

L'intérêt des pédagogies actives dans les enseignements artistiques

Tour d'horizon des grands principes
d'une démarche qui s'intéresse à l'élève

Ludovic Laurent-Testoris

20 01 2020

Structuration de l'enseignement musical

Fondation du Conservatoire le 16 thermidor an III (03 08 1795)

Former des musiciens pour participer aux fêtes et cérémonies nationales, et fournir les orchestres de l'armée.

Rédaction d'ouvrages élémentaires pour enseigner rapidement et efficacement aux élèves (entendre par cela, des ouvrages progressifs où chaque technique est segmentée pour être abordée spécifiquement, dans un mode d'enseignement uniforme)

Cours individuel pour la pratique de l'instrument et collectif pour la formation musicale

A partir de 1800, mise en place d'un système pyramidale, en 4 degrés, avec des succursales en région pour identifier les meilleurs éléments. Les degrés inférieurs sont calquées sur celui du 4^e degré, à savoir le Conservatoire (de Paris), même dans les écoles qui ne sont pas succursales.

Contenu pédagogique, organisation générale, modalité d'accessibilité et procédure d'évaluation identiques, avec comme référence d'attendu et de rapport au niveau, le Conservatoire

1945, C. Delvincourt, directeur du Conservatoire dénonce l'état des écoles de province et propose un projet de décentralisation qui servira au plan de M. Landowski (1966-1980) pour la création d'un second établissement supérieur à Lyon et des EMMA, ENM et CRR (notamment pour fournir les orchestres régionaux), qui deviendront en 2006 CRC/CRI, CRD et CRR avec toujours des hiérarchies quant à l'enseignement des cycles 1, 2 et 3 de formation des amateurs et préparant à l'entrée dans les établissements d'enseignement supérieur.

Les pédagogies actives relatives à la musique

Remise en question des méthodes traditionnelles d'apprentissage de la musique.

Elles essaient de rendre la musique et son langage accessible à tous grâce à une démarche d'éveil qui développe les qualités sensibles, corporelles et intellectuelles de l'être humain et notamment des enfants.

Elles mettent en avant une pratique musicale fondées sur le jeu rythmique, vocal et corporel.

Les méthodes actives relatives à la musique peuvent se décomposer en quatre groupes :

Groupe 1

Ces méthodes vont de paire avec les recherches en psychologie du développement, en épistémologie et en pédagogie, et la naissance des écoles actives, telle que l'entend Adolphe Ferrière (1899) : Montessori (1907), Freinet (1922), Decroly (1907), etc.

Elles remettent en question les procédures anciennes et veulent que le plus d'élèves « réussissent ».

Elles concernent l'éducation musicale générale les connaissances théoriques et les pratiques instrumentales spécifiques ne venant qu'ensuite.

- Dalcroze (1915) - Kodaly (1923) - Orff (1930) - Willems (1930) - Martenot (1932) - Baschet (1980) - O Passo (1996)

Groupe 2

Ces méthodes ciblent un apprentissage par l'instrument adapté à un nouveau public de jeunes élèves.

- Suzuki (1950) - Létourneau (1965) - Géza Szilvay (1975) - Vivaldi (1976)

Groupe 3

La méthode éveil créativité (1960) se détache aussi des méthodes actives jugées alors rétrogrades en regard de l'enseignement des autres disciplines artistiques.

Reproche aux méthodes actives d'être exclusivement centrées sur la tradition tonale et d'ignorer les nouvelles pratiques musicales.

Souligne que les méthodes actives favorisent uniquement le développement des habiletés d'exécution au détriment des habiletés de création.

Propose un enseignement musical fondé sur la créativité, l'expression libre ainsi que sur une esthétique musicale vingtémiste caractérisée par l'absence de tonalité et par un retour au son, élément fondamental de la musique.

Groupe 4 (même si non identifiées comme telles)

Toutes les méthodes d'apprentissage par l'ensemble ou par l'orchestre : DRAPOS, DEMOS, OAE, El Sistema, Petites mains symphoniques, Passeurs d'art, etc. dont les nombreuses initiatives en EEA qui s'adaptent aux élèves/instruments en présence.

Les pédagogies actives relatives à la musique

Ainsi, si plusieurs de ces méthodes sont connues comme des « méthodes actives » et que cela montre une orientation particulière dans leur enseignement.

Elles ont « en commun un désir de - respecter la vie -, et notamment sous la forme dynamique qu'elle prend chez les enfants, en opposition à l'enseignement abstrait du solfège et à l'enseignement purement technique de l'instrument. »

Le terme « activité de l'élève » correspond pour elles à une implication corporelle et physique qui n'a pas forcément et uniquement la même signification que celle que l'on retrouve dans les théories de pédagogiques actives dans lesquelles le sens d'actif représente une position où l'élève est acteur de ses apprentissages en découvrant et construisant ses savoirs au travers de situations concrète de projet, de recherches personnelles et collectives.

