

DE LA NOTATION À L'ÉVALUATION : DES REPRÉSENTATIONS D'ENSEIGNANTS EN ÉDUCATION MUSICALE

CEDRICIA MAUGARS

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Je suis enseignante-chercheuse et j'ai fini une thèse de doctorat à l'université Paris IV Sorbonne, dans le domaine des sciences de l'éducation musicale, sous la direction de Monsieur Mialaret. Cet article est l'occasion, au terme de ma thèse, de dresser un bilan de cinq années d'un parcours difficile et inattendu.

Au début de mon DEA (1999), j'ai suivi avec passion, régulièrement, les séminaires d'écriture et de recherche documentaire à l'INRP, où Christiane Étévé nous a fait travailler sur notre itinéraire de recherche à partir d'un texte de Philippe Meirieu, qui retraçait le sien. J'en garde un profond souvenir car ce travail préliminaire m'a servi à toutes les étapes dans mon travail de recherche et me sert encore puisque je ne me doutais pas qu'aujourd'hui j'aurais la joie de rédiger mon itinéraire de doctorante dans le cadre d'une publication. Ce travail sur le texte, à partir d'un premier jet sans document ni référence à portée de main, puis le travail de lecture du groupe m'ont

ouvert les yeux : la prise de conscience que l'écrit évolue en fonction de la recherche et du niveau d'appropriation de la problématique.

« "Écrire" ne signifie pas "avoir écrit". Le verbe, le geste s'entendent ici presque de manière intransitive, sans complément d'objet. Mouvement de la main et de la pensée, en train de se faire, de se défaire. Ainsi, écrire est une aventure. On s'y découvre, on s'y surprend. Dans le cours de l'écriture d'un livre, on rencontre d'autres personnes, d'autres livres, d'autres idées et images. Comme dans une conversation, nous sommes entraînés, pour ne pas dire empêtrés. Un mot en appelle un autre, une note de bas de page révèle de nouveaux visages » (Ouakinin, 1991, p. 159).

Tout d'abord, je vais retracer succinctement et chronologiquement les origines de mon projet de recherche, la construction et la maturation de la problématique, de la méthodologie et l'interprétation des données à partir des expériences réalisées. Puis, j'évoquerai les ouvrages et les auteurs de référence utilisés tout au long de la recherche

bibliographique. Enfin, je montrerai combien les rapports avec mon directeur de thèse et le groupe du séminaire doctoral m'ont aidée dans les étapes du processus d'élaboration de la problématique.

LES ORIGINES DE LA PROBLÉMATIQUE

Tout d'abord, je présenterai l'implication du travail, la genèse de cette recherche, les principaux éléments du cadre théorique et les options empiriques choisies, qui conduisent à construire une problématique sur l'évaluation musicale. Cette thèse n'est pas le fruit du hasard, elle fut un choix personnel par rapport à mon expérience d'étudiante en musique, d'agrégative et d'enseignante en musique. La remise en question du système de notation scolaire, les sentiments face à l'échec et à la réussite, à la place de l'erreur et du jugement dans l'enseignement sont autant de pistes de réflexion qui ont élaboré l'objet de recherche dans le cadre de l'évaluation musicale au collège. Je me suis d'abord interrogée sur les raisons qui justifient l'évaluation en musique, afin de répondre à la question : « Évaluer en musique, pourquoi ? ».

Quel est le sens d'une évaluation en musique ? Quel sens les enseignants lui accordent-ils ? La note chiffrée a-t-elle un sens en musique ? L'évaluation musicale est-elle spécifique par rapport aux autres disciplines scolaires ? Puis, mon questionnement visait à proposer des solutions spécifiques à l'art musical : « Évaluer en musique, comment ? ».

Qu'évalue-t-on ? Les capacités musicales des élèves ? Les productions sonores ? La restitution des connaissances ? Quels sont les critères d'une évaluation en musique ? Comment peut-on évaluer une interprétation musicale ? Le « beau », le plaisir et l'émotion qui sont inhérents au domaine musical peuvent-ils se quantifier ? La musicalité peut-elle objectivement s'évaluer ? La justesse est-elle un critère ? L'erreur dans l'exécution musicale est-elle associée à une faute ? La perfection dans l'inter-

prétation est-elle le but recherché ?

