

L'ADMISSION ET L'ÉVALUATION DANS L'ENSEIGNEMENT MUSICAL SUPÉRIEUR

JEREMY COX



KUNGL. MUSIKHÖGSKOLAN
Royal College of Music in Stockholm



Association Européenne
des Conservatoires,
Académies de Musique
et Musikhochschulen (AEC)

ERASMUS NETWORK FOR MUSIC

polifonia

MANUEL

**L'ADMISSION
ET L'ÉVALUATION DANS
L'ENSEIGNEMENT
MUSICAL SUPÉRIEUR**

JEREMY COX

Traduction : Juliette Powel
Mise en page : Janine Jansen, Amsterdam
Impression : Drukkerij Terts, Amsterdam

Note sur l'emploi des langues : l'anglais a été la langue originale de travail et utilisée pour la rédaction de ce document. Si des doutes ou des problèmes d'interprétation subsistent dans la présente traduction, les experts du groupe de travail « Polifonia » recommandent de se référer à la version anglaise de ce document.

Une version électronique gratuite de ce rapport final est disponible sur le site www.polifonia-tn.org.



Le projet Polifonia a été financé avec le soutien de la Commission européenne. Cette publication reflète les opinions de ses auteurs et la Commission ne peut être tenue responsable de tout usage qui pourrait être fait des informations contenues dans ce manuel.

PRÉFACE :

L'IMPORTANCE DE L'ÉVALUATION INDIVIDUELLE DANS L'ENSEIGNEMENT MUSICAL SUPÉRIEUR

Résumé :

- L'évaluation individuelle est essentielle en raison de la nature unique et individuelle de la prestation musicale.
- Elle requiert de la part des examinateurs à la fois une sensibilité artistique aiguisée, un jugement cohérent et une connaissance des niveaux de référence appliqués aux travaux des étudiants dans l'enseignement musical supérieur.
- Elle est nécessaire à chaque étape, depuis l'admission jusqu'aux examens de fin d'études.
- Elle est nécessaire à chaque passage d'un cycle à l'autre (cf. également le modèle Tuning).
- Ce manuel couvre donc l'évaluation à toutes ces étapes.

Ce manuel traite principalement de la question de l'évaluation dans l'enseignement musical supérieur. Il tente de placer l'évaluation dans le contexte des évolutions se déroulant actuellement dans l'enseignement musical supérieur, en particulier les changements liés au processus de Bologne. Toutefois, il s'intéresse également à la question de l'admission, dans la mesure où l'évaluation des compétences musicales acquises par un candidat avant son entrée dans l'enseignement musical supérieur ainsi que le potentiel qu'a le candidat pour continuer à progresser dans l'enseignement supérieur sont au cœur des procédures d'admission.

Que cela soit au moment de l'admission ou au cours d'un programme d'enseignement musical supérieur, la nature unique et très personnelle de l'effort et de l'accomplissement artistique exige des procédures et des démarches d'évaluation d'être tout aussi personnelles et flexibles. Ceux d'entre nous qui travaillent dans ce domaine partagent une certaine idée de l'excellence musicale en principe, mais nous devons toujours rester ouverts aux éventuelles manifestations individuelles de l'excellence qui remettent en question ou redéfinissent ces notions. Les examinateurs, lors des auditions d'entrée comme lors des examens ou récitals qui jalonnent le programme, doivent posséder une sensibilité artistique aiguisée afin de reconnaître l'excellence aussi bien dans ses formes familières que dans ses formes moins familières ou méconnues.

Parallèlement, l'enseignement musical supérieur, comme toute autre discipline, exige de ses examinateurs des jugements cohérents, et de savoir étalonner ceux-ci par rapport aux critères communément admis. La cohérence est importante, car c'est la base du principe d'équité dans le traitement des candidats et des étudiants. L'équité est un principe louable en soi, mais l'équité clairement démontrable en pratique, et donc fondée sur des procédures dont il est possible de rendre compte, est également de plus en plus importante. Étant donné que les étudiants demandent de plus en plus d'informations sur les raisons qui sous-tendent la décision de jury – ce qui est, dans une certaine mesure, renforcé par la légalité en matière d'accès aux informations les concernant – la nécessité de pouvoir montrer qu'aucun candidat n'a été pénalisé ou favorisé par rapport aux autres se fait plus pressante. La cohérence peut s'appliquer horizontalement (à une promotion de candidats ou d'étudiants) et verticalement (d'une promotion à l'autre), comme nous l'aborderons au chapitre 7 de la première partie de ce manuel.

L'établissement et l'échelonnement des critères, qu'il s'agisse de critères d'entrée ou de critères « moyens », sont également importants car, même si un individu peut effectuer une prestation spectaculairement supérieure aux

critères d'entrée, ou si un établissement pense que son niveau est supérieur à ceux d'autres établissements du même secteur, la formulation des décisions de jury par rapport à des critères communément admis permet une meilleure compréhension des niveaux d'accomplissement. Cela favorise la lisibilité des récompenses et la mobilité, deux objectifs qui sont des principes fondateurs de la déclaration de Bologne.

L'évaluation accompagne en permanence l'évolution de chaque étudiant : c'est la passerelle qui mène à l'étude, elle fournit une série de points de référence tout au long du parcours et permet de prendre la décision finale par rapport aux accomplissements réalisés au cours de ce parcours d'étude et à la nature précise du but à atteindre. Elle n'est donc pas séparée de l'étude, mais au contraire, la complète et joue un rôle à chacune de ses étapes. Cependant, l'évaluation interrompt le processus d'étude ; aussi l'équilibre entre l'étude et l'évaluation doit-il être soigneusement entretenu. Par ailleurs, la nature de chaque évaluation doit correspondre à ce qu'elle souhaite mesurer – qu'elle détermine l'entrée, mesure le progrès ou l'accomplissement final. Les chapitres 2 à 4 de la première partie approfondiront la relation entre l'évaluation et l'étude, tandis que les chapitres 5 à 8 examineront les façons dont sont évalués les progrès d'un étudiant et le résultat final dans ce que l'on appelle généralement les aspects formatifs et sommatifs de l'évaluation.

Bien sûr, l'évaluation à la fin d'une étape ou d'un cycle d'études peut servir en partie – ou totalement – de procédure d'évaluation pour l'admission dans le cycle suivant. C'est une autre raison pour laquelle le référencement des critères est important : l'évaluation sommative d'un établissement peut jouer un rôle dans la procédure d'admission d'un autre établissement. Dans certains pays, on considère que le processus de Bologne signifie que la réussite à l'issue d'un cycle de l'enseignement supérieur autorise en quelque sorte un étudiant à entrer dans le cycle suivant. Plus couramment, on considère que ce processus signifie que l'étudiant est éligible à l'entrée dans le cycle suivant et est susceptible d'en affronter les difficultés, mais qu'il est quand même soumis à une prise de décision quant à son admission. C'est important si les établissements souhaitent garder le contrôle de leurs effectifs d'étudiants. Dans l'enseignement musical supérieur, les questions d'équilibre des effectifs des étudiants dans les différents instruments ainsi que de nombreux autres facteurs rendent doublement important le fait que les établissements puissent choisir parmi les candidats éligibles.

Les outils tels que les *Descripteurs de Dublin* et les objectifs pédagogiques par cycle qui en découlent sont délibérément conçus comme une échelle dans laquelle chaque échelon est une étape franchie et constitue une plateforme menant à l'étape suivante. Ils sont donc utiles dans la construction des évaluations ayant cette double fonction. En complément du matériel présenté dans ce manuel, il sera donc utile de consulter le document *Points de référence pour la création de formations diplômantes en musique*¹, qui traite de la relation entre les descripteurs de Dublin et les grilles de notation plus spécifiques à chaque discipline.