De plus, ce sont des méthodes qui commencent avant les (cursus) EEA, entre 3 et 6 ans mais qui trouvent leur continuité dans les (cursus) EEA et donc très souvent avec un retour à des méthodes pédagogiques traditionnelles, si la suite n'y est pas pensée en cohérence.

Eléments à (re)considérer aujourd’hui

Place majeure de la formation des amateurs au sein des cursus (SNOP 2008)

Sensibilisation, diversification et développement des publics en musique, en danse et en théâtre (SNOP 2008)

Entre 1% et 3% des élèves deviennent professionnels (et pas forcément de leur instrument ou disciplines), que de nombreux élèves arrêtent « en cours de route » et laisse leur instrument de côté

Répartition/Déperdition des élèves par cycle (DEPS études 2000 à 2005 et autres études)

60% en C1

30% en C2

10% en C3

30% des élèves continuent à pratiquer ensuite et 77% de ceux qui ont arrêté le regrettent (DEPS 1996)

Pourquoi repenser les paradigmes de la formation

«Méthodes, formation des professeurs, répertoire, organisation scolaire du cursus, sélection qui favorise la reconnaissance des siens : malgré le but que s'assignent certains directeurs, le travail accompli par l'enseignement opère de fait sur le modèle d'une école technique, le long d'un axe exclusion/professionnalisation peu adapté aux amateurs » A. Henion 1988

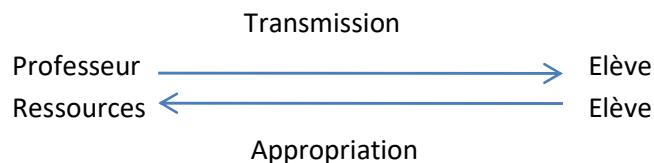
Il n'est pas rare de lire dans les informations de nombre d'EEA, des articles sur ce que sont devenus les anciens élèves « qui ont réussi »!

L'amateur se définit par une volonté de s'approprier une pratique artistique qui devient espace de développement personnel, de recherche, où l'exigence est motivée par la nécessité de partager et confronter sa passion aux autres. Dans cet espace de liberté, la construction d'une personnalité artistique se fait au travers d'un apprentissage, et pas nécessairement d'un enseignement.

Passage de l'enseignement à l'apprentissage

Les chercheurs en sciences cognitives ont mis en évidence l'aspect constructif de l'apprentissage : c'est en construisant la connaissance soi-même, notamment en l'articulant avec d'autres concepts déjà acquis, qu'on apprend le mieux. Il est également montré qu'une dynamique positive d'apprentissage se met en place grâce à une plus grande interaction entre les apprenant.

La méthode active s'appuie sur le fait que la posture du professeur ne peut pas se profiler que dans une relation duelle avec l'élève qui se résume en une transmission des savoirs par le professeur et en une appropriation des ressources mises à sa disposition par l'élève, sans avoir le choix du contenu.



Autrement dit, la formation qu'elle soit en musique, en théâtre ou en danse ne peut se satisfaire de rapports à sens unique allant du professeur qui sait à l'élève qui ne sait pas encore.

Le schéma veut souligner la relation de soumission par le sens de la transmission. L'élève « prend » ce qu'on lui donne et est évalué en fonction de ce qu'il aura pris, retenu.

On est loin des potentialités qu'offre une mise en situation respectant le choix et le parcours singulier de l'élève acteur de son apprentissage.

Différence entre enseignement et apprentissage

Démarche

Enseignement	Apprentissage
Approches pédagogiques centrées sur le professeur et la transmission des savoirs et techniques	Approches pédagogiques centrées sur l'apprenant et sur les processus d'apprentissage des savoirs et techniques, mais aussi savoir-faire et savoir-être
Relation descendante et non discutée / Distance et formalité	Relations multidirectionnelles et interactives / Echange entre professeur(s) et apprenant ainsi qu'entre apprenants
Acquisition par accumulation séquentielle et méthodique, en fonction d'un programme prédéfini, par l'enseignant et/ou l'équipe et/ou la structure	Acquisition par expérimentation et réorganisation des processus, en fonction des goûts, choix, intérêts de l'apprenant et tenant compte de son type d'intelligence, de son rythme et de ses capacités d'assimilation
Capacités spécifiques abordées dans l'absolu par des exercices déconnectés d'une situation	Capacités spécifiques abordées dans une globalité et selon les besoins d'une situation
Mise en oeuvre de la mémorisation et des automatismes par une répétition systématique d'éléments non corrélés	Mise en oeuvre de la mémorisation et des automatismes en mettant en relation les concepts
Connaissances présentées du simple vers le complexe exigeant au départ la maîtrise de notions jugées essentielles	Connaissances présentées du complexe vers le simple à partir de tâches complètes, contextualisées et signifiantes
Cloisonnement en discipline (instrument, chant, FM, déchiffrage, musique d'ensemble, érudition, création, etc.). Instrument en individuel exclusivement.	Transversalité entre les disciplines. Instrument en groupe
Planification temporelle en année et cycle sans prendre en compte l'élève	Planification temporelle en durée de projet et d'assimilation intrinsèque de l'élève
Apprendre à réussir	Accompagner à comprendre