Ma thèse, menée de 1999 à 2004, fut donc consacrée à l'étude des représentations des enseignants de musique relatives à l'évaluation, à travers deux enquêtes. La première a été effectuée auprès des enseignants ayant participé à deux journées de formation à l'UFR de l'académie de Créteil (1998-1999) ; la seconde auprès des enseignants stagiaires de l'académie de Dijon (2002-2003).

Ces questions de recherche se sont construites progressivement à partir des résultats d'une enquête préliminaire et de lectures, dans le prolongement d'un travail amorcé en maîtrise, puis confirmé à l'issue du DEA. L'évolution du questionnement théorique et empirique m'a conduite au choix d'une problématique de l'évaluation musicale en formation qui traite deux aspects de l'évaluation.

L'ITINÉRAIRE DE LA CONSTRUCTION DE LA PROBLÉMATIQUE

Cet itinéraire de recherche suit, d'une part, l'enchaînement des étapes parcourues au cours de ces années, avec ses erreurs, lacunes, doutes et incertitudes et, d'autre part, la logique d'une présentation didactique et démonstrative.

Il en découle que ce travail de recherche adopte deux démarches qui ont suivi le cheminement suivant : tout d'abord dresser une revue de la question de l'évaluation en sciences de l'éducation, plus particulièrement en musique, et de ses effets¹ en formation.

Ces deux démarches complémentaires se sont donc opérationnalisées à travers mes deux enquêtes. Les terrains d'investigation ont naturellement paru répondre aux attentes² d'une recherche évaluative.

Mon itinéraire bibliographique à travers les publications en langue française a duré plus de deux ans ; et trois ans pour celui des publications en langue anglaise.

1. Changements dont il était possible par avance de dégager les lignes principales. Isoler et délimiter la nature spécifique en fonction des objectifs propres qui étaient fixés. À chacun de ces effets spécifiques correspond un ou plusieurs instruments : questionnaires, entretien, « Q-sort » ou grille d'observation des groupes ou des classes.

2. « Les enseignants ou plus largement tous les formateurs ne manquent pas de se forger des représentations de leurs clients, enfants ou adultes, normés ou pas. Ces représentations dictent des attentes dont le poids dans la rencontre formante ne saurait être négligé. À partir du moment où l'on sait qu'une prédiction est parfois en mesure de modifier le comportement de celui qui en est l'objet, on conçoit l'importance du phénomène dans le secteur de la pédagogie. Longtemps considérée comme un phénomène mystérieux, quasi occulté, la notion pédagogique d'attente n'a pas de véritable spécificité mais s'intègre dans le concept d'attitude : "comment le regard du socius construit-il l'individu ?" » (Marc, 1984).

La première phase du travail a consisté à transposer les concepts généraux sur l'évaluation au domaine musical. En effet, les écrits spécifiques à l'évaluation musicale sont rares en langue française³. Au cours de la seconde enquête, j'ai cherché le sens spécifique que l'évaluation pouvait prendre en éducation musicale, au travers des représentations d'enseignants en formation. J'ai étudié les questions spécifiques de l'évaluation musicale dans le cadre des travaux anglo-saxons (des ouvrages, des articles de revues spécialisées, des thèses, des programmes scolaires, des sites Internet, etc.).

Voici, dans l'ordre chronologique, mon itinéraire de lecture francophone dans le domaine de l'éducation, de la formation, de l'évaluation et de la musique. Ce sont ces choix bibliographiques qui m'ont permis d'avancer, de nourrir ma réflexion dans le domaine des sciences de l'éducation et de l'adapter à mon sujet :

– 1999-2001. Recherche sur la formation et l'évaluation en éducation : la construction d'un cadre de référence théorique (Raynal & Rieunier, 1998) ;

– 2001-2002. L'évaluation artistique et musicale : collecte des représentations par des lectures anglo-saxonnes (Colwell, 1995) ;

– 2002-2003. L'évaluation des performances vocales : je me suis rendue à Dijon au colloque sur l'enseignement musical, j'ai recueilli auprès des documentalistes du CRDP la revue des articles de presse et les comptes rendus des ateliers relatifs à la voix (Lismonde, 2002).