La seconde partie de ce manuel traite principalement des principes de l'évaluation. Dans cette partie, un ensemble de dix études de cas est présenté, chacun d'eux étant lié d'une manière ou d'une autre à un point

¹ Groupe de travail « Polifonia » « Bologne » ; Messas, L. & Prchal, M. (eds.) (2009): Points de référence pour la création de formations diplômantes en musique. Tuning Educational Structures in Europe. Deusto.

abordé dans la première partie. Ces cas pratiques ont été délibérément choisis dans différents établissements à travers l'Europe. Certains constituent des approches plutôt traditionnelles, d'autres plus innovantes. Notre intention n'était pas de les présenter comme des « exemples de bonnes pratiques », mais plutôt de les utiliser dans leur ensemble comme un moyen de souligner la relation entre les principes et la pratique. Je suis très reconnaissant à mes collègues du groupe de travail « Polifonia » Bologne de m'avoir fourni les exemples provenant de leurs propres établissements afin d'élaborer ce portefeuille de cas pratiques, ainsi que pour leur précieuse contribution éditoriale durant la préparation de ce document.

Nous espérons que tous les lecteurs de ce manuel trouveront, dans les idées et les exemples donnés ici, une résonance avec leur propre expérience. Idéalement, ce manuel servira d'impulsion à une réflexion sur notre façon de conduire l'évaluation et sur ce que nous pouvons faire pour rendre notre évaluation constamment plus pertinente, plus cohérente et moins intrusive dans les processus d'apprentissage tous aussi importants les uns que les autres. Ces processus de réflexion, comme beaucoup d'entre nous en ont conscience, ne sont pas de ceux que l'on peut considérer achevés une fois pour toutes ; comme la quête de l'apprentissage lui-même, la recherche de l'évaluation optimale de l'apprentissage est l'un des objectifs qui nous conduisent sans relâche tandis que nous nous efforçons de faire de notre établissement le meilleur environnement possible pour la préparation professionnelle et l'épanouissement personnel de nos jeunes musiciens.

SOMMAIRE

Préface	3
PREMIÈRE PARTIE	9
Introduction	9
1 L'évaluation : ce qu'elle est ; pourquoi nous en avons besoin ; ce qu'elle peut et ne peut pas faire	9
L'évaluation et l'apprentissage	14
2 L'évaluation comme passerelle vers l'apprentissage – les procédures d'admission	14
3 L'évaluation comme mesure de l'apprentissage	22
4 Modes d'évaluation ; modes d'apprentissage	30
Evaluer la progression ; évaluer les résultats	37
5 L'évaluation formative et sommative	37
6 L'évaluation formative : critères et personnel impliqué	43
7 L'évaluation sommative : critères	48
8 L'évaluation sommative : personnel impliqué	55
L'évaluation, l'assurance qualité et l'amélioration de la qualité	61
9 La modération et le référencement externe de l'évaluation	61
10 L'évaluation et les niveaux	67
11 Opinions contradictoires durant les évaluations	75
12 La réévaluation	81
13 Actualisation des évaluations	87
DEUXIÈME PARTIE	93
CAS PRATIQUES ET ANNEXES	93
(Les références aux titres des chapitres de la première partie indiquent les points illustrés par ces cas pratiques)	
Introduction	93
1 Les dix cas pratiques	93
L'évaluation et l'apprentissage	
2 L'évaluation comme passerelle vers l'apprentissage – les procédures d'admission	
<i>Cas pratique n°1 : une Musikhochschule en Allemagne</i>	96
Examens d'entrée pour un programme d'interprétation vocale et instrumentale	
<i>Cas pratique n°2 : un Centre de Formation des Enseignants de Danse et de Musique (CFEDEM) en France</i>	100
Examen d'entrée pour un programme de pédagogie instrumentale et vocale	
3 L'évaluation comme mesure de l'apprentissage	
4 Modes d'évaluation ; modes d'apprentissage	
<i>Cas pratique n°3 : une académie de musique aux Pays-Bas</i>	106
Utilisation intégrée des objectifs pédagogiques afin de générer les buts de l'apprentissage, le contenu de la formation, les épreuves d'évaluation et les critères d'évaluation d'un programme de master	

Evaluer la progression ; évaluer les résultats

5	L'évaluation formative et sommative	
6	L'évaluation formative : critères et personnel	
7	L'évaluation sommative : critères	
	Cas pratique n°4 : une université de musique et des arts du spectacle en Autriche	109
	Évaluation formative et sommative au sein d'un système conçu pour maintenir un équilibre entre flexibilité et formalité	
	Cas pratique n°5 : un conservatoire de musique en Norvège	112
	Un système de critères d'examen conçu pour l'évaluation d'un récital et applicable aux évaluations de 1er et 2e cycle	
8	L'évaluation sommative : personnel impliqué	
	Cas pratique n°6 : une université de musique en Finlande	114
	Examens d'interprétation pour une évaluation sommative : personnel impliqué, mécanismes de notation et protocole de compte-rendu	
	L'évaluation, l'assurance qualité et l'amélioration de la qualité	
9	La modération et le référencement externe de l'évaluation	
	Cas pratique n°7 : un conservatoire au Royaume-Uni	116
	Directives sur la modération et le rôle des examinateurs externes	
10	L'évaluation et les niveaux	
	Cas pratique n°8 : un conservatoire au Royaume-Uni	123
	Un système de critères d'évaluation conçu pour être appliqué aux différents éléments d'un récital dans le cadre des évaluations de 1er et de 2e cycle	
11	Opinions contradictoires durant une évaluation	
	Cas pratique n°9 : une université de musique en Finlande	132
	Processus de traitement des appels des étudiants pour les programmes de 1er, 2e et 3e cycles	
12	La réévaluation	
	Cas pratique n°10 : une université de musique et des arts du spectacle en Autriche et un conservatoire de musique en Norvège	136
	Une comparaison des dispositions en vue de la réévaluation et des appels	
	Annexes	139
Annexe 1	Bibliographie	139

PREMIÈRE PARTIE

INTRODUCTION

CHAPITRE 1

L'ÉVALUATION : CE QU'ELLE EST ; POURQUOI NOUS EN AVONS BESOIN ; CE QU'ELLE PEUT ET NE PEUT PAS FAIRE

Résumé :

L'évaluation mesure et valide les accomplissements de l'étudiant.

- L'évaluation mesure et valide l'accomplissement de l'étudiant (et donne des indices quant à son potentiel futur).
- Sur elle se fondent l'accès à une formation, la progression au cours de son déroulement, et l'attribution du diplôme à l'issue de la formation.
- Elle donne aux étudiants les références dont ils ont besoin pour entrer dans la vie professionnelle ou être admis dans des formations de niveau supérieur.

Mais :

- Elle pousse à se concentrer sur ce qui est le plus facile à mesurer, plutôt que sur des éléments qui peuvent être plus importants.
- Elle repose sur des formulations précises de la session d'évaluation, ce qui est difficile en théorie, tout comme il est difficile de faire en sorte que tous les examinateurs emploient les mêmes formulations.
- Elle peut ne refléter que les performances d'un étudiant un jour donné, à moins que le schéma global de l'évaluation n'équilibre le contrôle continu et final – ce qui représente un risque particulier pour les examens d'entrée, lors desquels l'étudiant est inconnu.
- Elle peut interrompre le processus d'apprentissage, plutôt qu'y contribuer.
- Plus spécialement dans les disciplines artistiques, elle implique un élément subjectif vital qui doit cependant être contrebalancé d'une manière ou d'une autre.

1.1 L'évaluation est un mot très généralement utilisé dans l'enseignement (bien que les dictionnaires lui prêtent une origine plus vénale : attribuer une valeur à quelque chose afin de calculer l'impôt qui s'y applique !). L'idée de donner une valeur est au centre de toute évaluation, que cette valeur s'exprime en termes monétaires à des fins de taxation, ou de façon plus abstraite, désigne la « valeur » d'un travail, d'une action, d'un événement ou d'un accomplissement. L'évaluation est fréquemment associée à d'autres termes comme « appréciation », « estimation » et « jugement » - des mots qui peuvent former une séquence de formalité et de finalité croissantes. Et, en effet, l'évaluation peut se tenir dans diverses situations, de l'informel au redoutablement formel, du verbal à l'écrit, de l'autoévaluation ou l'évaluation par des pairs à l'évaluation par des juges experts qui n'ont jamais eu aucun contact avec la personne évaluée.