Différence entre enseignement et apprentissage

Mode d'évaluation/Preuve de réussite

Enseignement	Apprentissage
En référence aux connaissances acquises	En référence aux compétences développées et à leur transférabilité
Evaluation diagnostique, lorsqu'il y a, relative à un niveau attendu par la structure/le professeur, et parfois sanction	Evaluation diagnostique essentielle en relation avec le contexte et les attentes/besoins/envies de l'apprenant. Possibilité de redirection vers une autre structures si les conditions pour accueillir l'apprenant ne sont pas réunies
Evaluation principalement finale et parfois aussi intermédiaire, sommative et normative, sous forme d'examen avec validation de passage, de certification, de diplôme	Evaluation principalement continue et formative
Contenu des épreuves le plus identique possible entre les apprenants d'un même niveau	Restitution du projet finalisé
Critères d'évaluation implicites à partir de représentations qu'on se fait de l'enseignement artistique	Critères d'évaluation explicites et qui s'intéressent à plus que seulement les savoirs et les techniques

Différence entre enseignement et apprentissage

Rôles et attitudes de l'enseignant

Enseignement	Apprentissage
Transmetteur d'information et de connaissances	Médiateur, guide, animateur, accompagnant, soutien
Expert centré sur sa discipline	Expert ouvert à d'autres disciplines, parfois apprenant

Différence entre enseignement et apprentissage

Rôles et attitudes de l'élève

Enseignement	Apprentissage
Récepteur plus ou moins passif d'un corpus de connaissances communément admis (récepteur passif)	Constructeur actif de sa la connaissance (agent actif) et développe une responsabilité croissante quant à son propre apprentissage
Apprenant en situation d'interpellation	Un collaborateur / Collaboration les uns avec les autres ainsi qu'avec l'enseignant
Répondre aux questions de l'enseignant Individualisme	A encadrer et explorer les questions des autres apprenants
Relations de compétition et de concurrencer les uns avec les autres	Rechercher des réponses à un questionnement personnel
De la conformité sans engagement	Relations d'interdépendance
	Co-construction et implication dans la conception des investigations et des résultats

Evaluations

Evaluer c'est avoir une démarche opératoire par laquelle on apprécie une réalité donnée en référence à des critères déterminés. C'est une opération qui mesure l'écart entre un résultat et un objectif fixé, et en recherche les causes.

L'évaluation n'est ni une fin en soi, ni une valeur, ni une science exacte. Elle doit être un objet de régulations et de négociations mis au service du projet de l'élève afin :

- d'aider l'élève à avoir conscience de sa progression et à surmonter les difficultés auxquelles il doit faire face
- d'aider le professeur à avoir un retour sur sa pratique de formateur et modifier/ré-orienter sa proposition pédagogique si besoin
- d'aider la structure à faire évoluer et adapter les formes et contenus de formations qu'elle proposer si nécessaire

La diversité des élèves, des situations et des projets fait qu'il ne peut y avoir une évaluation unique mais qu'elle doit apparaître sous diverses formes selon les décisions sur lesquelles elle débouche et à des moments différents du projet.

Elle doit devenir un objet pédagogique requérant de définir des objectifs de progression en fonction des élèves et des projets en présence, et de constituer un certain nombre de critères d'évaluation qui peuvent rendre compte de ces progressions.

Il faut veiller à ce que ces outils d'évaluation soient définis en concertation avec l'élève (voire les élèves), les professeurs et les équipes pédagogiques afférentes, en cohérence avec le discours porté par la structure, les valeurs qu'elle défend et les objectifs revendiqués pour les actions.

Evaluation initiale/diagnostique

L'évaluation diagnostique s'opère avant d'enclencher le processus d'apprentissage avec les nouveaux élèves mais aussi, selon le cas, avec les élèves qui renouvellent leur inscription.

Elle permet de réaliser une sorte d'état des lieux des acquisitions et des aptitudes, en comparant ce que l'élève sait déjà avec ce qu'il doit savoir à la fin du processus d'apprentissage, mais aussi de comprendre la demande, les intérêts et le contexte dans lequel il évolue en dehors de l'établissement, et de vérifier si la structure et/ou le(s) professeur(s) peuvent y apporter une réponse.