J'ai retracé le cheminement de recherche à partir de ces notions.

ITINÉRAIRE DE LECTURE EN LANGUE FRANÇAISE : LA FORMATION ET L'ÉVALUATION EN ÉDUCATION (1999-2001)

Ces lectures m'ont permis d'aborder la formation et ses enjeux, l'évaluation en formation pour les enseignants : évaluation différée, mise en pratique (Gabielli, 1989), les termes définis : formative, sommative (Abernot, 1996), l'évaluation et son rapport à l'apprentissage (Astolfi, 1998), les notions de valeur et de jugement (Cardinet, 1989) ainsi que le sens de l'évaluation (Hadji, 1997).

J'ai étudié le domaine des conceptions des enseignants au travers des transformations des représentations sur les conceptions de l'enseignement-apprentissage, sur le manque de formation (Dominicé, 1985), le pouvoir de la note (Merle, 1996), puis ces représentations dans l'évaluation artistique (Gaillot, 1987 ; Fontanel-Brassart, 1971) et en musique (MEN, 2000).

L'ITINÉRAIRE DE LECTURES ANGLO-SAXONNES : LA RECHERCHE EN ÉVALUATION MUSICALE (2001-2002)

J'ai traduit et résumé les articles en langue anglaise spécifiques à l'évaluation musicale, relatifs à la subjectivité et l'objectivité (Mills, 1991), au jugement esthétique (Davidson, 2001), à la pratique vocale (Welch, 2001), à l'évaluation musicale en Grande-Bretagne (Swanwick, 1997) et à l'évaluation musicale aux États-Unis (Taebel, 1992).

Tous ces travaux ont été écrits par des auteurs britanniques ou américains. Ils prennent la forme de rapports de recherche ou de publications de vulgarisation. Mon choix s'est porté vers tous ceux qui évoquaient les termes « evaluation » ou « assessment », que j'ai traduits et résumés en français. Ils constituent la base de ma réflexion sur la spécificité du sens de l'évaluation musicale.

J'ai établi un inventaire des différents sens que pouvait prendre la terminologie de l'évaluation en anglais, par rapport aux définitions qu'en donnaient les auteurs spécialistes de l'éducation musicale. Il m'a fallu comprendre et m'approprier le vocabulaire utilisé dans les articles anglais afin de pouvoir le comparer à la terminologie française. J'ai découvert que les deux sens du concept d'évaluation se schématisaient entre deux acceptions : la mesure du qualitatif ou du quantitatif, en tant qu'outil (Tunks, 1987), et la notion d'évaluation qui s'oppose au contrôle (Ketele, 1997).

Parallèlement à ce travail, et pour comprendre les articles de recherche spécifiques à l'évaluation musicale américaine, j'ai traduit le rapport du National Assessment Education performance (NAEP, 1997).

3. Le Diagon-Jacquin L. « L'évaluation en cours d'éducation musicale ». *L'éducation musicale*, mai 1999. Terrien P. « L'évaluation en question dans l'éducation musicale ». *L'éducation musicale*, sept-oct. 2000. Begue C. et Sisca C. « Comment sensibiliser les élèves à l'autoévaluation dans les différentes activités du cours d'éducation musicale en 6^e ? », académie de Rouen, mémoire de PLC2 en éducation musicale, 1999-2000. *Infomusicollège*, n° 8, mai 2000.

Puis, j'ai résumé les textes et curricula décrivant le système d'évaluation britannique : les niveaux de performances catégorisés dans le National Curriculum, les propositions des chercheurs (Swanwick, 1999) pour la modélisation d'un cours en éducation musicale, les planifications de cours de musique par certains pédagogues (Philpott, 2001).