1.2 Les types d'évaluation que l'on trouve dans l'enseignement musical supérieur varient selon l'emplacement géographique et la tradition historique, mais tous veulent déterminer la qualité d'un étudiant dans sa

discipline musicale principale, que cela soit l'instrument, le chant, la direction d'ensemble, la composition, la pédagogie ou une combinaison de ceux-ci. Dans le passé, ce jugement de fond était émis presque exclusivement par des experts dont les références se basaient sur leurs propres antécédents dans le même secteur. Ces experts restent essentiels dans le processus d'évaluation, particulièrement à la fin du cursus d'un étudiant, mais ils sont accompagnés d'examineurs de plus en plus nombreux et variés, notamment d'examineurs dont l'expertise première peut résider dans la méthodologie de l'évaluation, et qui peuvent même, dans le cas particulier de l'autoévaluation, se confondre avec les candidats soumis à l'évaluation.

- 1.3 Cette plus grande variété d'examineurs découle de la plus grande variété des contextes d'évaluation maintenant couramment constatés dans les établissements d'enseignement supérieur. D'une part, il y a généralement davantage d'évaluations intermédiaires plutôt qu'une seule lourde évaluation lors du récital final devant jury ; et le cursus des étudiants est souvent plus dense, notamment en raison de l'adaptation de l'enseignement de type conservatoire au système en trois cycles de la déclaration de Bologne. Autrefois, un étudiant de musique pouvait facilement passer jusqu'à cinq années à travailler avec son professeur principal en ne se soumettant qu'à de rares évaluations, voire à aucune ; désormais, un premier cycle de trois à quatre ans ainsi qu'une démonstration de compétence et d'employabilité avant la fin de ce cycle ont rendu le programme d'études et d'évaluation plus condensé et plus intense. Il s'ajoute à cela une reconnaissance croissante du besoin d'associer une évaluation à chaque élément du programme d'études.
- 1.4 Plus récemment, avec l'utilisation croissante des objectifs pédagogiques et, plus particulièrement, des méthodologies de l'apprentissage basées sur les compétences, ont été conçues des évaluations cherchant à mesurer l'accomplissement de l'étudiant dans plusieurs domaines simultanément. Dans ce type d'évaluation axée sur les compétences, le fait de démontrer sa capacité de mettre en œuvre toutes les compétences évaluées de façon fluide et maîtrisée est aussi important que le degré d'approfondissement de chaque compétence prise séparément. D'une certaine manière, bien sûr, le traditionnel récital final des étudiants de conservatoire est, en soi, une évaluation de la compétence complexe que représente le fait de « donner un récital », dans lequel toutes les compétences musicales, théoriques, organisationnelles et en matière de présentation doivent s'entrecroiser pour que la réussite soit complète.
- 1.5 Comme nous l'avons déjà vu, l'évaluation est un complément important de l'apprentissage. L'apprentissage sans évaluation manque de points de référence ; l'évaluation dit à l'étudiant et au professeur si les processus d'apprentissage se déroulent comme prévu, car elle reflète ces processus comme un miroir objectif (ou censément objectif – un sujet sur lequel nous reviendrons ensuite). Elle peut mesurer ce qui peut être difficile à quantifier par l'étudiant et son professeur eux-mêmes, tant ils sont immergés dans les processus d'apprentissage. Elle valide la progression de l'apprentissage en mesurant celui-ci par rapport à des critères. Le retour qu'apporte une évaluation peut aussi donner des indications précieuses pour des futures stratégies d'apprentissage.

- 1.6 L'évaluation dans ses aspects plus formels est un outil précieux pour contrôler l'admission des étudiants et leur progrès dans un programme d'études, ainsi que pour justifier l'attribution ou la non-attribution de la récompense finale associée au programme. Ces contrôles sont utiles aux établissements, mais aussi aux étudiants, car tous les étudiants veulent être certains que leur admission dans un programme signifie qu'ils ont été capables de le suivre ; une fois admis, ils veulent être avertis à temps s'ils s'avèrent ne pas progresser comme on l'avait espéré ; et enfin, ils veulent un document attestant leur accomplissement, associé à une qualification les rendant éligibles à la phase d'études suivante ou à l'entrée dans le monde du travail.
- 1.7 Dans tous ces aspects, l'apprentissage et l'évaluation peuvent être considérés comme une association harmonieuse et complémentaire. Cependant, il faut se rendre compte que les buts respectifs de l'apprentissage et l'évaluation peuvent tout aussi facilement générer des tensions et des frictions.
- 1.8 La tension la plus fondamentale qui puisse surgir touche au fait que l'apprentissage peut, et doit, prendre des formes diverses, certaines d'entre elles consciemment énoncées, mais d'autres mystérieuses et subliminales. L'apprentissage est complexe et comporte de multiples facettes ; un progrès peut parfois avoir été précédé d'une apparente impasse ou régression ; les compétences sont rarement acquises séparément, mais assimilées conjointement et interactivement. L'évaluation, en revanche, favorise de manière inhérente la simplification et la catégorisation, et invite à considérer le développement des étudiants d'une manière systématique et centrée sur la progression (bien que les évaluations basées sur les compétences, mentionnées ci-dessus, tentent au moins de déterminer la façon dont les compétences interviennent dans des complexes interactifs plutôt que séparément). Il en résulte que les méthodologies de l'évaluation ont tendance à se concentrer sur ces éléments, plus facilement mesurables et catégorisables ; mais elles peuvent donc parfois donner l'impression de passer, dans le processus, à côté de la plus importante part de l'apprentissage, qu'elles sont pourtant censées mesurer.
- 1.9 Dans la formulation d'une évaluation, il est à espérer que tous – l'étudiant, le professeur de l'étudiant, les examinateurs, le monde extérieur / le monde de la musique – partageront la même conception de ce qui est évalué, de la manière dont cela est évalué et par rapport à quels critères. Cela dépend tant de la qualité des mots employés pour décrire l'évaluation que de la capacité des individus concernés à les lire, à la comprendre et à les édicter. Les textes doivent être suffisamment détaillés pour éviter les failles, sans être pesants jusqu'à empêcher leurs destinataires de les comprendre. En somme, trouver des formulations verbales qui répondent à toutes ces exigences est un gros travail – auquel il faut ajouter que la musique est une forme d'art dont l'une des valeurs fondamentales est sa capacité de transmettre ce que les mots ne peuvent pas exprimer.
- 1.10 Même en supposant que tous participent à l'évaluation avec cette conception partagée, on peut de toute façon se demander si la prestation d'un étudiant un jour donné est réellement représentative de toutes ses capacités. Dans ce contexte, le fait que la plupart du temps, l'évaluation dans l'enseignement musical supérieur s'intéresse non seulement à la « performance » d'un étudiant au sens générique, mais aussi

plus particulièrement à son accomplissement en tant qu'interprète, ne fait qu'augmenter le risque que la prestation évaluée ne soit pas représentative. On pourrait argumenter que la régularité est l'un des attributs les plus souhaitables chez un musicien, et que lors d'une évaluation, une prestation radicalement différente du niveau ordinaire de l'étudiant est symptomatique d'une faiblesse dans son armure d'interprète, et que cela devrait être justement pénalisé. Cette opinion n'est d'un grand réconfort ni pour l'étudiant, à qui cette mauvaise prestation ne ressemble pas, ni pour son professeur.