Il faut prendre en compte le non dit, ne pas s'arrêter à une réponse mécanique à la demande mais bien traiter celle-ci pour mettre en lumière des besoins.

Le professeur peut ainsi connaître pour chaque élève ses points forts, sur lesquels ancrer les nouveaux apprentissages, et ses points faibles, signes des difficultés qu'il rencontre, mais aussi comprendre le projet de l'élève et envisager les méthodes pédagogiques à mettre en oeuvre.

Attention, il ne faut pas traduire cette évaluation par une audition qui n'envisagerait que les savoirs et la technique!

Contractualisation

A partir de ce diagnostic on formalise un contrat qui sera modifiable si nécessaire en fonction de l'évolution de l'action.

La pédagogie de contrat se pratique selon trois principes fondamentaux :

- Le principe de liberté de proposer, d'accepter ou de refuser le contrat.
- * L'analyse par l'élève et l'EEA de la situation qui conduit à la proposition du contrat.
- * La proposition du contrat, qui consiste à réaliser un objectif cognitif, méthodologique ou comportemental.
- * L'indication explicite de la liberté de décision dont dispose l'élève
- * La communication des informations nécessaires pour que l'élève puisse se prononcer : raisons et le but de la proposition du contrat, indicateurs et les critères de réussite concernant ce que l'élève aurait à réaliser pour que l'objectif soit atteint, et enfin, l'explicitation de ce que le contrat entraîne comme conséquences pour lui.

- Le principe de la négociation des éléments du contrat. Il s'agit de négocier:

- * L'échéance du contrat.
- * Les moyens utilisés pour réaliser le contrat.
- * Le type de la production finale concrétisant le contrat
- * Les aides auxquelles l'élève fera appel : professeur, camarades, famille...
- * Les modalités d'évaluation de la progression et de la réussite du contrat
- * La solution de remédiation en cas d'interruption ou de non atteinte de l'objectif du contrat

- Le principe de l'engagement réciproque de mener à bien le contrat.

L'idée d'engagement doit être ressentie par l'élève tout au long de la démarche contractuelle, car elle lui offre la possibilité d'expérimenter l'autonomie par la prise de responsabilité. Pour être authentique, l'EEA doit aussi signifier son engagement qu'il rédige et peut signer, à côté de l'élève, comme le font de vrais partenaires.

Pédagogie de projet

L'apprenant doit construire son savoir lui-même, en mettant en œuvre les outils intellectuels et techniques dont il dispose.

La pédagogie de projet est avant tout une démarche qui a pour point de départ les souhaits et les envies des élèves.

Elle se veut être constitution de l'expérience à travers l'implication conjointe du professeur et des élèves ici et maintenant dans la même action.

Elle se concrétise dans un diagnostic de situation à faire tout d'abord, une négociation à conduire ensuite pour déterminer moyens et objectifs, une planification des activités à réaliser, enfin une détermination des échéances.

Ces étapes préliminaires une fois franchies, les acteurs concernés s'engagent dans une démarche qui va permettre la réalisation du projet, dont les livrables pourront être consignée dans un journal de bord.

Cette réalisation est vécue avec ses choix, ses retours en arrière, ses avancées, ses inerties. Nous sommes donc ici en présence d'une authentique pédagogie de l'appropriation à travers l'expérience (sans séparer la théorie de la pratique) et de l'autonomie, mise à portée de main des élèves.

L'intention de la pédagogie du projet est donc de réconcilier deux logiques souvent trop antagonistes : la logique de l'enseignement et la logique de l'apprentissage.

Dans la pédagogie du projet, l'élève doit se trouver confronté à un problème véritable apte à faire surgir sa réflexion pour la stimuler. En effet, la situation-problème est première et va constituer un facteur déclenchant.

La pédagogie du projet se fonde sur six paramètres essentiels :

- Elle se développe au sein d'un groupe qui choisit de privilégier une activité par le but qu'il se donne, et favorise l'apprentissage de la solidarité et de la vie collective de préférence à la hiérarchie et à la compétition.
- Elle doit aboutir à un résultat matérialisable, communicable, et évaluable.
- Elle accorde toute son importance à l'implication des acteurs et à leur autonomisation à travers ce qu'ils vivent et réalisent.
- Elle doit présenter pour les acteurs concernés une double utilité : affective dans le degré de motivation qu'elle suscite et sociale à travers l'espace de coopération qu'elle encourage
- Elle constitue une expérience d'apprentissage avec ses tâtonnements.
- Elle se fonde sur une alternance travail individuel/travail collectif

Pédagogie de groupe

L'expérience tant à prouver que pour sortir du modèle transmissif standard, pour tenter de différencier la pédagogie et rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, il faut maîtriser la problématique du travail de groupe.

