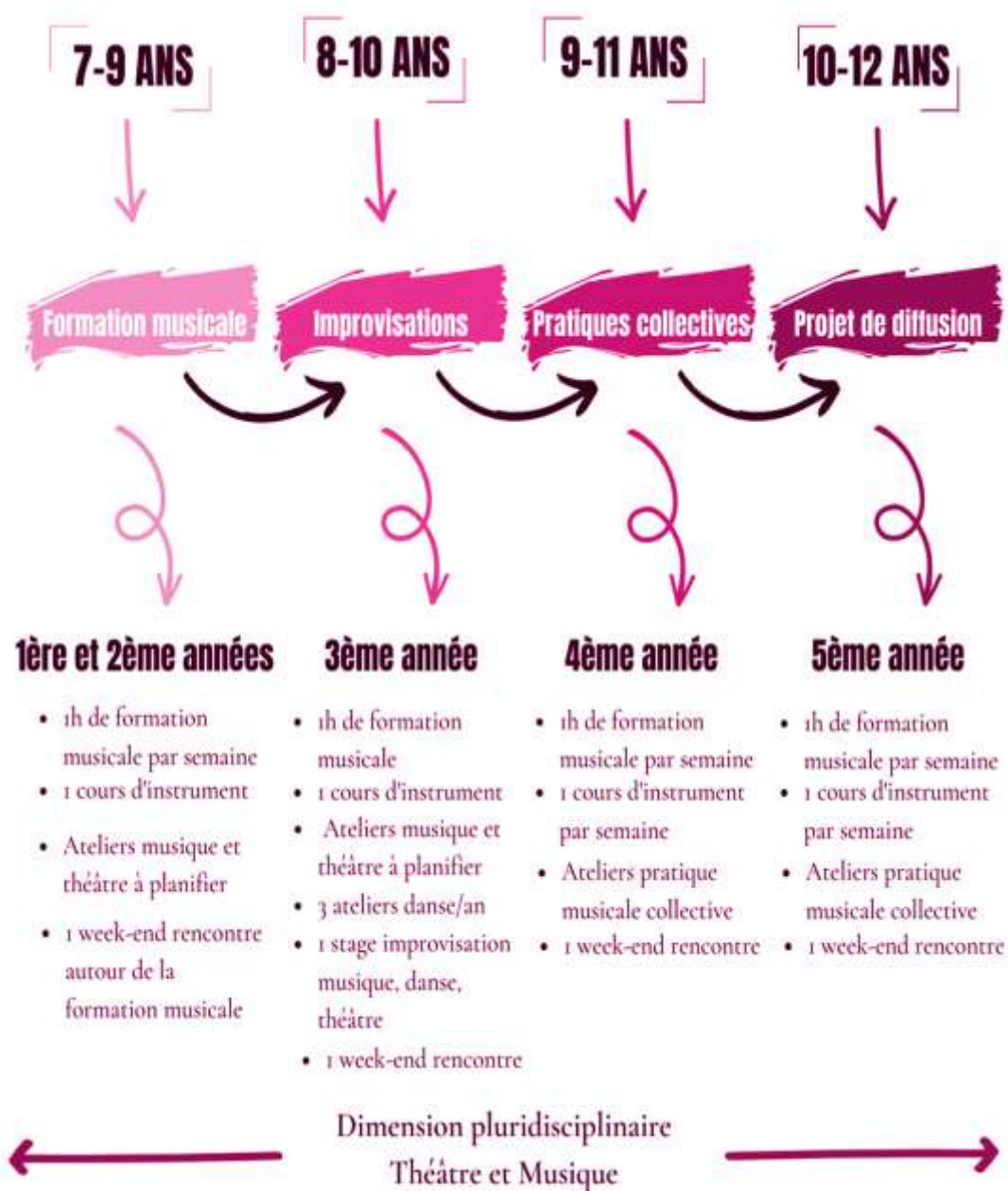
Les différents groupes se constituent au cours du premier trimestre, des ateliers collectifs avec plusieurs professeurs sont ensuite organisés pendant l'année.

Le week-end de fin d'année se clôture par le concert public où les élèves sont évalués à partir d'une grille d'observation.

Photos @Isabelle Paquet – concert des 30 ans



CYCLE 1 PARCOURS MUSIQUE



b. le parcours théâtre

Ce parcours s'adresse aux enfants d'âge primaire à partir de 8 ans.

Il comprend un atelier hebdomadaire d'1h15 et la participation à différents projets où les enfants seront sollicités en tant qu'acteur ou en tant que spectateur.

Une dimension pluridisciplinaire sera présente à travers la participation à des ateliers ponctuels croisés avec la musique, le chant, et la danse. Le planning de ces rencontres est élaboré tous les ans.

Une rencontre avec le monde du théâtre : visite du théâtre de La Mouche avec le régisseur du lieu. Découverte des termes techniques et des métiers spécifiques (décors, costumes, techniciens, régisseurs, personnels administratifs...) est programmée tous les ans.

Une invitation, avec des propositions de spectacles, à assister à des spectacles professionnels sera également organisée. Être acteur c'est aussi être spectateur.

Toute pratique régulière du théâtre sollicite le corps, la voix, le rapport au texte, et convoque l'imaginaire.

L'approche du théâtre que nous proposons est collective et met en jeu l'engagement personnel, le goût de la relation à l'autre et au groupe. Les participants sont invités à déployer un imaginaire individuel au service du collectif.

Les apprentissages s'organisent autour des notions du corps en jeu, du regard, des émotions, de l'improvisation, de la mise en voix, et de la mise en scène.

Une pratique ludique fondée sur le développement de la disponibilité corporelle et sensorielle (concentration et attention, perception, proprioception, écoute de soi et des autres...) et la perception, la découverte, la structuration de l'espace et du temps (le corps dans l'espace, direction, orientation et adresse, partage de l'espace, durées, rythmes...).

Le jeu théâtral est abordé par l'improvisation et la pratique du jeu impliquant la présence, l'engagement (l'énergie et la prise de risque), le rapport à l'autre (l'attention, l'observation, l'écoute, l'adresse au partenaire), le travail sur le texte théâtral, sur la langue, la parole et sa mise en voix.

L'évaluation est continue avec un apprentissage des participants à formuler des retours sur ce qu'ils voient et ce qu'ils créent. Et en se confrontant à la scène : soirée improvisations, mise en lecture, présentations de spectacles...La rencontre avec les spectateurs et la scène est partie intégrante de l'enseignement.

La dimension pluridisciplinaire

Les croisements musique/théâtre sont organisés entre les groupes de Formation Musicale 2^{ème} à 4^{ème} année et l'atelier théâtre.

Pour les FM 2^{ème} et 4^{ème} années, la professeure de théâtre viendra animer une séance théâtrale lors d'une semaine dédiée en novembre/décembre (cf parcours théâtre p13). Inversement les professeurs de FM viendront animer une séance musicale lors de l'atelier théâtre enfant (cf parcours musique p12).

Pour les FM 3^{ème} année, la rencontre s'organisera à l'occasion du WE dédiée à l'improvisation.

D'autres ateliers animés conjointement par la professeure de théâtre et la/les professeure.s de musique, pourront éventuellement être organisés pendant l'année.

Cycle 2 d'approfondissement et de création (11/16 ans)

Ce cycle d'une durée comprise entre 4 et 5 ans est proposé aux élèves à partir de 11 ans. L'objectif consiste à faire émerger des projets dans lesquels les adolescents trouvent le plus de motivation. Ce cycle vise à les rendre autonome dans la réalisation de leurs projets et les pratiques nécessaires à leur réalisation, et de consolider les acquis du langage musical, tout en ouvrant le champ des esthétiques dans le jeu collectif.