- 1.11 Dans les évaluations pratiques de type récital, un autre problème est que ces séances d'évaluation ne sont ni des événements purement artistiques, ni des évaluations types se déroulant dans une structure éducative. Ce sont des hybrides, inconfortablement pris entre les deux. C'est particulièrement vrai s'il n'y a qu'un public réduit en dehors du jury – ou, pire encore, personne d'autre que le jury. La dynamique normale qui s'établit entre l'interprète et son public est déformée d'une multitude de façons subtiles, qui pourront déconcerter davantage l'interprète hautement sensible que l'interprète plus endurci et plus technicien. Un système d'évaluation qui favorise les prestations techniquement assurées et prévisibles par rapport aux prestations suscitant l'émotion fait dévier la nature même de l'événement que l'évaluation prétend mesurer, et cela dans une direction que la plupart des musiciens considéreraient probablement comme fâcheuse.
- 1.12 Pour des évaluations ayant lieu au cours d'un programme d'études, les risques d'une prestation très mauvaise et peu représentative peuvent être atténués par un système d'évaluation global comprenant un certain nombre d'événements. L'accent pourra toujours être mis sur le récital final, mais d'autres événements contribueront à dessiner un profil complet de l'accomplissement de l'étudiant en fonction de différents coefficients. Cependant, si toutes les épreuves sont des récitals hybrides, les subtils problèmes évoqués ci-dessus demeureront les mêmes. La tentation de « jouer le jeu de l'évaluation » peut décourager la prise de risques d'où la créativité musicale tire précisément sa vitalité.
- 1.13 De tous les types d'évaluation abordés jusqu'ici, l'audition d'entrée est celle qui présente le plus de risques d'une prestation peu représentative et amenant un résultat anormal. Souvent, les membres du jury connaissent peu ou pas le candidat au préalable (et quand l'un d'eux le connaît, dans la mesure où cela peut représenter un intérêt particulier ou un droit acquis, il doit le signaler). De même que le candidat est méconnu ou inconnu du jury, le jury, la salle d'audition et presque tout ce qui concerne l'épreuve sont inconnus du candidat. La tâche qui incombe au jury est donc une évaluation des plus complexes et subtiles, l'obligeant à aller au-delà de la surface de l'événement et à essayer de deviner les qualités réelles – ainsi que la perfectibilité – du candidat. Malgré cela, l'admission est peut-être l'une des pratiques de l'enseignement musical supérieur les moins sujettes à un examen minutieux en matière d'assurance qualité.
- 1.14 Une fois qu'un étudiant a passé l'audition d'entrée avec succès et commence son programme d'études, l'étudiant et le professeur recensent les points qui devront être travaillés et définissent les objectifs. Dans le développement musical, on admet généralement qu'il n'est pas utile de définir ces points et ces objectifs sur des périodes de moins d'un an. Lorsqu'un problème technique doit être résolu, comme une mauvaise

position d'embouchure, une durée encore plus longue peut être nécessaire. Les évaluations d'une fréquence supérieure à une année peuvent facilement ressembler à des interruptions inopportunes – et peuvent même être contreproductives si elles interviennent au milieu d'un travail de reconstruction technique crucial. Les établissements d'enseignement musical qui fonctionnent comme des facultés au sein d'universités pluridisciplinaires rencontrent souvent ce problème lorsqu'ils doivent suivre un calendrier universitaire et semestrialisé. En plus d'être planifiés de manière à ne pas être trop pénibles pour les étudiants en général, les systèmes d'évaluation doivent donc présenter un certain degré de flexibilité afin de s'adapter aux types d'apprentissage de chaque étudiant.

- 1.15 Comme nous l'avons déjà mentionné, la musique est une forme d'art dont les forces résident là où les mots ne vont pas, et vice versa. De plus, la musique nous touche tous de façon très personnelle, si bien qu'il est très difficile d'affirmer avec certitude que deux individus entendent une œuvre musicale exactement de la même façon. Cet aspect subjectif de l'appréhension de la musique pose un problème particulier à l'évaluation, qui exige objectivité, cohérence et reproductibilité. En pratique, des musiciens expérimentés formés à peu près dans les mêmes traditions – classique, jazz, etc. – montrent de hauts degrés de consensus pour la plupart des prestations. Ils peuvent être en grand désaccord sur une prestation idiosyncratique contenant davantage d'éléments qui font réagir musicalement, positivement ou négativement, que d'autres prestations plus propres mais plus ordinaires. Une fois encore, celui qui prend des risques musicalement parlant peut faire tourner à son désavantage des procédures d'évaluation qui s'appliquent bien mieux à des prestations prévisibles.
- 1.16 La plupart des formes d'évaluation musicale cherchent à équilibrer la subjectivité individuelle, d'habitude en réunissant au moins trois individus et en appliquant des modes de fonctionnement qui neutralisent les extrêmes, soit par une moyenne littérale des notes des membres du jury, soit par un cheminement plus discursif vers une note faisant l'objet d'un consensus parmi l'ensemble du jury. Ce que l'on recherche, c'est une « intersubjectivité », à ne pas confondre avec la subjectivité, car elles sont différentes bien qu'ayant des caractéristiques similaires. L'intersubjectivité est abordée au chapitre 8.
- 1.17 Même s'il était important de souligner les limites de l'évaluation et les problèmes qui y sont associés dès le début de ce manuel, le reste de cette partie cherche à décrire les processus qui ont évolué – certains depuis un siècle ou plus, certains ces dernières années – afin de faire de l'évaluation un instrument aussi utile, fiable et juste que possible, qui soutienne et complète l'apprentissage dont l'évaluation cherche à mesurer le résultat.

L'ÉVALUATION ET L'APPRENTISSAGE

CHAPITRE 2

L'ÉVALUATION COMME PASSERELLE VERS L'APPRENTISSAGE - LES PROCÉDURES D'ADMISSION

Résumé :

- Dans l'enseignement musical supérieur, il est important de déterminer si un étudiant est apte à suivre le long et coûteux processus de formation concerné.
- Les étudiants doivent être évalués individuellement et présenter l'activité principale de leur projet musical – l'interprétation, la présentation de compositions, la direction d'ensemble, etc.
- L'épreuve d'admission doit s'intéresser au potentiel autant qu'à l'accomplissement ; elle doit permettre d'aller au-delà des différences entre les expériences et les opportunités antérieures des candidats, mais aussi d'effectuer des jugements réalistes concernant la capacité d'un étudiant moins bien formé à s'élever jusqu'à un très haut niveau.
- Les épreuves d'admission doivent faire correspondre délibérément la procédure de sélection aux objectifs pédagogiques du programme.
- Il existe deux seuils dans l'évaluation en vue de l'admission : le candidat a-t-il un niveau suffisant pour suivre le programme ? Et son niveau par rapport aux autres candidats est-il suffisant pour être admis lorsque les effectifs sont limités ?
- Il est souhaitable d'évaluer d'autres compétences dont les étudiants auront besoin au cours de leurs études, bien que cela puisse se faire en examinant leurs qualifications antérieures.
- Fournir aux candidats un retour profitable sur leur épreuve d'admission n'est pas aisé, mais c'est de plus en plus demandé.
- Voir aussi la deuxième partie, cas pratiques 1 et 2.

2.1 L'enseignement musical supérieur est une discipline dans laquelle le processus d'évaluation des candidats lors de l'admission est à la fois crucial et complexe. Dans beaucoup de disciplines de l'enseignement supérieur, et dans des pays où il existe un système national reconnu d'examens de niveau pré-supérieur doté d'un barème permettant de comparer les prestations, les décisions d'admission sont souvent prises uniquement sur la base des résultats des précédents examens des candidats. Dans l'enseignement musical supérieur, cela est généralement jugé insuffisant, pour les raisons suivantes :

- Le sens musical est une qualité hautement individuelle ; deux candidats ayant des résultats d'examen équivalents peuvent être très différents en termes de capacité à correspondre à l'éthos particulier de l'établissement d'enseignement musical supérieur auquel ils se présentent.
- A l'âge où les candidats entrent généralement dans l'enseignement supérieur, le développement musical n'en est qu'à un stade assez peu avancé dans beaucoup d'instruments – et spécialement dans le chant, la composition et la direction d'ensemble ; le potentiel d'un candidat est donc au moins aussi important que son niveau d'accomplissement tel qu'il est résumé dans un simple résultat d'examen.