Il faut oser modifier l'ordonnancement même de la salle de classe et construire un espace à géométrie variable. Non pas pour passer du tout-cours magistral au tout-groupe. On ne différencie pas l'enseignement en passant d'un modèle unique à un autre modèle unique, d'un intégrisme méthodologique à un autre. Mais bien pour organiser sa classe sur des bases qui permettent de varier souplement les trois grands types de situations d'apprentissage possibles pour l'élève : le travail individuel ou autonome, le travail collectif en classe entière, le travail en binôme ou en groupe.

Réunir par groupe permet tout d'abord de disposer d'un temps plus long pour aborder, en même temps que l'apprentissage de l'instrument, l'éducation musicale et l'éveil de la personnalité des élèves

L'association de plusieurs personnalités permet de se réinterroger et de fixer des règles qui ne sont plus forcément celle du professeur mais celles induites par le groupe, dont le professeur demeure mémoire et guide.

Chacun est à un moment modèle de l'autre pour quelque chose technique, musicale mais aussi de comportement en classe de ce qu'il faut faire ou ne pas faire car le professeur qui mime un défaut est souvent artificiel alors que la sollicitation des autres les poussent à trouver la solution et la qualité recherchée.

La pédagogie de groupe permet d'aborder le sujet de la représentation en public en expérimentant diverses manière d'être à l'aise de jouer/s'exprimer devant l'autre et pour l'autre.

Le professeur doit mettre en place l'écoute et l'observation pour amener tout le monde à participer de manière construite à analyser les situations et y trouver des avis collégiaux pour faire naître les découvertes et les solutions non calquées..... savoir évaluer l'autre pour savoir s'autoévaluer

Pédagogie de groupe permet un travail sur les rapports.

- Ecouter le professeur
- Jouer devant/jouer pour le autres
- Ecouter/observer activement un autre élève
- Echanger/Discuter, construire

Le professeur voit son rôle modifié, il doit accepter de ne pas être le seul référent et que des difficultés peuvent être résolues sans son aide.

Pédagogie différenciée

Face à des élèves très hétérogènes, il est indispensable de mettre en oeuvre une pédagogie à la fois variée, diversifiée, concertée et compréhensive.

Il doit y avoir une variété de réponses au moins égale à la variété des attentes, sinon le système est élitiste.

Chaque enseignant est différent dans sa manière de faire et il reconnaît à l'autre le droit d'avoir une méthode différente.

Afin d'appréhender l'élève dans toute sa diversité et de pouvoir répondre à celle-ci, le travail en équipe devient une obligation pour que l'enseignant ne reste isolé et focalisé sur sa discipline.

La pédagogie différenciée n'oppose pas pédagogie d'enseignement conçue pour la classe dans son ensemble et pédagogie d'apprentissage, qui concerne chaque enfant pris individuellement. Elle ne les rejette pas, elle les organise pour qu'elles s'ajustent l'une à l'autre.

L'erreur

L'erreur est un impondérable de l'acte d'apprendre. Omniprésente, multiforme, pernicieuse, maligne, entêtante, saugrenue, obstinée ou accoucheuse, révélatrice, elle est souvent mal perçue et sanctionnée dans l'enseignement traditionnel.

L'erreur est un indice d'une activité d'apprentissage, on fait des erreurs parce qu'on est en train d'apprendre. Il n'y a que celui qui n'apprend jamais qui ne commet pas d'erreurs, surtout lorsqu'on apprend des savoirs nouveaux, découverts pour la première fois.

Ces erreurs sont la révélation d'une difficulté : en comprendre l'origine va aider à proposer le remède adéquat; c'est pourquoi, il est essentiel d'analyser les erreurs commises pour en comprendre les causes et y remédier par des activités correctives compatibles

Une fois les erreurs analysées et les causes déterminées, il faut proposer des palliatifs et des activités correctives compatibles avec le type des erreurs.

Ces palliatifs devront être ciblés et répondre à de vraies difficultés

Evaluation continue/formative

L'évaluation formative a lieu tout au long de l'apprentissage.

Elle permet à l'élève comme au professeur de recueillir des informations sur le parcours.

Elle doit permettre de remédier aux éventuelles difficultés et favoriser le dialogue entre le professeur et l'élève.

Les discussions informelles entre l'élève et le professeur (mais aussi d'autres élèves et personnels de la structure) sur le contenu, le déroulement, la satisfaction du travail engagé sont des éléments qui vont permettre d'ajuster le contenu aux objectifs au fur et à mesure du déroulement de l'action pédagogique.

Livret/Portfolio/Dossier progressif

Dossier personnalisé rassemblant des travaux et des réalisations de l'élève et témoignant de sa progression.