Deux parcours contractualisés sont proposés pour se rapprocher de cet objectif :

- Un parcours « pratiques théâtrales » qui se situe dans la continuité de ce qui se pratique au Cycle 1
- Un parcours **musique** avec deux dominantes possibles, « musiques et numériques » ou « musiques amplifiées ».
Un tronc commun autour de l'improvisation, de l'écriture et de l'oralité est travaillé en Formation Musicale pour Adolescents (FMA).

L'apprentissage instrumental ou vocal individuel doit être au service des projets que les élèves bâtissent en vue de se produire au moins une fois par an (audition, scène ouverte, concert, spectacle ...).

Une dimension pluridisciplinaire est présente également tout au long de ce cycle. En dernière année le projet artistique fait l'objet de l'évaluation de fin de cycle.



Photos @Isabelle Paquet – concert des 30 ans

CYCLE 2

Parcours musiques

Tronc commun

1h de formation musicale Adolescents
1 cours d'instrument

Dominante musiques numériques

Dominante musiques amplifiées

Parcours théâtre

1 atelier hebdomadaire

Participation à différents projets

Ateliers ponctuels croisés avec la musique, le chant, et la danse

Continuité du cycle 1

Le parcours « pratiques théâtrales »

Ce parcours s'adresse aux enfants d'âge collège à partir de 11/12 ans. Il comprend un atelier hebdomadaire d'1h30 et la participation à différents projets où les enfants seront sollicités en tant qu'acteur ou en tant que spectateur.

Une dimension pluridisciplinaire sera présente à travers la participation à des ateliers ponctuels croisés avec la musique, le chant, et la danse. Le planning de ces rencontres est élaboré tous les ans.

Les objectifs et le contenu sont dans la continuité du parcours lié au Cycle 1 (cf p14).

La dimension pluridisciplinaire

Les croisements se font autour de projets dédiés comme ceux liés à l'improvisation ou en lien avec les structures partenaires (printemps des poètes, projets artistiques ...). Suivant les années, Ils peuvent se créer avec les cours de formation musicale pour adolescents ou les ateliers et ensembles dans lesquels les adolescents sont présents (atelier Web radio, ensemble vocal adolescents, groupes musiques actuelles...).

Un atelier *création* spécifique est créé pour les adolescents souhaitant croiser leur pratique de façon plus pérenne tout au long du cycle.



Photos @Isabelle Paquet – concert des 30 ans

Le parcours à dominante « musiques et numériques »

Les technologies ne sont pas seulement des moyens de transmission (de textes, de sons, d'images), mais aussi des outils d'invention et de création qui peuvent transformer considérablement l'éducation au sens large et l'éducation musicale en particulier. (Sandrine Desmurs Une nouvelle saison pour le numérique dans l'enseignement musical ? Centre d'études du Cefedem AuRA)

Trois unités sont proposées :

Maîtrise des outils numériques

Création artistique

Diffusions live et enregistrée (spectacle, réseaux sociaux, plateforme...)

Chacune étant présente tous les ans de façon plus ou moins importante afin de permettre aux élèves de progresser dans la maîtrise technique, la création artistique et la diffusion.

Ce parcours est ouvert aux élèves déjà engagés dans une pratique instrumentale comme aux élèves débutants.

L'organisation du parcours est conçue par période, avec des formats différents d'un simple cours hebdomadaire.

Il est pensé sous une forme d'apprentissage mixte : une partie en présentiel (minimum 2h par semaine) et une partie en virtuel, à travers l'Environnement Numérique de Travail *laclassed.com* sous la forme de blogs, murs collectifs, dossiers partagés...

Unité maîtrise des outils numériques :

- Acquérir des compétences ciblées pour l'écriture, l'arrangement, les instruments virtuels (norme MIDI), la technique du studio (enregistrement, montage et mixage à partir des logiciels dédiés), les techniques de diffusion audio et vidéo (en live ou en différée sur les réseaux sociaux).
- Découvrir et s'approprier des techniques de création musicale sur ordinateur (création musicale, bande son de spectacle ou Web Radio, musiques à l'image...)

Unité création artistique : vise à acquérir des compétences ciblées pour aborder la création artistique de différentes manières :

– Création Web Radio - Atelier collectif

- Connaître les différents types d'émissions : documentaire, fiction, reportage, interviews.
- Créer les différents composants d'une émission : génériques, jingles, habillages sonores, contenus thématiques.
- Mettre en place une web-radio à travers un site internet dédié
- Diffuser sur les ondes les créations réalisées et les archiver avec leur processus de création.

– Création Pluridisciplinaire - Atelier collectif

- Mettre en place des projets faisant se rencontrer différentes classes ayant pour finalité de présenter à un public une création originale.
- Travailler les différentes approches de l'improvisation
- Ré-investir des compétences acquises

– Création Électro (individuel et/ou collectif)

- Créer une œuvre musicale originale seul ou à plusieurs, à l'aide des outils numériques.
- Acquérir les compétences nécessaires à sa diffusion en live ou enregistrée.

Unité diffusions (spectacle, live et enregistrée) :

- Maîtriser la diffusion en présentiel face au public
- Maîtriser la diffusion, et son utilisation responsable, sur les plateformes des réseaux sociaux (YouTube, Facebook, Tik Tok, Souncloud, Instagram, Deezer, Spotify, Bandcamp etc.)
- Alimenter une plateforme de partages et d'échanges, spécifique « CMA »

CYCLE 2 DOMINANTE MUSIQUES ET NUMÉRIQUES

3 unités

création artistique

Au fil du parcours avoir participé au moins une année aux ateliers suivants

- Création Web Radio - Atelier collectif
- Création Pluridisciplinaire - Atelier collectif
- Création Électro - individuel et/ou collectif

maîtrise des outils numériques

- Écriture, arrangement, instruments virtuels (norme MIDI), technique du studio (enregistrement, montage et mixage à partir des logiciels dédiés), techniques de diffusion audio et vidéo (en live ou en différée sur les réseaux sociaux)
- Techniques de création musicale sur ordinateur

diffusions live et enregistrée

- Diffusion en présentiel face au public
- Réseaux sociaux
- Plateforme de partages et d'échanges, spécifique « CMA »

Le parcours à dominante « Musiques Amplifiées »

Les « musiques amplifiées », une expression qui résume une manière d'envisager la musique, ni uniquement axée sur la transmission orale (comme les musiques populaires traditionnelles) ni dépendante de l'écriture sur partition (comme les musiques savantes).

Ces musiques se sont développées avec l'électricité et la mise au point de l'enregistrement (fixation du son sur disques), des systèmes d'amplification de la voix (micro) et des instruments (guitare, claviers...)

Par des courants musicaux sans cesse renouvelés, les musiques amplifiées ont accompagné l'émergence des générations successives de la jeunesse et de leurs particularités sociales depuis la fin des années 50. C'est ainsi que sont nés les divers courants musicaux tels que la chanson, le rock, le reggae, le punk, le hip hop, l'électro... Gêrôme Guibert, Sociologue de la musique, maître de conférences

Ce parcours a pour objectif de doter les élèves d'âge collège (11/15 ans) des compétences indispensables pour la pratique collective des musiques amplifiées. D'une durée de 4 ans, il s'adresse à celles et ceux pratiquant déjà un instrument ou déjà engagé dans un ensemble vocal. Ce parcours comprend un cours individuel instrumental ou vocal hebdomadaire, un cours de formation musicale hebdomadaire et le suivi des différentes unités dont l'objectif est d'approfondir les thématiques liées à la pratique des musiques amplifiées. La dernière année sera une année passerelle entre l'intégration ou la création d'un combo. Les unités de cette dernière année seront intergénérationnelles (adolescents et adultes).