- La plupart des établissements d'enseignement musical supérieur sont petits et beaucoup sont surchargés d'étudiants, au moins pour certains instruments ; cela signifie qu'il faut faire des choix difficiles entre des candidats ayant tous des résultats d'examen suffisamment bons pour être acceptés.
 - Inversement, la plupart des établissements doivent prendre des décisions d'admission fondées sur les effectifs des différentes spécialisations instrumentales nécessaires pour faire fonctionner de nombreux ensembles différents ; dans certains instruments, des candidats ayant tout juste le niveau nécessaire devront être admis pour ces raisons ; dans ces cas-là, les décisions devront être prises avec un soin particulier.
 - La formation dans l'enseignement musical supérieur est coûteuse et longue, et se déroule principalement en face-à-face ou en petits groupes ; les mauvaises décisions d'admission représentent donc proportionnellement un plus grand gaspillage que dans d'autres disciplines, et sont également plus décourageantes pour l'étudiant, leur(s) professeur(s) et, en fin de compte, pour l'établissement dans son ensemble.
- 2.2 En conséquence, les établissements d'enseignement musical supérieur appliquent des procédures d'admission individuelles, en face-à-face, pour la grande majorité des candidats, sinon tous. Evidemment, cela représente un investissement significatif en termes de temps et de coût dans le calendrier annuel des activités de l'établissement, mais cet investissement est généralement considéré comme valable dans la mesure où il empêche certaines erreurs de recrutement et leurs conséquences mentionnées ci-dessus. Pour loger les épreuves d'admission dans le calendrier, les établissements optent généralement pour l'une ou l'autre de deux approches : la concentration ou la dispersion. Dans la première, les activités sont totalement ou partiellement suspendues pendant une période donnée de l'année – souvent au moins deux ou trois semaines – et les candidats sont évalués lors de sessions intensives, habituellement par de nombreux jurys d'admission fonctionnant en parallèle ; dans la seconde, des effectifs plus réduits de candidats sont évalués chaque semaine sur plusieurs mois afin de répartir ces épreuves d'admission entre les autres activités de l'établissement.
- 2.3 L'essentiel de l'épreuve d'admission réside dans l'occasion qui est donnée au candidat de démontrer ses capacités dans la (les) spécialité(s) choisie(s). Pour les interprètes, cela prend la forme d'une audition dans leur discipline principale (et le cas échéant, leur seconde discipline), tandis que pour les compositeurs, la forme la plus habituelle est un entretien sur leurs compositions, soumises au préalable. Pour les chefs d'orchestre ou de chœur, l'évaluation de leur spécialité exige la participation d'autres individus, ce qui la rend plus complexe à organiser ; les candidats sont souvent présélectionnés en fonction des enregistrements qu'ils auront envoyés, afin que seuls les candidats les plus prometteurs soient évalués en personne, souvent devant un ensemble constitué pour l'occasion. Une telle présélection peut aussi s'appliquer aux interprètes, qui soumettent des enregistrements, et aux compositeurs, uniquement sur la base de leurs compositions. Cependant, les enregistrements, en fonction de leur qualité, peuvent flatter un peu certains candidats, ou au contraire en défavoriser d'autres ; c'est pourquoi, dans les établissements où l'épreuve d'admission est individuelle, tous les candidats sont généralement évalués en personne.

- 2.4 De même que l'évaluation dans la discipline principale du candidat est l'aspect le plus important du processus d'admission, la compétence des professeurs de cette discipline est cruciale pour effectuer une évaluation appropriée. Ces personnes possèdent des connaissances spécialisées et étendues et exercent quotidiennement leur jugement dans leur domaine, soit dans leur propre activité professionnelle, soit par le retour d'information qu'ils donnent aux étudiants. En conséquence, ils sont habitués à émettre des jugements rapides et fermes, ce qui est particulièrement utile dans l'évaluation de nombreux candidats se succédant selon un planning chargé. Les spécialistes sont conscients de ce qui peut être impressionnant en apparence mais, en réalité, relativement facile sur un instrument ou, au contraire, de ce qui peut être plus difficile à exécuter avec succès sur cet instrument par rapport à un autre ; ils peuvent détecter les cas où un enseignement habile ou un choix astucieux de répertoire pourraient déguiser des faiblesses ; de la même façon, ils peuvent reconnaître les symptômes d'un enseignement fautif et savent discerner si un candidat n'exploitant pas totalement son potentiel serait susceptible de s'épanouir grâce à des conseils pertinents ; enfin, si un soutien technique est nécessaire, les spécialistes sont les plus susceptibles non seulement de le diagnostiquer, mais aussi de pouvoir évaluer le temps que ce travail pourrait prendre – et donc de juger si cela empêcherait un candidat de progresser normalement dans le cursus.
- 2.5 Bien que le fait qu'un examinateur soit proche de la discipline évaluée soit un immense atout, cela peut aussi avoir des aspects moins positifs : un individu peut préférer un son particulier ou style de jeu par rapport à d'autres ; il peut avoir des attentes figées qui lui rendent plus difficile de reconnaître le potentiel existant hors de ces paramètres ; et, puisque les candidats acceptés devront ensuite être répartis entre les professeurs de l'établissement, il est difficile d'espérer que des spécialistes restent entièrement objectifs par rapport à des décisions qui pourraient affecter leur future charge d'enseignement – et donc dans certains cas leur source de revenu. Pour toutes ces raisons, lorsque cela est possible, il est souhaitable d'associer au moins deux spécialistes. Cela peut aussi permettre à un spécialiste de vérifier immédiatement l'idée qu'il ou elle peut avoir d'un candidat avec un collègue aussi expert que lui. Du point de vue de l'établissement, l'évaluation en binôme peut aussi être une façon d'associer des spécialistes récemment nommés avec des collègues plus expérimentés, ce qui facilite le transfert de connaissances et d'expérience.
- 2.6 Dans le cas des interprètes, l'évaluation prend typiquement la forme d'une audition et d'un entretien. Dans la partie audition, les examinateurs écoutent le candidat exécuter un programme qu'il aura travaillé et, généralement, lui demandent d'effectuer un exercice pour lequel il n'aura eu qu'un temps de préparation limité – parfois juste quelques instants au cours de l'audition même. Beaucoup d'établissements publient des œuvres préparées en vue de leurs auditions, qui peuvent changer ou pas d'année en année. Ces œuvres sont un élément cohérent dans chaque audition et aident à comparer les candidats. Certains établissements ont des œuvres différentes pour des niveaux d'admission différents – plus difficiles pour le 2e cycle que pour le 1er, par exemple ; d'autres cherchent simplement différents niveaux de maîtrise et de sophistication dans les mêmes œuvres selon le niveau auquel le candidat se présente. La plupart des établissements demandent au candidat de préparer plus d'une œuvre, et que ces œuvres soient contrastées, afin d'avoir une bonne idée de la diversité des compétences et des qualités du candidat.