Je me suis intéressée aussi bien au domaine de l'enseignement musical scolaire ou universitaire – université d'Ulster – (Hunter, 1999) qu'à celui de l'enseignement spécialisé de la musique (le système d'évaluation à la Guildhall School of Music and drama de Londres). Parallèlement, je me suis rendue à l'Institut of Music Education de Londres (2001), un centre de recherche dédiée à l'éducation musicale, pour chercher des ouvrages spécialisés en didactique de la musique. Puis j'ai rencontré personnellement les chercheurs, avec lesquels j'ai eu des échanges passionnants au cours de l'année 2003-2004 : D. Hunter et J. Mills. J'ai établi des échanges par courriel avec d'autres chercheurs anglo-saxons à qui j'ai présenté mon travail, très proche de celui de Stanley (Stanley *et al.*, 2002).

J'ai découvert l'ampleur des recherches anglo-saxonnes⁴ dans mon domaine, qui portaient sur la méthodologie de la recherche qualitative, quantitative, expérimentale, les techniques et les procédures de la recherche descriptive, l'interprétation de la recherche, l'évaluation des capacités musicales, la recherche sur la créativité en musique : l'évaluation, le curriculum et l'évaluation des programmes, la mesure des attitudes et des préférences, l'évaluation des professeurs et de l'enseignement de la musique, la recherche sur la spécificité des compétences enseignantes, et les caractéristiques des professeurs de musique, la recherche sur les performances en classe de musique, les mesures de l'efficacité enseignante dans la recherche musicale, l'histoire en éducation musicale, le transfert de l'apprentissage musical...

En France, j'étais la seule personne à m'intéresser à l'évaluation musicale ; outre-Manche, je découvrais que ce domaine était très développé. J'ai donc dressé un état de la recherche anglo-saxonne en évaluation musicale. J'ai relevé dans toutes les lectures relatives à l'éducation et à la formation les différentes définitions des termes « évaluer », « évaluation », « former » et « formation ». Cela m'a donné une vision générale du concept d'évaluation, différent de celui de notation, des conceptions sur le rôle de l'erreur, des diverses formes d'évaluation et des notions de contrôle et de mesure. Puis j'ai spécifié le terme d'évaluation en arts, en relation avec les problèmes de subjectivité / objectivité et l'approche holistique ou critériée, relatifs à l'évaluation des performances musicales.

Parallèlement, j'ai précisé les enjeux d'une formation d'adulte⁵ (Beillerot, 1988). Ceux de l'évaluation en formation sont présentés à partir des concepts en recherche évaluative (Toupin, 1995). Dans un contexte formatif, les transformations et les modifications des représentations de l'évaluation seront modélisées en rapport avec des travaux de recherche spécifiques aux enseignants d'éducation musicale.

Beaucoup de fiches de lecture ne m'ont pas servi dans la problématique définitive car elles n'étaient pas spécifiques à l'évaluation musicale. Mais le processus d'élaboration du cadre théorique fut celui d'un « sablier » : des concepts généraux de science de l'éducation, j'ai resserré le champ à ce qui concernait l'art, ce qui m'a finalement ouvert un monde immense de recherches spécifiques à l'évaluation musicale, à partir desquelles j'ai posé les questions de départ adaptées à l'évaluation musicale, et les hypothèses préliminaires qui ont guidé la méthodologie et les protocoles d'enquête.

La problématique de la pré-enquête repose sur l'évaluation d'un stage relatif à l'évaluation formatrice⁶ en éducation musicale (Nunziati, 1986). Il s'agit d'un premier travail descriptif qui vise à suivre l'évolution des

4. Handbook of research on music teaching and learning : a project of the Music Educators National Conference

5. « Le terme de formation peut revêtir plusieurs sens. Il peut être compris comme l'acte de celui qui apprend (celui qui se forme) ou comme l'acte de celui qui fournit des situations favorables aux apprentissages (y compris les plus contraignants). Quand on parle d'apprécier la qualité de la formation, c'est à cette seconde signification qu'on pense le plus souvent. Il s'agit d'apprécier les qualités de la prestation des formateurs ». (Bercovitz A., Fievet P. et Poirier D., *Pour apprécier la qualité de la formation : guide méthodologique*, p. 21).