Pour les 3 premières années, les unités proposées sont les suivantes :

- **Mise en place rythmique**
Travail sur le rythme et le placement à travers le jeu, l'écoute, l'analyse et l'improvisation. Dans les pratiques collectives des musiques amplifiées les élèves sont souvent invités à changer d'instrument, ce qui implique d'avoir des compétences élémentaires de soutien rythmique sur d'autres instruments comme la batterie dans le cas des guitaristes et inversement.
- **Accompagnement et chiffrage d'accord.**
L'objectif de ce module est de s'entraîner à la lecture des grilles d'accords que ce soit sur un clavier, à la guitare ou à la basse. Seront abordés également des notions comme l'arrangement, l'instrumentation et la composition.
- **Pratique des claviers et des pads**
Dans la famille des claviers électroniques existent notamment les synthétiseurs, les pianos électriques, les orgues électroniques, le piano amplifié mais également les "pads", potentiomètres, pavés tactiles et autres interfaces des instruments électroniques multiples et variés.
- **Chants musiques actuelles**
Cours de chant en groupe visant le travail de chœur et voix secondaires dans les musiques amplifiées. Toutes connaissances et techniques vocales et musicales sont abordées à partir de chansons proposées par l'élève ou l'enseignant.
- **Improvisation sur grille**
Suivant comme modèle l'improvisation dans le jazz les élèves seront amenés à déchiffrer et analyser les différentes structures harmoniques présentes dans les morceaux afin d'improviser.

Les deux premières années, chaque unité est proposée par période de 5 à 6 semaines et par groupes de minimum 3 élèves. Les apprentissages seront mis en pratique par la réalisation des projets proposés par les enseignants et les élèves au cours de l'année.

La troisième année, un ou deux stages d'une semaine organisés pendant les vacances scolaires permettra d'approfondir le contenu des unités le matin, pour une mise en application l'après-midi lors d'une pratique collective en groupe.

La quatrième année est conçue comme une année passerelle avec pour les élèves la création d'un combo ou leur inscription dans un combo déjà existant.

Les objectifs de cette dernière année sont les suivants :

- Réfléchir à la cohérence artistique d'un groupe.
- Créer un ou des morceaux originaux
- Approfondir certaines notions inhérentes aux musiques amplifiées : Présence scénique, découverte et sensibilisation aux techniques de sonorisation et de captation

Trois unités, intergénérationnelles, sont proposés pendant l'année aux musiciens et chanteurs des différents combos :

- **Coaching scénique**
Comment se placer, quelles interactions musiciens/chanteurs, quelles interactions public/groupe, quelle identité visuelle.
- **Diffusion du son**
Savoir échanger avec un régisseur son, maîtriser les éléments d'une balance, acquérir des notions de diffusion du son enregistré ou en direct.
- **Aide à la composition**
Créer au moins une œuvre originale (musique, texte, arrangements, scénographie, etc.), bâtir un programme avec des reprises et une/des création(s).

L'inscription dans le parcours Zik Zak proposé par le réseau SOL peut être un plus pour cette dernière année.



Photos @Irène Sansaloni – parcours Zik Zak réseau SOL

CYCLE 2 DOMINANTE MUSIQUES AMPLIFIÉES

1ERE ET 2EME ANNEES

1h de cours par semaine sur des unités changeant par période de 5 à 6 semaines ;

Mise en place rythmique
Accompagnement et chiffrage d'accords

Pratique des claviers et des pads
Chants musiques actuelles
Improvisation sur grilles.

3EME ANNEE

1 ou 2 stages d'une semaine pendant les vacances scolaires permettant d'approfondir le contenu des unités vues pendant les 2 premières années et de les mettre en application lors d'une pratique collective en groupe.

4EME ANNEE

Création d'un combo ou inscription dans un combo existant : réfléchir à la cohérence artistique d'un groupe

créer un ou des morceaux originaux
approfondir certaines notions inhérentes aux musiques amplifiées

3 unités intergénérationnelles :

Coaching scénique
Diffusion du son
Aide à la composition

Option : inscription au parcours Zik-Zak du réseau SOL.

Cycle 3 les adolescents et adultes amateurs (16 ans et +)

(...) On sait qu'il y a de bons professionnels comme de piètres professionnels et les mêmes qualificatifs peuvent s'appliquer aux amateurs. Ces appréciations ne sont pas seulement portées en référence à des qualités techniques d'exécution, mais aussi en fonction du genre musical. On peut excellemment jouer une chaconne de Bach et ne pas donner satisfaction pour accompagner des chanteurs dans un groupe de bossa-nova.

La qualité se détermine par la correspondance entre une compétence et ce à quoi elle est appliquée. (...)

Extraits de « Pratiques et enseignements » Gérard Authelain – novembre 2001

L'objectif, à travers des formats d'enseignement adaptés aux besoins de chacun, est d'accompagner les élèves à construire un projet artistique ambitieux, à s'intégrer dans le champ de la pratique artistique en amateur, à s'orienter dans le champ des possibles pour aller au-devant de nouvelles pratiques (croisement avec d'autres arts, d'autres esthétiques, d'autres instruments...).

Au-delà d'une inscription classique - 1 cours individuel / 1 cours collectif - deux types de parcours sont proposés en complément, un pour les musicien.ne.s, l'autre pour les comédien.ne.s.



Photos @Irène Sansaloni- Concert musiques anciennes

CYCLE 3 PRATIQUE EN AMATEUR

Parcours musiques

débutant / intermédiaire / confirmé

- débutant :
1 à 3 ans de pratique
- intermédiaire :
+ de 3 ans de pratique
- confirmé :
instrumentiste ou
chanteur autonome
dans sa pratique

chansons et accompagnements

- Un atelier « Coaching scénique »
- Un atelier « Diffusion du son »
- Un atelier « Aide à la composition »
- Trois sorties culturelles par an
- Participation à une scène ouverte

Parcours théâtre

1 atelier hebdomadaire
Participation à différents projets
Ateliers ponctuels croisés avec la
musique, le chant, et la danse
Continuité du cycle 1

Le parcours « pratiques théâtrales »

Il comprend un atelier hebdomadaire de 2h et la participation à différents projets où les adultes sont sollicités en tant qu'acteur ou en tant que spectateur.

Une dimension pluridisciplinaire sera présente à travers la participation à des ateliers ponctuels croisés avec la musique, le chant, et la danse. Le planning de ces rencontres est élaboré tous les ans.

Les objectifs et le contenu sont dans la continuité du parcours lié au Cycle2.

La dimension pluridisciplinaire

Les croisements se font autour de projets dédiés comme ceux liés à l'improvisation ou en lien avec les structures partenaires (printemps des poètes, projets artistiques ...). Suivant les années, Ils peuvent se créer avec les cours de formation musicale pour adultes ou les ateliers et ensembles dans lesquels les adultes sont présents (atelier Web radio, ateliers vocal, rythmique, chansons, combos...).

Un atelier *création de théâtre musical* est mis en place pour les adultes comédien.ne.s et musicien.ne.s souhaitant croiser leur pratique de façon plus pérenne.



Photos @Yvette Courdier- Les Danthéâsiques

Le parcours Musique

Il se décline différemment selon la formation de chacun, et peut être reconduit tous les ans.

- pour les adultes débutants (entre 1 et 3 ans de pratique instrumentale ou vocale)
 - Un cours d'instrument ou de chant par semaine
 - Un cours de formation musicale d'une heure hebdomadaire
 - Trois sorties culturelles par an - proposées en lien avec la programmation des structures culturelles de La Métropole
 - Une pratique collective en petites formations de février à juin (duo, trio, quatuor) organisée en semi autonomie avec en option la participation à un projet existant (Les Musicales, les scènes ouvertes...)

- Pour les adultes souhaitant reprendre ou approfondir leur pratique artistique, (entre + de 3 ans de pratique)
 - Un cours d'instrument ou de chant par semaine
 - Un cours de formation musicale d'une heure hebdomadaire (optionnel).
 - Un ensemble « junior » pour s'essayer dans une esthétique
 - Trois stages de 3h répartis dans l'année autour de pratiques musicales partagées ouvrant à d'autres possibles :
 - autour de la musique du corps (voix, percussions corporelles, appréhension de l'espace scénique...)
 - autour de l'improvisation
 - autour des pratiques instrumentales et vocales collectives
 - Trois sorties culturelles par an - proposées en lien avec la programmation des structures culturelles de La Métropole
 - Un atelier musique d'ensemble hebdomadaire. Inscription au trimestre.