- 2.7 Un programme d'audition entièrement imposé ne permet pas de se rendre compte du talent insolite ou de l'intérêt pour un répertoire particulier d'un candidat. Il est donc habituel de combiner des éléments imposés et d'autres laissés libres. Lorsque le candidat est libre de choisir une deuxième ou une troisième œuvre, la responsabilité lui appartient de faire en sorte que les œuvres de son choix contrastent avec les œuvres obligatoires. Avec un programme libre, il n'y a aucun contrôle du niveau de difficulté mais, comme nous l'avons vu plus haut, les spécialistes expérimentés sauront s'adapter à cela. Il est plus difficile de savoir combien de temps un candidat aura consacré à la préparation de son programme libre ; certains d'entre eux auront peut-être passé des années à perfectionner leur interprétation. Les examinateurs doivent être particulièrement vigilants quant aux limites que peut cacher un talent apparent. Le candidat qui se sera accroché à un morceau pendant plusieurs années n'aura peut-être pas un grand potentiel de progression et/ou pourrait avoir besoin de trop de temps pour acquérir un nouveau répertoire lui permettant de rivaliser au niveau professionnel.
- 2.8 C'est dans ce cas que la prestation d'un candidat après un temps de préparation limité peut être particulièrement révélatrice. Un exercice de déchiffrage, par exemple, peut ne produire que des résultats d'une qualité musicale limitée, mais peut donner beaucoup d'informations sur les stratégies et les capacités d'apprentissage du candidat. Parallèlement, les compétences en déchiffrage elles-mêmes sont plus pertinentes pour certaines disciplines que pour d'autres, et un candidat pourra avoir été entraîné efficacement au déchiffrage sans posséder nécessairement un plus grand potentiel d'apprentissage qu'un autre qui n'aura pas bénéficié d'un tel soutien. C'est pourquoi certains établissements soit font appel au contrôle de déchiffrage comme moyen de tester la réaction d'un candidat lors d'un second passage par rapport aux suggestions formulées lors du premier passage, soit communiquent la partition peu de temps avant l'audition elle-même – c'est l'approche du « travail éclair » – afin de voir jusqu'où le candidat peut pousser sa préparation dans un temps limité et sous pression.
- 2.9 La partie « entretien » de l'évaluation a lieu d'ordinaire après l'audition, et part souvent de questions qui peuvent avoir surgi pendant l'audition. L'entretien a généralement au moins les trois objectifs suivants :
- Cerner le caractère du candidat en-dehors de son jeu, et explorer sa capacité à comprendre ce qui se passe lorsqu'il fait de la musique et à l'expliquer à d'autres ;
 - Clarifier les aspects de la formation du candidat jusqu'au moment de l'épreuve d'admission afin de mieux comprendre le rapport entre la formation et la prestation ;
 - Évaluer le niveau de motivation du candidat : savoir s'il est prêt à faire face aux exigences d'une carrière dans la musique et, plus spécifiquement, ce qu'il sait de l'établissement, ce qu'il propose, les professeurs qui y enseignent et, implicitement, son sérieux quant à son souhait d'y étudier.

2.10 En résumé, ci-dessous les éléments typiques d'une épreuve d'évaluation, ainsi que leurs principaux objectifs :

Élément		Objectif(s) principal (principaux)
Audition		- Évaluer le niveau des capacités pratiques et musicales du candidat dans son domaine de spécialité.
1	Interprétation des œuvres d'un programme imposé.	- Mesurer la prestation du candidat par rapport au niveau des autres et par rapport à des critères théoriques attendus.
2	Œuvre contrastée – imposée ou libre.	- Démontrer l'envergure et la polyvalence d'un candidat. - Dans le cas d'une œuvre au choix, donner au candidat l'occasion de faire preuve d'imagination, de curiosité musicale ou d'un intérêt pour un répertoire particulier.
3	Contrôle avec temps de préparation limité – par ex. déchiffrage ou travail rapide.	- Tester les capacités du candidat lorsqu'il est privé de l'aide de son professeur. - Évaluer la capacité du candidat à apprendre, répondre et évoluer.
Entretien		- Explorer la capacité du candidat à comprendre seul et à communiquer. - Vérifier son apprentissage antérieur. - Évaluer sa motivation.

Le cas pratique n°1, dans la seconde partie de ce manuel, expose une procédure d'admission qui montre beaucoup des caractéristiques listées ici. Le barème est particulièrement souligné dans ce cas pratique à travers une description explicite des procédures selon des critères à l'échelle européenne.

2.11 Les épreuves d'admission des candidats compositeurs suivent généralement les mêmes principes que ceux décrits ci-dessus, mais l'événement n'est pas très clairement divisé en audition et entretien ; au lieu de cela, puisque l'équivalent des œuvres à interpréter est un portefeuille de compositions soumis au jury et que les examinateurs ont généralement déjà examiné ces œuvres au préalable, presque toute l'évaluation consiste en une discussion. On peut aussi faire passer aux candidats en composition un contrôle dans un temps de préparation limité, la plupart du temps un certain matériel de départ pour un bref exercice de composition entrepris à huis clos (parfois avec l'accès au piano pour vérifier comment cela sonne, parfois sans) et d'une durée limitée.

2.12 Les épreuves d'admission des candidats chefs d'orchestre ou de chœur comportent généralement le même binôme audition / entretien que les interprètes, et peuvent aussi combiner, pour l'audition, différentes tâches publiées à l'avance avec d'autres tâches pour lesquelles les candidats n'ont qu'un temps de préparation limité. Puisque la répétition d'un ensemble est souvent caractéristique de ces auditions, la polyvalence du candidat et sa capacité à travailler de façon autonome seront pleinement exposées, même dans un répertoire bien préparé. La gestion du temps devient un facteur important dans ces répétitions,

puisque celles-ci sont relativement courtes et on attend généralement du candidat qu'il livre le filage quasi-terminé d'une œuvre à la fin de l'épreuve. L'enregistrement sur DVD, qui peut servir tout d'abord à filtrer les candidats les plus faibles au début de la procédure d'admission, peut être utilisé par l'établissement à cette étape de l'épreuve, afin d'aider les examinateurs à passer en revue et à comparer le fonctionnement de différents candidats lors de la décision d'admission finale.

- 2.13 Particulièrement lorsqu'ils travaillent sous la pression du temps, les spécialistes ne doivent pas porter la responsabilité de prendre de telles décisions d'admission finale « sur place ». Leur tâche est de filtrer les candidats non admissibles et de classer les candidats admissibles par ordre de priorité. Combien, parmi les candidats admissibles, seront effectivement admis est une décision qui exige davantage d'informations, et qui est idéalement prise quand le plus possible ou toutes les consignes d'admissions pour chaque discipline sont connues, et que des facteurs tels que les effectifs totaux que l'établissement a la place (ou l'autorisation officielle) d'admettre peuvent être pris en considération. À cette étape du processus, des individus ayant une haute responsabilité dans l'établissement – directeurs de faculté, chefs de départements, doyens, etc. – sont généralement impliqués (bien que ces personnes puissent aussi participer directement aux épreuves, lorsque les admissions s'échelonnent sur plusieurs semaines). Le cas pratique n°2 décrit un processus d'admission pour des étudiants se spécialisant dans la pédagogie musicale, où le mélange des spécialistes et des responsables d'établissement est soigneusement construit et équilibré – jusqu'au développement de protocoles de vote.
- 2.14 Outre les considérations telles que les effectifs totaux, l'équilibre idéal des spécialités au sein de ces effectifs et l'affectation des étudiants recrutés dans les classes des enseignants, les décisions d'admission finales doivent tenir compte des capacités musicales au sens large d'un candidat et de ses études antérieures en dehors de sa discipline principale. Dans ce domaine, la structure du cursus de l'établissement et l'ensemble complet des objectifs pédagogiques censément atteints par les étudiants en fin de parcours, que cela soit exprimé officiellement ou entendu implicitement, est d'une importance toute particulière. Tous les établissements sont censés former des étudiants fortement compétents dans leur discipline principale, mais il peut y avoir des variations d'un établissement à l'autre quant à leurs compétences complémentaires. C'est là que les possibilités d'emploi dans la musique au niveau national ou régional et que des facteurs tels que les points forts de l'établissement entrent en jeu. Ces mêmes éléments devront, bien entendu, avoir informé tout objectif pédagogique développé par l'établissement.
- 2.15 Certains établissements ressentent le besoin de tester la totalité des compétences des candidats par leurs propres procédures d'évaluation internes ; d'autres se concentrent uniquement sur la discipline principale et comptent sur les résultats des systèmes d'examens nationaux reconnus pour obtenir la preuve de leurs diverses compétences. Dans ce dernier cas, le nombre de places offertes peut souvent être publié avant que les résultats des examens nationaux ne soient connus et doit être conditionnel aux résultats de ces examens. Ce système repose aussi sur le fait que les candidats passent en effet les examens nationaux appropriés ou leurs équivalents reconnus. Quand ce n'est pas le cas, mais que l'établissement est intéressé par un candidat, des dispositions spéciales de contrôles internes devront être prises.