6. L'évaluation formatrice est un concept élaboré en opposition à évaluation formative, mais également à évaluation normative et à l'évaluation sommative. Elle désigne aussi un acte d'évaluation formelle qui accompagne le processus d'enseignement-apprentissage. Mais elle se distingue par la prise en compte du point de vue de l'apprentissage, c'est-à-dire qu'elle se place du côté du plan d'apprentissage.

conceptions entre un « avant », un « pendant » et un « après » stage. L'étude de « l'après » d'une formation⁷ m'a montré qu'il est essentiel d'étudier les incidences d'une formation continue de courte durée sur les représentations en matière d'évaluation et d'observer le processus⁸ formatif avec les acteurs eux-mêmes. Cette démarche ne peut se faire qu'en collaboration avec les stagiaires et le formateur. Tous les discours ont été recueillis, sans jugement de valeur ni contrôle, lors d'entretiens en « miroir »⁹ où chacun a pu analyser sa pratique d'évaluation.

La seconde enquête de la thèse s'est appuyée sur la synthèse de ces résultats relatifs à l'évaluation musicale. J'ai dû créer mes outils méthodologiques et m'approprier les concepts issus des sciences de l'éducation (Legrand, 1984) pour définir un cadre à l'évaluation des performances vocales (Postic, 1992). L'enquête systématique sur les jugements d'enseignants s'appuie sur des critères musicaux (la justesse, les paramètres musicaux de la pratique vocale, la temporalité, l'émotion, l'interprétation...). J'ai spécifié et approfondi la problématique dans une visée de compréhension et d'explication de certains facteurs impliqués dans les jugements d'évaluation des performances vocales (McPherson, 1995). L'un des objectifs de l'enquête fut d'analyser les jugements des enseignants de musique après l'audition de quatorze enregistrements d'un chant pygmée (le « Q-test vocal »¹⁰).

L'ITINÉRAIRE MÉTHODOLOGIQUE ET LES RÉSULTATS DES ENQUÊTES

Tout d'abord, les exposés réguliers de ma progression, devant le groupe du séminaire de doctorat m'ont permis d'avancer la recherche en m'obligeant à synthétiser les résultats. Cette année, j'ai préparé deux « mini-soutenances » (vingt minutes de présentation suivies de questions) qui m'ont beaucoup aidée à répéter ce que

sera la « vraie » soutenance. Ce travail avec les autres étudiants est essentiel pour affronter mes peurs et mes doutes. De même, lors de la 6^e biennale de l'éducation et de la formation organisée par l'INRP, j'ai exposé mon projet de recherche devant d'autres chercheurs du groupe de didactique musicale, ce qui m'a permis de gagner encore en confiance.

La méthodologie de recherche en science de l'évaluation a déjà fait l'objet d'études (Blanchet & Gotman, 1992 ; Quivy & Campenhoudt, 2000), notamment la méthodologie de l'entretien (Kaufmann & Singly, 1996 ; Mialeret, 1996). Quant à la construction du Q-sort, elle a été élaborée à partir de modèles préexistants (Peretti, 1998).

J'ai organisé la passation de ce test en novembre 2002, lors d'une séance de séminaire de notre groupe, ce qui m'a permis d'en cerner les avantages et les limites, puis d'élaborer un autre test de mesure sur le modèle du « Q-sort » (Hewitt, 2003).

Parallèlement, j'ai pris contact avec le formateur en éducation musicale de l'UFM de Dijon et je lui ai exposé mon projet d'enquête auprès des enseignants-stagiaires (similaire à celle de mon DEA en 1998-1999, à l'UFM de Créteil).

J'ai procédé à l'expérience avec les enseignants-stagiaires de Dijon, entre janvier et juin 2003. J'ai enregistré tous les entretiens avec les enseignants, en groupe ou individuellement, dans le respect de l'anonymat.

Pour les questions de méthodologies, j'ai fait appel à P. Cibois pour l'analyse factorielle (Cibois, 1983), puis à des mathématiciens statisticiens de Paris V pour l'analyse des données (Ghiglione & Blanchet, 1991) du test que j'avais construit en 2002-2003. Ces personnes m'ont aidée à construire des instruments de mesure valides et fiables pour les enquêtes qualitatives – entretiens semi-directifs – et à utiliser les logiciels d'analyse de données Sphinx et Modalisa (Pithon, 1990).