Ce n'est pas un bulletin de note mais une vraie liaison qui permet à l'élève, ses professeurs et ses parents de suivre la progression en fonction des objectifs fixés..... de s'autoévaluer

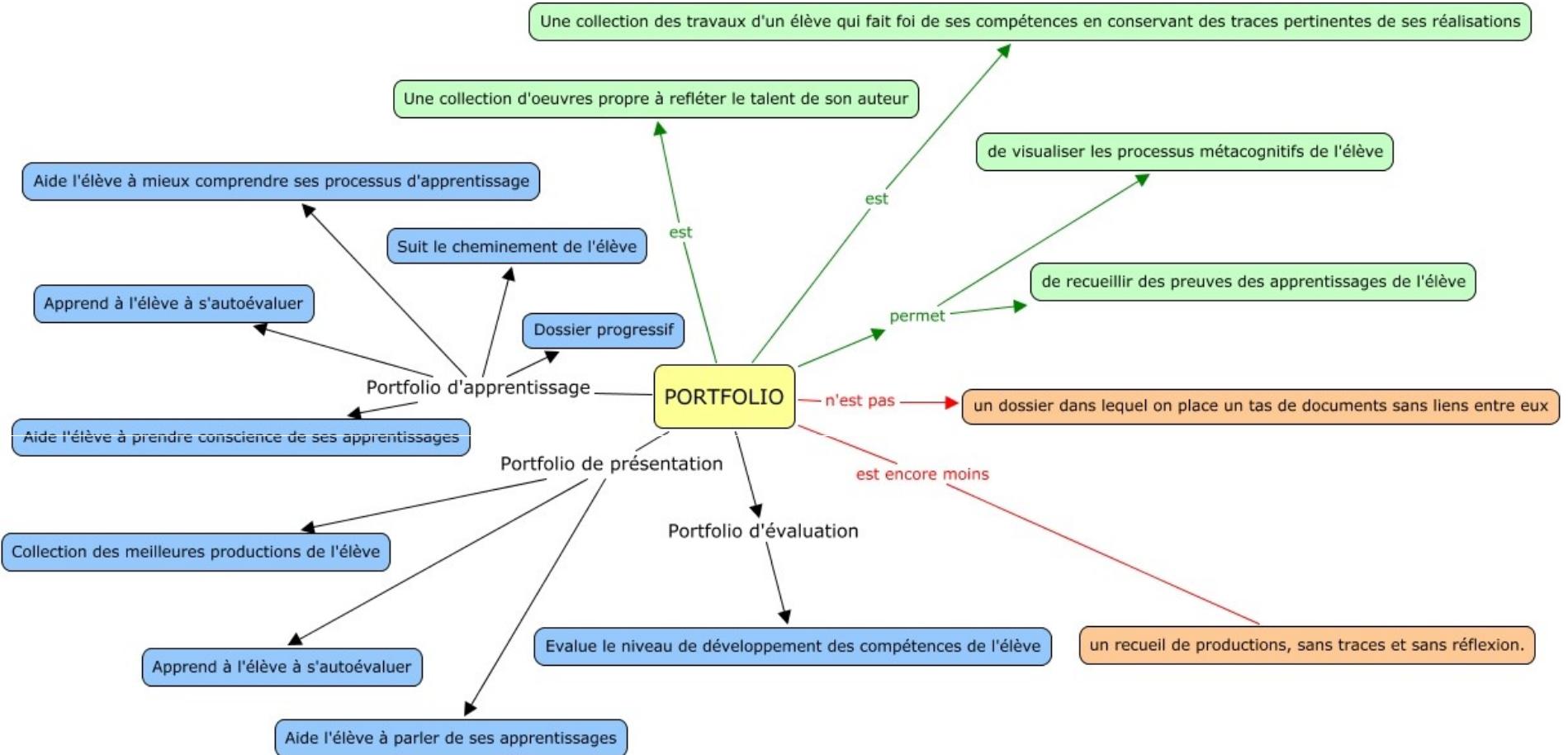
L'élève devra le compléter au fur et à mesure en fonction des avancées de son projet et des étapes et objectifs qui auront été définis en amont, avec l'aide de ses professeurs lorsque nécessaire.

Système régulateur des apprentissages, il permet à l'élève et au professeurs et au cercle familiale, de situer l'élève dans les facilités et ses difficultés, de réorienter/adapter le contrat et imaginer ensemble des démarches de remédiation.

La compilation et l'évaluation du travail des élèves au fil du temps fournissent une image plus riche, plus profonde et plus précise de ce que les élèves ont appris et sont capables de faire que les mesures plus traditionnelles que sont les examens finaux, qui ne s'attachent qu'à ce que les élèves savent et restituent à un moment précis dans le temps.

Le livret est un support qui va montrer l'évolution de l'élève dans le temps, l'aider à voir les progrès accomplis et comprendre comment il a pu arriver à s'améliorer au long du projet ou du cursus.