- 2.16 Les établissements effectuant leur propre évaluation interne des compétences annexes des candidats pourront adapter celles-ci à leur propre cursus et à la connaissance que cela requiert des étudiants. Parallèlement, il est important que toute formation prétendant s'intégrer au système d'enseignement supérieur de « Bologne » organisé en plusieurs cycles comporte une structure de cursus globale et un ensemble d'objectifs pédagogiques compatibles dans les grandes lignes avec les critères européens, et soit donc dotée des conditions d'admission correspondantes. En principe, cela aura déjà été traité dans le cadre du processus continu de révision et de développement du cursus, mais tout établissement entreprenant actuellement ce travail pourra trouver utile, en décidant des diplômes exigés à l'entrée du premier cycle, de consulter l'ensemble des compétences normalement acquises à la fin de l'enseignement pré-supérieur, rédigé par le groupe de travail AEC « Polifonia » sur le pré-supérieur dans sa publication, « L'Enseignement musical pré-supérieur en Europe »². On peut en voir un exemple dans le cas pratique n°1. En définissant ce que l'on peut attendre des étudiants en fin de cycle pré-supérieur, ces compétences forment aussi un ensemble logique de conditions d'entrée dans le premier cycle de l'enseignement musical supérieur ; en effet, ces objectifs pédagogiques ont été spécifiquement conçus comme des étapes appropriées et pertinentes pour un étudiant qui s'est donné pour but d'accomplir avec succès un premier cycle de l'enseignement supérieur.
- 2.17 Bien que quelques lacunes dans les compétences antérieures d'un étudiant puissent être comblées après l'arrivée de celui-ci dans l'établissement, il est important de chercher à déterminer si le manque de formation antérieure chez un candidat peut lui causer des difficultés ensuite lors des évaluations auxquelles il sera soumis durant son cursus dans l'établissement. Même si le cursus total dure trois ou quatre ans, comme dans tout programme de 1er cycle typique, il peut y avoir des évaluations intermédiaires essentielles pour la progression d'un étudiant. En particulier, il faut avoir la certitude qu'un candidat à qui l'on propose une place est capable de passer avec succès la première série d'évaluations, qui pourrait avoir lieu à la fin de la première année ou même du premier semestre. Lorsqu'un candidat impressionnant par ailleurs présente une certaine faiblesse pouvant causer des difficultés, il peut être possible soit de proposer un cours de soutien ou de remise à niveau avant de commencer le cursus, ou bien d'ajourner l'entrée et de reconsidérer la candidature l'année suivante, à condition que les lacunes aient été comblées entre temps.
- 2.18 Des recommandations comme celles-ci suggèrent un système sophistiqué de retour d'information à l'intention des candidats. On peut faire un certain compte-rendu directement à l'étudiant pendant l'entretien ; cependant, si les examinateurs ne prennent pas immédiatement les décisions finales, ils doivent faire attention à ne pas égarer les candidats, et en particulier à ne pas leur donner de faux espoirs en semblant trop optimistes s'il s'avère que seule une place est finalement mise au concours. Les candidats sont de plus en plus sensibles à la façon dont ils sont traités dans les épreuves d'admission : ils peuvent être mécontents si un aspect du processus d'évaluation les a rebutés ou déconcertés ; ils peuvent tout à fait souhaiter de plus amples explications s'ils sont refusés alors que le ton de l'entretien suggérait qu'ils étaient acceptés.

² Rapport final sur l'enseignement pré-supérieur en Europe (publication de l'AEC, 2007), www.aecinfo.org/Publications.

- 2.19 Les établissements prennent de plus en plus conscience de leurs responsabilités envers les étudiants inscrits, en termes de compte-rendu et de procédures reconnues et documentées dans lesquelles un étudiant peut faire appel ou formuler une plainte concernant un aspect de leur cours qu'ils jugent insatisfaisant. Dans ce secteur en général, la même conscience commence seulement à se développer s'agissant des droits et des attentes des candidats à l'entrée. Les candidats refusés estiment souvent qu'ils ont droit de connaître la raison pour laquelle ils ont échoué ; souvent, la réponse selon laquelle ils n'avaient pas le niveau requis ne les satisfait pas, car ils attendent plutôt un compte-rendu détaillé en plusieurs points proposant des conseils sur les problèmes qu'ils doivent résoudre afin de réussir à l'avenir. Fournir cela peut prendre beaucoup de temps et, à moins que cela ne soit traité avec sensibilité, peut simplement attiser la colère et la frustration d'un candidat refusé. La question du retour d'information fourni aux candidats est abordée dans les cas pratiques 1 et 2.
- 2.20 Dans la formulation du compte-rendu de l'établissement, les commentaires écrits par les examinateurs peuvent être une aide ou un fardeau selon la façon dont ils sont exprimés (il faudrait toujours se rappeler que, selon la loi sur l'accès à l'information, et plus particulièrement selon son interprétation par les systèmes juridiques de certains pays, un candidat doit être en mesure d'accéder à toutes les informations écrites le concernant). Les établissements pourraient trouver utile de proposer une formation aux personnes participant aux épreuves d'admission, afin de les aider à en comprendre les pièges potentiels, et de leur donner une occasion de partager des opinions sur les types de compte-rendu qui sont considérés comme étant les plus constructifs. Puisque ces spécialistes sont aussi souvent impliqués dans l'évaluation des étudiants inscrits, ces séances de formation peuvent couvrir les deux domaines et être donc doublement précieuses.
- 2.21 Malgré l'importance de la prudence et du tact lorsque l'on fournit un compte-rendu aux candidats, qu'il soit immédiat et verbal ou sous forme d'un rapport écrit, il est également important qu'un candidat qui a donné un récital remarquable à l'audition sache qu'il a touché la sensibilité musicale des examinateurs. La communication est intrinsèque à l'exécution musicale, et un interprète sensible aura besoin, dans une certaine mesure, d'un retour de la part de son jury d'examineurs afin de continuer à offrir des prestations de haute qualité. Puisque l'on considère l'évaluation en face-à-face comme un élément essentiel au bon fonctionnement d'une procédure d'admission tout à fait efficace dans l'enseignement musical supérieur, il est également essentiel que les demandes d'objectivité et la cohérence, qui vont normalement de pair avec l'assurance qualité, n'introduisent pas une note inconfortablement froide et impersonnelle dans ces procédures d'admission spécifiques.

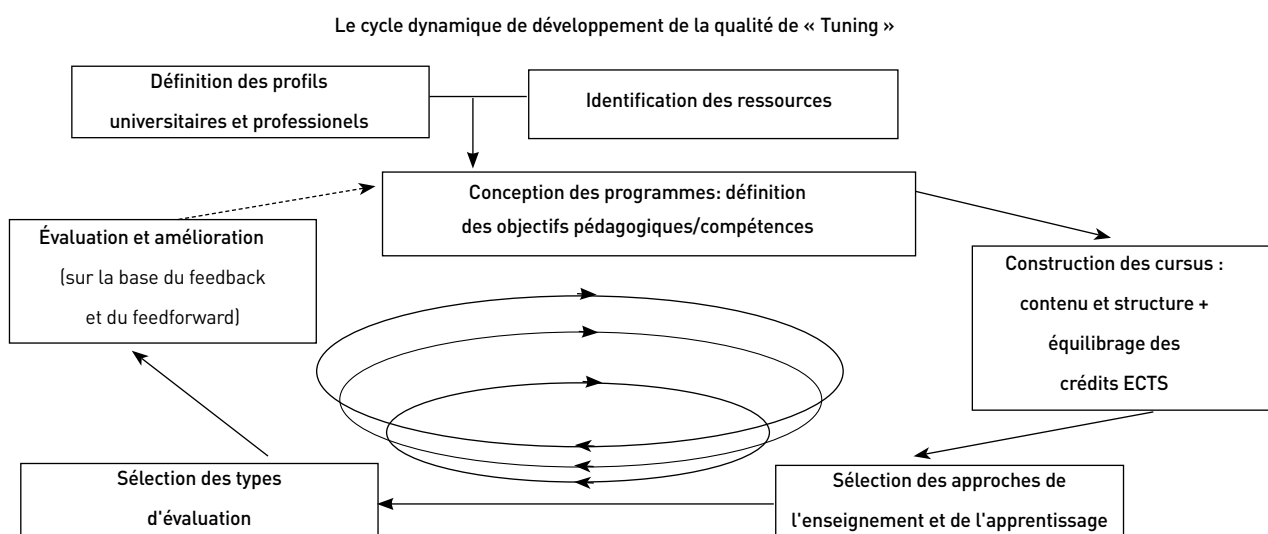
CHAPITRE 3

L'ÉVALUATION COMME MESURE DE L'APPRENTISSAGE

Résumé :