- pour les adultes ayant une pratique autonome (musicien autonome dans sa pratique)
 - Un cours d'instrument ou de chant par semaine (optionnel)
 - Un atelier d'harmonie/orchestration appliquée
 - Un atelier musique d'ensemble (duo, trio) hebdomadaire. Inscription au trimestre (optionnel)
 - Un ensemble musical (changement possible tous les ans)
 - Trois sorties culturelles par an - proposées en lien avec la programmation des structures culturelles de La Métropole
 - Participation à au moins une scène ouverte ou un concert ou un spectacle

CYCLE 3 PARCOURS MUSIQUE

DÉBUTANT/INTERMÉDIAIRE/CONFIRMÉ

3 parcours

Intermédiaire : + de 3 ans de pratique

débutant : 1 à 3 ans de pratique

- Un cours d'instrument ou de chant par semaine
- Un cours de formation musicale d'une heure hebdomadaire
- Trois sorties culturelles par an
- Une pratique collective en petites formations de février à juin (duo, trio, quatuor)

- Un cours d'instrument ou de chant par semaine
- Un cours de formation musicale d'une heure hebdomadaire (optionnel).
- Un ensemble « junior » pour s'essayer dans une esthétique
- Trois stages de 3h répartis dans l'année autour de pratiques musicales partagées
- Trois sorties culturelles par an
- Un atelier musique d'ensemble hebdomadaire. Inscription au trimestre.
- Un atelier techniques de création musicale sur ordinateur

confirmé : musicien autonome

- Un cours d'instrument ou de chant par semaine (optionnel)
- Un atelier d'harmonie/orchestration appliquée
- Un atelier musique d'ensemble (duo, trio) hebdomadaire. Inscription au trimestre (optionnel)
- Un ensemble musical (changement possible tous les ans)
- Trois sorties culturelles par an
- Participation à au moins une scène ouverte ou un concert ou un spectacle

- pour les adultes souhaitant travailler dans le domaine de la chanson et des musiques amplifiées – pour chanteurs et instrumentistes accompagnateurs
 - **Un atelier « Coaching scénique »**
Comment se placer, quelles interactions musiciens/chanteurs, quelles interactions public/groupe, quelle identité visuelle.
 - **Un atelier « Diffusion du son »**
Savoir échanger avec un régisseur son, maîtriser les éléments d'une balance, acquérir des notions de diffusion du son enregistré ou en direct.
 - **Un atelier « Aide à la composition »**
Créer au moins une œuvre originale (musique, texte, arrangements, scénographie, etc.), bâtir un programme avec des reprises et une/des création(s).
 - **Trois sorties culturelles par an** - proposées en lien avec la programmation des structures culturelles de La Métropole
 - **Participation à des scènes ouvertes, des spectacles**
Option : inscription au parcours Zik-Zak du réseau SOL.



Photos @Irène Sansaloni- Parcours Zik Zak réseau SOL

CYCLE 3 PARCOURS CHANSON ET MUSIQUES AMPLIFIÉES



- Un atelier « Coaching scénique »
Comment se placer, quelles interactions musiciens/chanteurs, quelles interactions public/groupe, quelle identité visuelle.
- Un atelier « Diffusion du son »
Savoir échanger avec un régisseur son, maîtriser les éléments d'une balance, acquérir des notions de diffusion du son enregistré ou en direct.
- Un atelier « Aide à la composition »
Créer au moins une œuvre originale (musique, texte, arrangements, scénographie, etc.), bâtir un programme avec des reprises et une/des création(s).
- Trois sorties culturelles par an
proposées en lien avec la programmation des structures culturelles de La Métropole
- Participation à des scènes ouvertes, des spectacles...

Option : inscription au parcours Zik-Zak du réseau SOL.



Photos @Christophe Jouane – Halb, l'autre moitié



Photos @Jacques Paccoud – De l'intérieur

3. UNE EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

Aller vers... ou comment le CMA s'inscrit dans un cadre de transmission plus large que l'enseignement en son sein en allant à la rencontre des personnes qui ne viennent pas jusqu'au CMA.

« Publics empêchés », « publics spécifiques », « publics précaires », « publics en difficulté », les euphémismes sont nombreux pour qualifier les publics éloignés d'un accès à la culture que ce soit pour des raisons physiques, psychologiques ou sociologiques.

Dire qu'il n'y a pas de public spécifique c'est d'abord soutenir qu'il n'y a pas un type d'œuvre d'art ou un type d'artiste prédisposé à s'adresser à des publics particuliers, (...). S'il n'y a pas de public spécifique, il y a, cependant, la nécessité d'actions culturelles spécifiques.

Il n'y a pas de public spécifique, revue n°32 de l'observatoire des politiques culturelles coordonnée par Marie-Christine Bordeaux et Lisa Pignot - Septembre 2007

L'éducation artistique et culturelle doit être accessible à tous :

- prendre en compte les différents temps de vie notamment ceux des jeunes,
- associer la fréquentation des œuvres, rencontrer des artistes,
- pratiquer et acquérir des connaissances,
- éduquer à l'Art et par l'Art,
- relever d'une dynamique de projets associant différents partenaires.

Cf Charte de l'éducation artistique et culturelle en annexe

Le CMA conduit ou collabore à des projets d'éducation artistique et culturelle en se référant aux objectifs énoncés par cette Charte.

Ces projets sont fonction du public, du territoire, des partenariats qui se nouent avec des associations ou des établissements sociaux, éducatifs ou culturels de la ville, des groupes de pratiques en amateurs déjà installés, des artistes rencontrés...

Ils sont intergénérationnels, non genrés et favorisent les croisements entre les habitants de la cité. Ils peuvent être réguliers ou plus ponctuels. Ils sont proposés pour tous, à tous les âges de la vie.

Ils sont en lien avec les activités que développe le CMA intra-muros.

a. L'éveil artistique des jeunes enfants.

« L'apport des sciences humaines et médicales permet aujourd'hui d'affirmer combien la qualité de la relation que le très jeune enfant entretient avec son entourage est déterminante pour son développement. Un droit émerge : le droit à la culture pour l'enfant, à tout ce qui peut contribuer à nourrir sa sensibilité, à enrichir les relations qu'il entretient avec ses parents et les adultes en charge de son éducation (...). »

Introduction au Guide d'accompagnement des pratiques d'éveil culturel et artistique dans les lieux d'accueil Petite Enfance », Simone Veil et Jacques Toubon – édité en 1994 par éveil culturel et petite enfance.

Trente années se sont écoulées depuis l'écriture de ce guide et son contenu reste plus que jamais d'actualité.

« Pour le tout petit, le son est objectivement magique, il est là sans être là, premier miroir de lui-même, support du langage à venir, mémoire à distance des expériences vécues. Avant même la naissance, l'enfant est sensible à la musique. Lors de ses premières expériences de relations avec les adultes qui l'entourent, les échanges sonores jouent un rôle essentiel dans l'émergence d'une relation (...)

L'éveil artistique consiste également à transmettre à l'enfant notre propre sensibilité à la pratique artistique en en jouant nous-mêmes. La question est donc posée du rapport de chaque individu à la pratique artistique, à la place de celle-ci dans notre société. En effet, lorsque le partage d'une culture se faisait au sein de la famille ou du village (...) les chansons, jeu de doigts, berceuses, le jeu musical (...) tout cela se transmettait de génération à génération (...). La question d'oser chanter, danser, jouer ne se posait pas. (...) Si l'adulte se prenait à jouer lui aussi à partir de ce qui lui vient simplement, au gré d'une émotion, en s'aidant d'un objet, d'un instrument, d'une réaction de l'enfant, nous recommencerions à faire de la musique avec les tout petits. »

Le Centre Musical et Artistique développe depuis de nombreuses années des activités d'éveil musical auprès des jeunes enfants dans les structures d'accueil du jeune enfant. Il est déjà intervenu auprès du Relais d'Assistantes Maternelles (pôles Collonges et Barolles), d'Etablissement d'Accueil de Jeunes Enfants associatifs ou municipaux, dans les écoles maternelles.