7. Maugars C., « Un exemple de transfert en formation », mémoire de maîtrise, UFR de musique et de musicologie, Paris IV Sorbonne, 1997.

8. « Série de changements à travers lesquels un objet ou un phénomène se développe » (Toupin, 1995, p. 194).

9. L'entretien « en miroir » (Bloom) ou l'évaluation « en miroir », comme apport d'informations en retour, ne présuppose ni jugement de valeur, ni échelle de valeurs, ni contrôle. Il permet à l'enseignant stagiaire de parler librement et d'analyser lui-même son parcours.

10. La technique de tri qualitatif (Q) qui recueille des jugements sur une série d'enregistrements sonores et les classe par ordre de préférence. Le test reproduit les conditions d'évaluation des enseignants en classe : ils doivent écrire une appréciation qualitative et attribuer une note chiffrée sur les enregistrements entendus.

Je me suis interrogée sur mon rôle de chercheur en évaluation (Beillerot, 2001) dans le cadre d'une formation à l'évaluation formatrice (Nunziati, 1986).

LA RÉDACTION DE LA THÈSE SUR L'ÉVALUATION EN ÉDUCATION MUSICALE

J'ai eu beaucoup de difficultés dans l'analyse des tris à plats et des tris croisés, ainsi que dans les analyses de composantes multiples et factorielles. Sur le conseil de mon professeur, j'ai tout testé pour voir ce qui ressortait. Dans la version finale de la thèse, j'ai finalement renoncé à présenter ces résultats statistiques : il fallait simplifier, abandonner les calculs trop compliqués qui n'apportaient rien à la démonstration des hypothèses. Des analyses des données simples étaient plus favorables à la compréhension. Ainsi, 90 % des données issues des tests paramétriques et non paramétriques n'ont pas été exploitées, ce qui m'a beaucoup frustré.

La rédaction ne s'est pas faite d'une traite mais elle est le résultat d'une construction journalière des notes prises au cours des cinq années de recherche. La contribution de tiers, pour la relecture et la correction, a été cruciale pour ce travail de rédaction.

J'ai montré que les enseignants de musique utilisent la notation comme seule forme d'évaluation et qu'ils demandent rarement aux élèves d'évaluer leur pratique (l'évaluation dépend du professeur). Plus précisément, l'enseignant de musique, seul, va évaluer de façon sommative un travail ou une production musicale par rapport à sa représentation d'une « bonne » performance vocale. Dans une seconde hypothèse, j'ai montré que ce référent est beaucoup plus stable et résistant qu'il n'y paraît. Même au cours des stages de sensibilisation ou de formation initiale, il ne se laisse pas facilement transformer. Enfin, j'ai essayé de créer un dispositif permettant d'évaluer les transformations relatives aux conceptions en matière d'évaluation, en relation avec des variables spécifiques aux activités musicales en classe de collège. Parallèlement, j'ai essayé de confronter le « dire » et la « pratique » puis de mettre en évidence les résistances des enseignants vis-à-vis de l'évaluation formatrice.

J'ai mis un an pour décrire et analyser les données, puis six mois pour réorganiser tous les écrits. J'ai tenu réguliè-

rement un journal de recherche et c'est à partir des diverses notes de lecture et des réflexions nées des descriptions des données que j'ai écrit la première version de ma thèse (septembre à janvier 2004). Après lecture, mon directeur de thèse m'a demandé de tout repenser en fonction de ma problématique de recherche et de simplifier beaucoup la présentation des résultats afin d'établir une cohérence d'ensemble. Ce travail d'écriture (mars à mai 2004) fut long et fastidieux mais absolument nécessaire. Les brouillons et les corrections se sont succédés, chapitre par chapitre, page par page, comme pour un roman. La logique d'exposition de la thèse est différente de celle menée en recherche, elle ne suit pas la logique de notre parcours ; la présentation demande donc un effort de clarification et de répétition des axes de la problématique tout au long de l'écrit, comme un fil conducteur.