Livret



Réunion avec la famille

Les réunions régulières avec les parents sont nécessaires

Elles ne servent pas à indiquer aux parents si leur enfant est bon/pas bon travail/ne travail pas mais à un dialogue constructif autour de la manière dont va se dérouler l'apprentissage en classe, des objectifs fixés entre le(s) professeur(s) et l'élève, et des moyens mis en œuvres, et comment les parents peuvent aider leur enfant à la maison, même s'ils ne sont pas musiciens.

En effet, nous ne parlons pas de technique musicale mais d'expérience artistique.

Les parents peuvent aider leur enfant à trouver son univers, sa motivation, l'amener voir/entendre, le soutenir, rencontrer d'autres artistes, développer une éducation artistique et culturelle informelle, etc.

Pour le professeur, elle permet de connaître le contexte familiale et d'agenda, le degré d'implication de l'entourage, pour savoir ce qu'on pourra demander à l'élève, si c'est un engagement personnel ou dirigé.

Ajoutons ici qu'il faudra parler de l'utilisation des outils numériques, s'il y a, notamment dans le cadre du professeur inversé ou de l'accompagnement à distance.

Evaluation finale/sommative

L'évaluation sommative est une opération qui consiste à faire l'addition des savoirs acquis.

Elle se situe à la fin d'un cursus d'apprentissage ou d'un projet.

Dans la pédagogie traditionnelle elle prend la forme d'un examen et s'inscrit souvent dans une évaluation comparative ou normative qui prend une norme pour cadre de référence et se traduit par une comparaison entre les performances des élèves.

Elles sont souvent liées à l'évaluation certificative qui a pour fonction de décerner un diplôme ou un certificat.

Dans une pédagogie d'apprentissage, l'évaluation sommative doit être mise en œuvre comme un bilan partagé sur la restitution du projet. Elle permet de vérifier si les objectifs posés lors du diagnostic ont été atteints en totalité ou partiellement et quelles sont les pistes de travail à mettre en place pour continuer le travail engagé ou aller plus loin dans un autre travail, de façon autonome ou accompagné.

Elle permet aussi au professeur de faire un point sur les méthodes pédagogiques qu'il a mobilisées et à la structure d'évaluer la pertinence du dispositif qu'elle a mis en place et d'améliorer son agilité pour répondre/anticiper à d'autres demandes.

Evaluation de l'expérience artistique

L'évaluation de l'expérience artistique correspond exactement au paradigme d'apprentissage en pédagogie active et peut être utilisée à la fois lors de l'évaluation diagnostique, de l'évaluation continue/formative et de l'évaluation finale/formative (fin de projet correspondant ou non à une fin d'année ou une fin de cycle)

En effet, en s'aventurant dans une expérience l'élève construit ses savoirs au fur et à mesure de son engagement personnel.

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

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

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

Evaluation de l'expérience artistique

CHAMPS DE L'EXPERIENCE INVESTIS PAR L'ELEVE	PARAMETRES D'APPRENTISSAGE A METTRE EN OEUVRE	EXEMPLES DE BUTS RECHERCHES PAR LE PROFESSEUR	EXEMPLES DE BUTS ATTENDUS POUR L'ELEVE	EXEMPLE DE MODALITES D'EVALUATION CRITERE, MODE, CONDITION INTENTIONNALITE D'EVALUER
CREATIVITE	<p>Inventer, créer, improviser</p> <p>Se mesurer à l'autre</p>	<p>Je construis pour l'élève les conditions de sa capacité à inventer / créer</p> <p>Je construis pour l'élève les conditions d'échange, de partage, de négociation</p>	<p>Je donne quelque chose de moi dans le cadre de la pratique artistique</p> <p>Je fais des choix et j'ose les partager avec les autres dans ma pratique artistique.</p>	<p>J'observe et j'écoute la capacité de l'élève à mettre quelque chose de lui</p>
RAPPORT AU SAVOIR	<p>Donner du sens</p> <p>Etre réflexif</p>	<p>Je construis pour l'élève le cadre dans lequel il pourra dire sa motivation à pratiquer son art</p> <p>Je donne à l'élève le cadre dans lequel il construit sa réflexion sur sa pratique artistique</p>	<p>Je suis capable de dire pourquoi je fais ça (que ce soit du domaine des connaissances, des compétences, du comportement)</p> <p>Je suis conscient de ce que je viens de faire et je sais mettre les mots sur ce que je viens de faire</p>	<p>J'observe et j'écoute la capacité de l'élève à remettre en cause ce qu'il sait</p>