Dans la mesure de ses moyens, il se fixe comme objectifs :

- d'intervenir régulièrement dans un ou deux lieux chaque année (EAJE ou Relais d'Assistantes Maternelles),
- d'organiser régulièrement des jardins sonores parents/enfants en lien avec les EAJE ou le RAM,
- de participer périodiquement aux projets existants comme le festival Croqueurs d'histoire ou les temps d'histoire et contes organisés par la médiathèque B612,
- d'organiser au moins tous les deux ans une semaine musicale (concert et présentation d'instrument) dans une école maternelle de la ville.

b. L'éducation artistique et culturelle au sein des établissements scolaires (écoles primaires et collèges).

L'école est le lieu où la démocratisation de l'accès à la pratique artistique est le plus évident. On y retrouve souvent tous les enfants d'une même classe d'âge venant d'un même territoire.

Travailler en partenariat avec les établissements scolaires nécessite, comme tout partenariat, une concertation. Il ne sera pas de même nature à l'école primaire et au collège.

A l'école primaire le CMA et les services de l'Éducation Nationale de la circonscription doivent signer une convention qui permet de préciser les termes de ce partenariat, notamment les modalités de définition et de réalisation des actions pédagogiques, la répartition des heures d'intervention, le rôle de chacun des partenaires.

Le professeur des écoles et le/la musicienne-intervenante ont un regard et une compétence spécifique et complémentaire. L'un comme l'autre peut proposer une idée de départ qui sera ensuite discutée et partagée dans un esprit de co-construction du projet. Celui-ci, conjointement rédigé, est envoyé par le directeur de l'école à la circonscription de l'Éducation Nationale.

Le volume horaire d'intervention dévolu à un projet doit être déterminé en fonction des objectifs artistiques et pédagogiques définis.

Il est important de prendre en compte le fait qu'une action d'éducation musicale doit pouvoir s'inscrire dans le long terme. Il est donc nécessaire de veiller à une continuité et une régularité des interventions pendant l'année.

A l'école primaire le CMA peut intervenir tous les ans avec une classe GSM, une classe de CP et une ou deux classes de cycle 3 (dont un CM2).

Le choix des écoles concernées se fera en concertation avec la musicienne intervenante de la ville.

Au collège l'objectif est de travailler prioritairement à partir d'actions passerelles entre une classe de CM2 et une classe de 6^{ème}.

Ces actions pédagogiques et artistiques doivent être menées en partenariat avec un.e professeur des écoles élémentaires, un.e ou des professeurs du collège et un.e ou des professeurs de musique et/ou de théâtre du CMA.

Elles peuvent s'écrire dans le cadre plus vaste d'un projet de territoire et s'inscrire dans des dispositifs de financement Education nationale, La Direction Régionale des Affaires Culturelles (DRAC), ou encore La Métropole.

Elles nécessitent un partenariat étroit et préalable avec le ou la principale du ou des collèges concernés.

C. Une offre territorialisée pour les habitants.

Différents dispositifs sont proposés pour les habitants de la ville qui n'adhèrent pas au CMA.

➤ *Des projets de territoires*

Le CMA propose des projets artistiques participatifs annuels ou pluriannuels sur un des quartiers de la commune.

Ces projets s'élaborent en partenariat avec les structures associatives et/ou municipales du quartier et, plus largement de la ville. Ils peuvent être conçus également avec des particuliers.

Ces projets peuvent déboucher sur la mise en œuvre d'ateliers artistiques pérennes.

➤ *L'organisation de scènes ouvertes régulières.*

En collaboration avec des artistes et des partenaires associatifs, des scènes ouvertes aux praticiens amateurs de la commune sont régulièrement organisés pendant l'année.

➤ *Les troubadours*

Le CMA propose aux habitants de Saint-Genis-Laval et aux partenaires la programmation gratuite de concerts ou de spectacles « petites formes » conçus par les professeurs et les grands élèves du Centre, et destinés à être diffusés en appartement, en maison ou dans des lieux collectifs.

➤ *Le partenariat avec La Mouche*

Dans le cadre de la collaboration avec La Mouche des ateliers organisés en lien avec la programmation artistique de La Mouche peuvent être proposés aux Saint-Genois.es.

➤ *Le partenariat avec la Médiathèque – B612*

Des projets ponctuels sont organisés périodiquement avec le B612 pour les Saint-Genois.

➤ *Les interventions dans les structures d'accueil situées sur la commune.*

Ont déjà été évoquées les interventions dans les Établissements d'Accueil du Jeune Enfant où des jardins sonores sont proposés aux parents.

Dans le même ordre d'idées des projets avec le Tremplin – accueil de personnes en situation de handicap mental -, le CADA – accueil de personnes demandeurs d'asile-, ou les résidences autonomie – accueil de personnes âgées - peuvent être organisés.

➤ *Les collaborations à l'hôpital*

Le CMA organise son traditionnel concert de Noël à l'hôpital Saint-Eugénie au service Gériatrie de l'hôpital Lyon Sud.

Il organise également son traditionnel Concert de musiques anciennes à la Chapelle de l'hôpital Lyon Sud.

➤ *La participation aux événements organisés par la ville ou d'autres associations.*

Le CMA participe de façon régulière aux fêtes des lumières et de la musique.

Il participe également aux foulées de Beauregard. Il reste à disposition pour étudier toutes autres demandes.

➤ *L'accompagnement des pratiques en amateur du territoire.*

Le CMA répond à des demandes d'accompagnement ou d'encadrement de groupes amateurs Saint-Genois (chorales, groupes de musiques, chanteurs...)

EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE



4. LE SUIVI DU PROJET

Création d'un comité pédagogique

Un comité pédagogique regroupant des membres du Conseil d'Administration, des professeurs et la direction se réunit trois par an pour proposer :

- les actions prioritaires à mettre en œuvre :
 - en intra dans le cadre de l'enseignement,
 - hors les murs dans le cadre de l'éducation artistique et culturelle.
- Réaliser le bilan des actions réalisées
- Réajuster périodiquement les objectifs de ce projet



Photos @Irène Sansaloni – Mythomanies Urbaines

Le schéma national d'orientation des enseignements artistiques : quelques éléments clés (extrait du site du ministère de la culture)

Le schéma d'orientation pédagogique énonce les enjeux communs pour l'enseignement de la musique, de la danse et du théâtre. Il décrit précisément les principes et les missions des établissements d'enseignement artistiques, les modalités de l'organisation pédagogique pour chacune des étapes de l'apprentissage ainsi que la place de l'évaluation.

Les enjeux artistiques

« La richesse de l'enseignement initial de la musique, de la danse et de l'art dramatique tient à sa capacité à offrir des parcours variés : l'offre peut aller de la simple sensibilisation aux formations les plus complètes. Les réalisations artistiques y ont un champ d'expérimentation ouvert aux initiatives les plus diverses. » (Extrait du Schéma d'orientation pédagogique, 2008).

Il s'agit bien pour les établissements, au-delà de l'acquisition des techniques indispensables :

- d'encourager l'ouverture d'esprit, la curiosité, le besoin de découverte et la diversité des approches, tout en préservant la spécialisation que nécessite la formation à la pratique d'une discipline
- d'inscrire dans la durée l'acquisition des compétences
- de concilier les démarches de création et d'appropriation d'un patrimoine
- de tracer un chemin dans la réalité multiple de la vie artistique d'aujourd'hui
- de favoriser les liens entre les arts qui concourent au spectacle vivant

Les enjeux éducatifs, culturels et sociaux

« C'est par leurs activités de pratique et de diffusion que les conservatoires d'enseignement artistique réalisent leur ancrage social et culturel et apparaissent comme acteurs clairement identifiés dans la Cité. Dans leur aire de rayonnement, ils doivent jouer un rôle de centre de ressources en faveur de toutes les pratiques artistiques. En tant qu'ils ont une mission de service public, ils doivent œuvrer à mettre en place des mécanismes garantissant la démocratisation de l'accès à la formation et à la culture. » (extrait du Schéma d'orientation pédagogique, 2008).