Les interprétations et les résultats de mon enquête de DEA ont été étoffés et repris. J'ai résumé les apports des enquêtes en me demandant si le dispositif d'évaluation était approprié et pertinent. En guise de synthèse, j'ai proposé des améliorations des outils méthodologiques pour la formation des enseignants de musique.

Après des rencontres hebdomadaires avec mon professeur, j'ai remis en janvier 2004 une thèse que je pensais finie et achevée : 400 pages et autant d'annexes. Je fus obligée de tout reprendre pendant deux mois afin de réarticuler l'ensemble de la problématique. J'ai ainsi appris mon métier de chercheuse, comprenant que la thèse n'était que le commencement. Comme le dit mon professeur, ce travail me servira toute ma vie. Je me rends compte aujourd'hui combien il a raison et que, si j'ai traversé des périodes d'angoisses intenses, grâce à lui j'ai appris à améliorer à chaque rencontre mon écrit et à m'approprier mon travail afin de me sentir prête à le défendre un peu plus. Mais j'ai appris également que *rien n'est définitif* : ce que j'avais rédigé peut être modifié et revu complètement cinq ans plus tard.

CONCLUSION

La traduction en français des recherches anglaises est une première : jamais aucune recherche en France ne s'est penchée sur les problèmes de l'évaluation musicale. Ma thèse est la seule dans l'histoire de la recherche évaluative française en éducation musicale. Mon parcours de

doctorante fut long, difficile et non linéaire. Pendant cette thèse, j'ai pu me confronter au sens de l'évaluation en formation en passant un concours d'enseignement, des examens de musique et en étant stagiaire à l'IUFM, avant d'enseigner en tant que professeur de musique certifiée. Mais mon parcours a enrichi ma vision de l'enseignement et de la formation en musique. Certes, je n'ai pas compté les nombreuses heures à arpenter les bibliothèques de l'INRP, de la Sorbonne, de l'Institut musical de pédagogie, des institutions anglaises, des IUFM, celles passées à consulter des sites Internet, ni les multiples déplacements en province à la rencontre des formateurs, enseignants et chercheurs. Par ce travail, on devient expert en manipulation des logiciels de traitement de textes, et l'ordinateur devient notre meilleur ami / ennemi, tout à la fois. On devient paranoïaque à force de recommencer des documents qui ont été perdus à cause de mauvaises manipulations, on copie tout en double, en sauvegarde. Faire le deuil de ne pouvoir tout dire ; renoncer à exploiter et à analyser toutes les données est un grand sacrifice. Accepter qu'une recherche soit un processus lent et que, bien que le texte s'écrive dans la solitude, il requiert l'aide de beaucoup de personnes. J'ai ressenti fortement le manque d'un travail en équipe, pour partager mes résultats. J'ai dû chercher de l'assistance à l'extérieur pour me relire, m'aider à traduire les articles, me servir des logiciels de statistiques. Ce regard d'autrui fut essentiel et, pour la rédaction finale, seul mon professeur a pu me dire comment s'articulait et se présentait une thèse.

Je conserve bien vivant le souvenir de ces rencontres humaines qui ont croisé ma vie « d'apprentie chercheuse », et qui m'ont permis de m'interroger encore davantage sur les questions d'enseignement-apprentissage en éducation musicale.

Cedricia MAUGARS

Membre du groupe sciences de l'éducation musicale de l'OMF,
université Paris IV Sorbonne

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABERNOI Y. (1996). *Les Methodes d'évaluation scolaire*. Paris : Dunod.
ASOLFI J.-P. (1998). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.