Evaluation de l'expérience artistique

CHAMPS DE L'EXPERIENCE INVESTIS PAR L'ELEVE	PARAMETRES D'APPRENTISSAGE A METTRE EN ŒUVRE	EXEMPLES DE BUTS RECHERCHES PAR LE PROFESSEUR	EXEMPLES DE BUTS ATTENDUS POUR L'ELEVE	EXEMPLE DE MODALITES D'EVALUATION CRITERE, MODE, CONDITION INTENTIONNALITE D'EVALUER
TECHNICITE	Mobiliser les ressources de l'élève	Je construis pour l'élève les conditions d'activation de ses connaissances,	Je sais que je sais	J'observe et j'écoute la capacité de l'élève à avoir conscience de sa compétence en entrant avec lui
	Développer la confiance en soi et en l'autre	Je construis pour l'élève les conditions d'acquisition de compétences / de connaissances pour qu'il gagne en confiance en soi	Je sais que je sais le faire	en dialogue
REPRESENTATIONS	Trouver/prendre sa place	Je construis les conditions pour que l'élève s'aventure et s'assume dans la pratique de son art	Je m'engage, je m'investis, j'assume mes responsabilités dans la pratique de mon art	J'observe et j'écoute la capacité de l'élève à affronter l'imprévu, à ne pas avoir peur d'agir
	Gérer l'imprévu	Je construis les conditions pour que l'élève ose se tromper et considère l'erreur comme un outil de progression.	J'apprends de mes erreurs, j'accepte l'imprévisible	

Une vraie méthode active

Celle qui donne le temps. Jean Piaget, démontre que la plupart des élèves peuvent accéder au même niveau de compétences mais avec des temps d'assimilation différents.

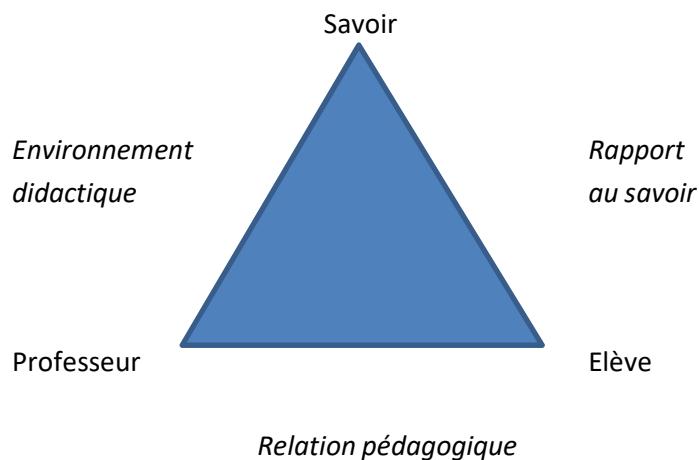
Celle qui adapte sa pédagogie et mobilise plusieurs méthodes en fonction des rôles pris/donnés par le professeur, l'élève et les élèves et des besoins d'apprentissage.

Cela peut se traduire par le triangle pédagogique de Jean Houssaye (1988)

La relation professeur/savoir porté par l'enseignement (traditionnel)

La relation professeur/élèves porté par l'apprentissage

La relation élève/savoir, que nous n'avons pas abordée. C'est la situation de la classe inversée, notamment liée aux TICE, où l'élève va lui-même chercher/constuire ses savoirs mais de laquelle le professeur ne doit surtout pas s'exclure. C'est en effet à lui de fournir/d'indiquer les ressources pédagogiques, et de former à l'utilisation des outils.



Bibliographie succincte

- André Jacques, A l'origine de la réussite, des parents motivants!, L'Harmattan, 2009
- Astolfi Jean-Pierre, L'erreur, un outil pour enseigner, ESF 2017
- Bélair Louise M., L'évaluation dans l'école, ESF, 1999
- Biget Arlette, La pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental, Cité de la musique-Philharmonie de Paris, 2017
- Calamel Charles, L'EXPERIENCE ARTISTIQUE : Vers un modèle d'évaluation de la pratique artistique, HAL, 2015
- Cobo Dorado Karina, La pédagogie de groupe dans les cours d'instruments de musique, L'Harmattan, 2015
- Collectif RPM, Enseigner les musiques actuelles?, RPM Editions, 2012
- Demange Eric, Hahn Karine, Lartigot Jean-Claude, Apprendre la musique ensemble, Symétrie, 2006
- Kail Michèle, Fayol Michel, Les sciences cognitives et l'école, PUF, 2003
- Mager, Robert F., Comment définir des objectifs pédagogiques, Dunod, 2005
- Medioni Maria-Alice, L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage : Des outils pour la classe et pour la formation, Chronique sociale, 2016
- Mérieu Philippe, Itinéraire des pédagogies de Groupes : Apprendre en groupe 1, Chronique sociale, 2010
- Mérieu Philippe, Outils pour apprendre en groupe: Apprendre en groupe 2, Chronique sociale, 2010
- Neumayer Michel, Vellas Etienne, Evaluer sans noter-Eduquer sans exclure, Chronique sociale, 2017