Le conservatoire est ainsi encouragé à mettre en place une politique de partenariat :

- avec le milieu scolaire, lieu et condition de la démocratisation de l'accès à la culture
- avec les structures chargées de la pratique en amateur
- avec les organismes culturels et sociaux

L'ensemble de ces partenariats contribue à définir le conservatoire comme lieu de ressources et de conseil, mais aussi comme lieu de projets partagés. Il participe ainsi activement à une politique culturelle de territoire.

Les enjeux pédagogiques

L'ouverture des formations à des domaines artistiques beaucoup plus nombreux ainsi qu'à des publics très diversifiés, notamment sur le plan de l'âge, conduit à rechercher de nouveaux modes d'organisation pédagogique.

Au cursus complet par cycle, qui conduit à la délivrance de certificats ou de diplômes nationaux, s'ajoute l'offre de parcours plus souples encadrés par un contrat. Celui-ci aidera les élèves à clarifier leur projet dans un cadre adapté.

La charte de l'enseignement artistique et culturelle

À L'INITIATIVE DU HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

CHARTE POUR l'éducation artistique et culturelle

- 1 L'éducation artistique et culturelle **doit être accessible à tous**, et en particulier aux jeunes au sein des établissements d'enseignement, de la maternelle à l'université.
- 2 L'éducation artistique et culturelle associe **la fréquentation des œuvres, la rencontre avec les artistes, la pratique artistique et l'acquisition de connaissances**.
- 3 L'éducation artistique et culturelle vise l'acquisition d'une culture partagée, riche et diversifiée dans ses formes patrimoniales et contemporaines, populaires et savantes, et dans ses dimensions nationales et internationales. C'est une **éducation à l'art**.
- 4 L'éducation artistique et culturelle contribue à la formation et à l'émancipation de la personne et du citoyen, à travers le développement de sa sensibilité, de sa créativité et de son esprit critique. C'est aussi une **éducation par l'art**.
- 5 L'éducation artistique et culturelle prend en compte **tous les temps de vie des jeunes**, dans le cadre d'un parcours cohérent impliquant leur **environnement familial et amical**.
- 6 L'éducation artistique et culturelle permet aux jeunes de **donner du sens à leurs expériences et de mieux appréhender le monde contemporain**.
- 7 L'égal accès de tous les jeunes à l'éducation artistique et culturelle repose sur **l'engagement mutuel entre différents partenaires**: communauté éducative et monde culturel, secteur associatif et société civile, État et collectivités territoriales.
- 8 L'éducation artistique et culturelle relève d'une **dynamique de projets associant des partenaires** (conception, évaluation, mise en œuvre).
- 9 L'éducation artistique et culturelle nécessite une **formation des différents acteurs** favorisant leur connaissance mutuelle, l'acquisition et le partage de références communes.
- 10 Le développement de l'éducation artistique et culturelle doit faire l'objet de **travaux de recherche et d'évaluation** permettant de cerner l'impact des actions, d'en améliorer la qualité et d'encourager les démarches innovantes.

	MINISTRE DE LA CULTURE	LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE	LE MINISTRE DE LA RÉGION ÎLE-DE-FRANCE	LE MINISTRE DES UNIVERSITÉS	LE MINISTRE DE L'ÉQUIPEMENT ET DE LA MOBILITÉ	LE MINISTRE DE L'ÉNERGIE, DE LA MER ET DE LA PÊCHE
---	------------------------	--------------------------------------	--	-----------------------------	---	--



Évaluer des compétences

paru dans *L'Éducateur*, n° spécial « La note en pleine évaluation » mars 2004 pp. 8-11

*Philippe Perrenoud **

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation - Université de Genève - 2004

On se demande aujourd'hui comment évaluer des compétences. La question est posée même dans le cadre des formations professionnelles, alors qu'on y développe depuis toujours des compétences. Sans doute la formalisation de « référentiels de compétences », par exemple dans le cadre des Hautes écoles spécialisées, oblige-t-elle à clarifier les procédures d'évaluation. La demande est moins surprenante lorsqu'elle vient du monde de la scolarité générale, car l'évolution des curricula a, dans de nombreux pays, donné une place importante, voire prédominante, aux compétences, parfois « transversales », parfois disciplinaires. Mais ici encore, on devrait s'étonner : en éducation civique, en arts plastiques, en production de textes, en langues et même en sciences et en mathématique, l'école a toujours visé le développement de compétences autant que de connaissances.

L'émergence de curricula orientés explicitement et fortement vers le développement de compétences oblige sans doute à dire plus ouvertement et de façon plus argumentée comment on pense évaluer l'atteinte de tels objectifs de formation. De là à prétendre que c'est un problème neuf et que c'est pourquoi nous sommes démunis, il y a un pas à ne pas franchir. Je développerai ici une thèse un peu provocatrice : si l'école savait vraiment évaluer des connaissances utilisables hors de leur contexte d'acquisition, elle n'aurait aucune peine à évaluer des compétences. Ce sont les deux faces du même problème.

L'école sait-elle évaluer les connaissances ?

L'école a coutume de poser des « questions de connaissance », voire d'administrer des « questionnaires à choix multiple » (QCM) du type « Quelle est la capitale de l'Albanie ? Cochez la réponse qui convient : Belgrade, Bucarest, Sofia ou Tirana ? ». La formule est digne de « *Qui veut gagner des millions ?* », sauf que ce n'est pas un jeu et que la carrière scolaire dépend de telles évaluations.

Il est certain qu'il faut des connaissances pour répondre à un QCM ou à un autre « test de connaissance ». La véritable question est de savoir si les connaissances ainsi manifestées sont disponibles dans d'autres contextes, et notamment lorsqu'il s'agit de s'en servir pour résoudre un problème ou prendre une décision. À quoi serviraient en effet des connaissances qui ne seraient bonnes qu'à être restituées dans le cadre d'un examen ? L'école ne prépare pas aux examens. Les examens sont censés vérifier qu'elle prépare soit à la vie active soit à un nouveau cursus d'études. Dès lors que l'on s'intéresse à des connaissances transférables ou mobilisables dans une activité nouvelle, l'évaluation de connaissances rencontre les mêmes *dilemmes* que l'évaluation de compétences : vaut-il mieux évaluer de façon standardisée, de manière formellement équitable, donc irréprochable, des acquis qui n'ont d'intérêt que dans l'enceinte scolaire ?

Ou faut-il prendre le risque de confronter les élèves à des situations complexes, difficiles à standardiser, mais qui mettent les connaissances « au travail » ? Des situations qui ne proposent pas aux élèves de faire étalage de leurs connaissances, mais de s'en servir comme d'outils pour raisonner, guider leur pensée et leur action ou assimiler de nouveaux savoirs.

*Courriel : Philippe.Perrenoud@pse.unige.ch - Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/> Laboratoire Innovation, Formation, Education (LIFE) : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/LIFE/>

Si les connaissances ne valent que si l'on est capable de s'en servir à temps, à bon escient, pour résoudre des problèmes, prendre des décisions, guider l'action ou accueillir de nouveaux apprentissages, on se trouve très près de la problématique des compétences.

Il y a certes une différence :

- quand on part d'une connaissance, on se met en quête de situations susceptibles de la mobiliser ; on en identifie en général plusieurs, dont chacune fait en général appel à d'autres connaissances que celle dont on se préoccupe ;
- quand on part d'une compétence, on se focalise d'emblée sur une famille de situations et on s'intéresse à l'ensemble des ressources cognitives (connaissances et capacités) nécessaires pour y faire face.