BEILLERO J. (1988). *Voies et voix de la formation*. Paris : Éditions universitaires.
BEILLEROT J. (2001). « Des résultats, oui, mais à quel prix ? ». *Le Monde de l'éducation*, janvier, p. 1.
BLANCHET A. & GOTMAN A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
CARDINET J. (1989). « Évaluer sans juger ». *Revue française de pédagogie*, n° 88, p. 51.
CIBOIS P. (1983). *L'analyse factorielle : analyse en composantes principales et analyse des correspondances*. Paris : PUF.
COLWELL R. (1995). « Assessment in music education : national assessment for educational progress (NAEP) ». *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, VI, p. 5-18.
DAVIDSON J. W. (2001). « Investigating performance evaluation by assessors of singers ». *Musicae Scientiae*, p. 1.
DOMINICE P. (1985). *La formation, enjeu de l'évaluation*. New York : Éd. Peter Lang.
FONTANEL-BRASSART S. (1971). *Éducation artistique et formation globale ; pour un enseignement artistique intégré*. Paris : Armand Colin.
GABRIELLI J.-P. (1989). *Peut-on évaluer la formation continue des enseignants ? : étude des effets d'une action de formation sur le changement des pratiques professionnels*. Nantes : CRDP de Nantes.
GAILLOT B. A. (1987). *Évaluer en Arts plastiques : de l'approche des problèmes et des mécanismes de l'évaluation en matière d'éducation plastique aux questionnements qu'elle suscite*. Lyon : Université Lyon 2.
GHIGLIONE R. & BLANCHET A. (1991). *Analyse de contenu et contenus d'analyses*. Paris : Dunod.
HADJI C. (1997). *L'évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. Paris : ESF.
HEWITT A. (2003). « Levels of significance attributed to musical and non-musical factors of individual difference by classroom music teachers ». *Research Studies in Music Education*, n° 20, p. 48-59.
HUNTER D. (1999). « Developing peer-learning programmes in music : group presentations and peer assessment ». *British Journal of Music Education*, n° 16, p. 51.
KAUFMANN J.-C. & SINGLY F. D. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
KETELE J.-M. DE (1997). *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck.
LEGRAND L. (1984). « Les Sciences de l'évaluation ». *Science de l'éducation*, p. 1.
LISMONDE P. (2002). *Les arts à l'école : le plan de Jack Lang et Catherine Tasca*. Paris : Gallimard.
MCPIHERSON G. (1995). « The assessment of musical performance : development and validation of five new measures ». *Psychology of Music*, n° 23, p. 142.
MERLL P. (1996). *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF.
MIALARET G. (1996). *Statistiques*. Paris : PUF.

- MILLS J. (1991). « Assessing musical performance musically ». *Educational Studies*, n° 17, p. 173.
- MEN (2000). *Enseignement artistique, arts plastiques, éducation musicale : programmes et accompagnement*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale ; CNDP.
- NUNZIATI G. (1986). *Évaluer l'évaluation*. Dijon : Université de Dijon.
- OUAKNIN M. A. (1991). *Concerto pour quatre consonnes sans voyelles, au-delà du principe d'identité*. Paris : Balland.
- PERETTI A. DE (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Paris : ESF. Coll. Pédagogies.
- PHILPOTT C. (2001). *Learning to teach music in the secondary school : a companion to school experience*. Londres : Routledge Falmer.
- PITHON G. (1990). « Évaluer diverses formations à l'entretien de reformulation ». *Psychologie Française*, n° 35, p. 237.
- POSTIC M. (1992). *Observation et formation des enseignants*. Paris : PUF.
- QUIVY R. & CAMPENHOUDT L. V. (2000). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- RAYNAL F. & RIEUNIER A. (1998). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF.
- STANLEY M., BROOKER R. & GILBERT R. (2002). « Examiner perceptions of sing criteria in music performance assessment ». *Research Studies in Music Education*, n° 18, p. 43.
- SWANWICK K. (1997). « Assessing musical quality in the National curriculum ». *British Journal of Music Education*, n° 14, p. 203.
- SWANWICK K. M. (1999) « Music education : Closed or open ? (School music, curriculum) ». *Journal of Aesthetic Education*, n° 33, p. 127.
- TAEBEL A. D. K. (1992). « Assessment of the classroom performance of music teachers ». *Journal of Research of Music Education*, n° 38, p. 5.
- TOUPIN L. (1995). *De la formation au métier : savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris : ESF.
- TUNKS T. W. (1987). « Chapter Evaluation in Music Education : The Value of Measurement/ The Measurement of Value ». *Council for Research in Music Education*, p. 90.
- WELCH G. (2001). *The misunderstanding of music*. Londres : Institute of Music Education University London.