Dans les deux cas, cependant, l'évaluation est inséparable de la confrontation à des situations qui n'ont aucune commune mesure avec de classiques épreuves de « restitution » de connaissances.

On peut en conclure que plus un système scolaire et son corps enseignant se soucient d'évaluer des connaissances *contextualisées* et *mobilisées*, plus ils seront prêts à évaluer des compétences. Le principal obstacle n'est pas technique, il est épistémologique : la difficulté à se déprendre du modèle scolaire de la connaissance comme ensemble de tiroirs dans lesquels sont rangées des réponses toutes prêtes à des « questions de cours ».

Le contenu de ces questions est infiniment varié, mais toutes reposent sur la même croyance : pour évaluer ce que sait un élève, il suffirait de l'interroger, de lui demander par exemple « Qui a inventé l'imprimerie ? », « Où le Nil prend-il sa source ? », « Qu'est-ce qu'une paramécie ? », « Comment calcule-t-on l'aire d'un trapèze ? », « À quelle température le mercure devient-il solide ? », « À quel courant littéraire André Breton appartient-il ? », « Comment des reptiles se reproduisent-ils ? » ou encore « Quel est l'âge de l'univers ? ».

L'intérêt de telles questions, c'est qu'on peut les poser par écrit à tous les élèves, les corriger rapidement, compter des erreurs ou des points, tracer une prétendue « courbe de Gauss », mettre des notes et passer au chapitre suivant du programme. Inventer des situations dans lesquelles ces connaissances sont fonctionnelles est bien plus coûteux, même si l'on s'en tient à des épreuves « papier-crayon ». Il faut inventer une histoire plausible, concevoir une tâche exigeant un raisonnement dont les connaissances à évaluer ne sont que des ingrédients et dont la présence est attestée par leur usage davantage que par leur restitution explicite.

L'école n'est pas l'endroit idéal pour créer de vraies situations de raisonnement et d'action. Les limites du papier-crayon sont vite atteintes, il apparaît plus pertinent de créer des tâches moins abstraites, dans un véritable environnement, comme on le fait dans l'apprentissage par problèmes. Or, dans une classe, il est difficile d'isoler les élèves les uns des autres dès lorsqu'on leur demande d'agir. Confronter une classe à la même situation complexe invite les élèves à la coopération et empêche donc de les évaluer individuellement. On peut songer à proposer la même situation à chacun, successivement, dans un espace protégé, un peu comme on envoie à tour de rôle les élèves chez l'infirmière scolaire... Même si le maître pouvait se dédoubler, une telle procédure prendrait beaucoup de temps. Elle perdrait son sens dès que les élèves auraient compris ce qui les attend et s'y prépareraient. Diversifier les situations prend encore plus de temps de conception et suscite un soupçon d'inéquité, puisque tous les élèves ne sont pas confrontés à la même tâche.

L'école estime donc plus expéditif de renoncer à contextualiser les questions de connaissances. Au risque de ne pas savoir ce qu'elle évalue, mais avec l'avantage de pouvoir évaluer de façon aussi soutenue que standardisée ...

L'évaluation explicite de compétences n'admet pas cette échappatoire. S'attaquer au problème d'une « évaluation située » est donc prioritaire pour deux raisons. L'une est récente : accréditer la présence de compétences dans les programmes, car l'école ne saurait accorder de l'importance à ce qu'elle ne parvient pas à évaluer correctement. La seconde raison est plus ancienne, aussi ancienne que les débats sur le transfert : renouveler fortement la problématique de l'évaluation des connaissances et se soucier de leur usage en contexte (Allal, 2000).

Il s'agit dans les deux cas de développer ce que Wiggins (1989) définit comme une évaluation *authentique*. Je ne retiens ici que ses huit premiers critères :

1. L'évaluation n'inclut que des tâches contextualisées.
2. L'évaluation porte sur des problèmes complexes.
3. L'évaluation doit contribuer à ce que les étudiants développent davantage leurs compétences.
4. L'évaluation exige l'utilisation fonctionnelle de connaissances disciplinaires.
5. Il n'y a aucune contrainte de temps fixée arbitrairement lors de l'évaluation des compétences.
6. La tâche et ses exigences sont connues avant la situation d'évaluation.
7. L'évaluation exige une certaine forme de collaboration avec des pairs.
8. La correction prend en considération les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par les étudiants.

Reste à trouver les moyens de réaliser une évaluation authentique dans l'espace et le temps de la classe. J'aborderai la question sous deux angles : expertise et légitimité.

Concevoir des situations et observer des élèves au travail

Un enseignant qui procède par leçons et exercices crée des situations d'apprentissage, même si c'est pour une partie seulement des élèves. Mais il le fait comme M. Jourdain faisait de la prose, sans y penser, sans avoir besoin du concept de « situation d'apprentissage » pour organiser les activités en classe. Pour un tel enseignant, évaluer des connaissances ou des compétences à travers des situations apparaît un travail supplémentaire, en rupture avec son mode habituel d'enseignement.

Évaluer des connaissances transférables ou des compétences exige donc d'abord une expertise didactique : vouloir et savoir penser son travail en termes de création et de gestion de situations d'apprentissage. Cela n'exclut ni le cours ni l'exercice classiques. Ils deviennent des générateurs de situations d'un certain type, aux vertus identifiables, mais limitées. L'expertise est de les maîtriser mais de savoir aussi travailler par problèmes ouverts, par situations-problèmes, par projets, par recherches et enquêtes, par observations, expérimentations, manipulations, simulations.

Cette expertise élargie a deux avantages en termes d'évaluation :

- elle est associée à l'habitude de penser le métier d'enseignant en termes de situations et d'activités susceptibles d'engendrer des apprentissages ;
- une partie des situations d'apprentissage sont des situations d'évaluation.

Cela ne dispense pas de créer des situations dont l'évaluation est le but principal, même si elles ont des effets d'apprentissage.

Toute situation de *travail*, au sens large d'une activité orientée vers la réalisation d'un objectif, présente une double face : elle confronte à des obstacles et provoque des

apprentissages ; en même temps, elle donne à voir un état des savoirs et des compétences de l'acteur aux prises avec le réel. Même si cet état évolue au cours du travail, ce n'est jamais que graduellement. De plus, un observateur attentif peut tenir compte des progrès manifestés dans la situation même.

Idéalement, on pourrait donc concevoir une évaluation entièrement *fondue* dans le travail d'apprentissage. Autrement dit, une succession de situations bien conçues et pilotées permettrait aux élèves de développer leurs compétences et connaissances tout en donnant à voir leurs acquis au temps t. Cela vaudrait pour une évaluation formative mais aussi certificative.

À la fin d'un entraînement ou d'un match, l'entraîneur n'a pas besoin d'une épreuve supplémentaire pour évaluer ce que ses joueurs savent et savent faire. Il lui suffit de les observer sur le terrain.

On peut cependant envisager des situations spécifiquement conçues pour évaluer lorsque les conditions de l'observation en situation ordinaire de travail ne permettent pas de porter un jugement assuré, faute de temps, de proximité, de visibilité. De fiabilité. À la différence d'un sport collectif, le fonctionnement intellectuel est dans une large mesure invisible et il ne suffit pas d'observer des faits et gestes pour le reconstituer. L'évaluateur a besoin d'observer l'élève au travail de près, durant un bon moment, dans des phases décisives. Il doit aussi pouvoir accéder à sa pensée, l'interviewer (plus que l'interroger au sens scolaire), avancer et confirmer des hypothèses qui infèrent de la conduite observable des manières probables de raisonner.

Cela ne conduit pas à reconstituer un examen, avec le décorum, la dramatisation, l'angoisse et le stress correspondant, à la manière d'une audition, d'une épreuve décisive, d'un interrogatoire au « Tribunal » du savoir et des compétences. Même si elle est clairement orientée vers un objectif d'évaluation, une situation devrait rester un moment de travail, avec des tensions proches de celles que l'on vit dans les conditions *ordinaires* d'un tel travail.

L'expertise requise de l'observateur-évaluateur est alors d'inventer des situations propices, mais plus encore de savoir observer ce qu'elles mettent en évidence. Une pratique intensive de l'évaluation formative, de l'analyse des erreurs, du dialogue métacognitif est un atout évident. Mais peut-être faut-il faire un pas supplémentaire, devenir un « observateur professionnel des élèves au travail ».

On pourrait souhaiter ce que ce soit la définition même d'un enseignant. C'est relativement vrai au primaire. Au-delà... Plus un enseignant se sent et fonctionne comme un formateur, un coach, un accompagnateur, plus il développe une expertise d'observateur. Cette dernière n'a rien à voir avec l'expertise d'un constructeur d'épreuves, de correcteur de travaux écrits, de compteurs de points ou d'erreurs et de fabricant de barèmes...

Faire confiance à l'évaluateur

Le soupçon pervertit les procédures d'évaluation scolaire. Les parents et les élèves se sentent fondés à exiger la preuve que les notes attribuées par l'enseignant sont équitables. On connaît ces élèves et ses parents qui « épluchent » les épreuves et les corrections comparent avec d'autres travaux et viennent contester le moindre point perdu « injustement ». Le sachant, les professeurs sont de plus en plus portés à se couvrir, à proposer des épreuves et des corrections inattaquables, en éliminant tout arbitraire. Le rêve, dans ce registre, serait que toute subjectivité de l'enseignant soit éradiquée, qu'il fonctionne comme une machine à évaluer, sans préjugés ni préférences, sans erreurs ni omission, sans lassitude, sans ennui. Ce fantasme est paradoxalement

renforcé par les travaux docimologiques qui mettent en évidence un relatif arbitraire de la notation. Ceux qui veulent à tout prix conserver les notes se sentent obligés de les rendre de plus en plus indépendantes du jugement du professeur. Cette tendance ne peut que contribuer à faire du questionnaire à choix multiple dépouillé par ordinateur le modèle de l'objectivité.

À cette tendance, on peut opposer une tout autre façon de voir : il faut rompre avec cette défiance, qui rend l'évaluation stupide. Évaluer est une tâche complexe, qui ne peut suivre des procédures automatisées, sauf à se limiter à des connaissances élémentaires, dignes des *quiz* télévisés.

Pour faire confiance au professeur-évaluateur, deux *conditions* doivent cependant être remplies. La première concerne l'éthique et l'expertise des évaluateurs ; aujourd'hui, on peut mettre en doute l'une et l'autre, faute en partie d'une formation à la hauteur de cette ambition. Il ne s'agit pas d'incompétences individuelles, mais de l'état présent de la profession, dont nul n'est individuellement comptable.

La seconde condition est d'un autre ordre : aussi longtemps que l'école obligatoire sera obsédée par la sélection, l'évaluation restera vécue comme une *menace*, plutôt que comme un jeu coopératif. Lorsqu'un examen médical décide d'une carrière, par exemple dans les professions exigeant certaines aptitudes, on ne s'attend pas à ce que le professionnel examiné coopère à ce qui peut desservir ses intérêts. Ce qui est plutôt exceptionnel en médecine est encore la règle dans de nombreuses classes. Il se peut même que l'agitation autour de PISA et de l'obligation de résultats renforce le sentiment de menace.

Si l'évaluation est sans cesse dramatisée, si les élèves ont l'impression de jouer leur avenir sur chaque épreuve, il est normal qu'ils développent, avec le soutien actif de leurs parents, des stratégies utilitaristes, défensives, voire agressives. Il importe donc que, durant la scolarité obligatoire et autant que possible au-delà, la logique formative l'emporte. Si les élèves et les familles ont – à juste titre – l'impression que l'évaluation ne sert pas à exclure ou à stigmatiser, mais qu'elle donne une chance de mieux apprendre, ils se défieront moins du jugement professoral. Il faut évidemment que la politique et les structures scolaires aillent dans ce sens, mais ce n'est pas suffisant : on connaît nombre de professeurs plus sélectifs que le système qui les emploie.

Le prévenu fait confiance à son avocat, le patient à son médecin, l'automobiliste à son garagiste parce qu'ils ont l'impression qu'ils travaillent à leur service. Cette confiance n'est pas absolue, car on peut toujours suspecter un professionnel de noircir le tableau pour se rendre indispensable ou gonfler ses honoraires. La vie deviendrait cependant impossible si l'on ne pouvait faire aucune confiance aux experts. Il faudrait multiplier les contre-expertises et de venir soi-même expert pour départager d'éventuels avis contradictoires...

Faire confiance n'est pas sans risques, mais c'est aussi un avantage considérable : s'en remettre à quelqu'un qui sait, parce qu'il a une formation et une éthique. Par leurs qualités personnelles, nombre d'enseignants forcent cette confiance. Elle n'est pas attachée au statut. Lorsque l'évaluation peut « avoir des conséquences », l'évaluateur est perçu comme un juge sévère, voir un procureur, davantage que comme un défenseur des intérêts de l'élève. Du coup, on examine son examen avec suspicion, prêt à défendre ses droits.

Ce qui pervertit l'évaluation des *connaissances* – sans toutefois la rendre impossible – ruine toute évaluation intelligente des *compétences*. Si ces dernières sont estimées au gré d'une observation continue des élèves au travail, elles passent nécessairement par un jugement complexe du professeur-formateur-coach observateur. Il ne faut pas lui demander un décompte de points et un barème.

Cela ne le dispense pas de justifier son jugement, de le fonder sur des arguments, à la manière dont un médecin explique son diagnostic. Il importe aussi de prévoir des voies de recours dans les cas de fortes divergences entre le professeur et les élèves ou leurs parents. Mais en temps normal, au gré d'une explication et d'une argumentation si nécessaire, il importerait de faire confiance au jugement d'un expert en évaluation.

Conclusion

Dans chaque champ de connaissances et de compétences, il est indispensable de faire un travail spécifique d'analyse des objectifs, un travail de conceptualisation des situations, un travail sur la méthodologie d'observation et d'entretien. Mon propos ici n'était pas aussi technique. J'espère avoir montré :

1. que l'évaluation des compétences n'est pas un problème neuf, qu'elle oblige à remettre sur le métier la question de l'évaluation des connaissances et à voir que ces problématiques sont plus proches qu'on ne le croit ;
2. que le progrès passe par une formation et une expertise plus pointues des enseignants-évaluateurs, inséparable d'une formation à travailler par situations ;
3. qu'il faut en dernière instance faire confiance au jugement de l'expert, donc sortir de la logique de la suspicion qui ronge l'évaluation scolaire.

Références

- Allal, L. (2000). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck, Coll. *Raisons Éducatives*, pp. 77-95.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF (3^e éd. 2000).
- Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (2000). D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck, Coll. *Raisons Éducatives*, pp. 45-60.
- Perrenoud, Ph. (2000) L'école saisie par les compétences. In Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (dir.) *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 21-41.
- Perrenoud, Ph. (2001). Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. *Éducateur*, n° 2, 9 février, pp. 19-25.
- Perrenoud, Ph. (2001). Exigences excessives des parents et attitudes défensives des enseignants : un cercle vicieux. *Résonances*, n° 7, mars, pp. 3-6.
- Perrenoud, Ph. (2002) *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Maulini, O. (2003). L'école de la mesure. Rangs, notes et classements dans l'histoire de l'enseignement. *Educateur*, numéro spécial « Un siècle d'enseignement en Suisse Romande » (2), mars, pp. 33-37.
- Roegiers, X. (2000) *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, J. (1996). Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels. In Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir) *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*. Lyon : CRDP, pp. 31-46.
- Wiggins, G. (1989). À true test : Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappa*, 70, pp. 703-714.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*. San Francisco : Jossey-Bass.