- Une fois que les étudiants sont admis dans un programme, nous devons d'abord décider ce que nous voulons qu'ils apprennent et pourquoi ; ensuite, nous devons trouver les meilleurs moyens de contrôler s'ils l'ont effectivement appris.
- Les objectifs pédagogiques peuvent jouer un rôle important dans la formulation des évaluations.
- Nous devons être clairs quant aux objectifs pédagogiques qui intéressent telle ou telle séance d'évaluation – les objectifs centraux et supplémentaires.
- Il est essentiel que, lorsque l'on considère toutes les évaluations dans leur ensemble, tous les objectifs pédagogiques aient été traités (la Matrice des Compétences).
- Il faut rechercher un équilibre entre la formulation d'objectifs pédagogiques mesurables et l'élaboration de contrôles qui semblent adaptés et non pas mécaniques – un processus à double sens.
- Les évaluations doivent mesurer le succès plutôt que l'échec.
- Les examinateurs doivent avoir une idée claire des niveaux d'accomplissement, ainsi que des façons de consigner et de récompenser la réussite qui dépasse ces niveaux.
- Voir également le cas pratique n°3.

3.1 L'objectif fondamental de l'enseignement musical supérieur est éducatif – c'est-à-dire qu'il concerne l'apprentissage, et l'enseignement en tant qu'aide à l'apprentissage. L'évaluation n'est pas un but ou une fin en soi, mais un outil pour mesurer si l'apprentissage désiré a eu lieu. Les évaluations doivent donc être conçues seulement une fois que le modèle d'apprentissage désiré est clairement établi, et toujours définir précisément ce qui est mesuré. Cette séquence fait partie du processus cyclique de développement dynamique de la qualité préconisé par le projet « Tuning » et illustré par le diagramme ci-dessous, adapté de la publication de « Tuning » intitulée « Contribution des Universités au Processus de Bologne »³ :



³ « Contribution des Universités au Processus de Bologne – Une introduction », 2e édition, Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bilbao, 2008.

- 3.2 Parce que la mesure interrompt l'apprentissage même qu'elle cherche à mesurer, les évaluations doivent être généralement limitées au strict nécessaire afin de faire en sorte que tous les objectifs pédagogiques aient été évalués. Cependant, au cours d'un programme de trois ou quatre ans, cette évaluation minimale doit normalement inclure des contrôles intermédiaires pour s'assurer que les étudiants sont en bonne voie de réussir leurs évaluations finales.
- 3.3 En gardant ces différents points en tête, les personnes chargées de concevoir les évaluations doivent énumérer une liste mentale de questions telles que celles-ci :
- Quels objectif(s) pédagogique(s) l'évaluation vise-t-elle à mesurer ?
 - À quel niveau d'accomplissement des objectifs pédagogiques finaux devrait se trouver un étudiant type à ce point du programme ?
 - Comment les tâches que l'étudiant doit accomplir durant l'évaluation mesurent-elles sa réussite par rapport aux objectifs pédagogiques ?
 - La même évaluation pourrait-elle être réalisée selon une méthode plus simple ou prenant moins de temps ?
 - Parmi la série globale d'évaluations passées par l'étudiant, y a-t-il des épreuves qui font double emploi ? Si oui, ces évaluations peuvent-elles être groupées ?
 - Quand l'étudiant a-t-il passé une évaluation similaire ? Quand devra-t-il le faire à nouveau ? Un changement important aura-t-il eu lieu entre temps ?
- 3.4 Parmi les questions ci-dessus, l'une des plus importantes est celle du possible regroupement des évaluations. C'est l'un des avantages potentiels de la concentration sur les objectifs pédagogiques. Autrefois, lorsque l'on mettait davantage l'accent sur l'enseignement que sur l'apprentissage, la question principale qui aurait présidé à la conception des évaluations est quelque chose comme : « Qu'est-ce que l'étudiant a retenu de ce que je lui ai enseigné ? ». En conséquence, chaque élément de l'enseignement appelait potentiellement sa propre évaluation et la même compétence pouvait être évaluée plusieurs fois, bien qu'avec un contenu différent.
- 3.5 Il demeure important de s'assurer qu'un étudiant a assimilé une quantité suffisante de contenu, même dans un milieu éducatif axé sur les objectifs pédagogiques, mais le fait de se concentrer désormais sur l'apprentissage signifie que l'on reconnaît que si un étudiant est parvenu à maîtriser une compétence dans un contexte donné, ils doit – au moins en théorie – avoir peu de difficulté à l'appliquer dans d'autres contextes. Bien qu'il y ait un risque de pousser trop loin ce principe – si l'on se contente de supposer, sans vérifier, que l'étudiant possède toutes les compétences nécessaires pour extrapoler d'un contexte à un autre – il faut se rappeler que la capacité à extrapoler peut faire elle-même l'objet d'une évaluation. Ainsi, certains des composants d'un régime d'évaluation entièrement intégré seront souvent des « méta-contrôles » de la capacité d'un étudiant à s'adapter efficacement aux situations nouvelles ou peu familières, plutôt que de simples mesures de compétences spécifiques.

3.6 Il n'est pas toujours immédiatement évident de savoir quel objectif pédagogique peut être mesuré par une évaluation. Les objectifs centraux seront généralement évidents, mais certaines compétences secondaires mises en œuvre lors d'une évaluation pourraient, sans la liste ci-dessous, passer presque inaperçues. Un bon exemple de cela, déjà cité, est le récital d'examen largement répandu dans l'enseignement musical supérieur. Il est évident qu'une telle évaluation teste la capacité d'un interprète à donner une prestation devant un auditoire, et il est courant que cette capacité soit évaluée du triple point de vue de la technique, de l'interprétation et de la présentation. Cependant, la gamme réelle des compétences démontrées, et donc potentiellement mesurables, dépasse les compétences effectivement évaluées. Pour illustrer cela, voici les objectifs pédagogiques pratiques (basés sur les compétences) du 1er cycle, tels qu'ils sont présentés dans le document Points de référence pour la création de formations diplômantes en musique, avec des indications sur la façon dont presque tous ceux-ci peuvent être démontrés lors d'un récital d'examen (un exercice semblable pourrait être appliqué aux objectifs pédagogiques théoriques et génériques et produirait également des résultats positifs) :

Objectifs pédagogiques pratiques (basés sur les compétences)	
Objectifs pédagogiques de 1e cycle	Comment ils peuvent être mesurés lors d'un récital d'examen
Expression artistique	
- À la fin de ses études, l'étudiant doit avoir commencé à développer sa capacité à créer et à réaliser ses propres concepts artistiques, et doit être en cours de développement des compétences nécessaires à leur expression.	- C'est la compétence centrale démontrée lors d'un récital d'examen. Elle couvre l'interprétation (la création de concepts artistiques), la technique (la réalisation des concepts) et la présentation (leur expression).
Répertoire	
- À la fin de ses études, l'étudiant doit avoir étudié et interprété en public des œuvres représentatives du répertoire de sa discipline principale. - Dans le processus d'apprentissage, il doit avoir fait l'expérience d'une diversité de styles d'interprétation appropriés.	- Un programme varié comportera généralement un répertoire représentatif de l'instrument. Si le programme est choisi plus précisément pour un récital, il sera généralement complété par un répertoire présenté lors d'autres interprétations évaluées (les règlements de certains établissements émettent des restrictions concernant la reprise d'un répertoire lors de différentes évaluations). - Même chose que précédemment.
Musique d'ensemble	
- À la fin de ses études, l'étudiant doit être capable de réagir musicalement dans des ensembles de taille et de type divers.	- Cette compétence n'est démontrée que si l'étudiant a proposé plusieurs ensembles lors de son récital (comme cela arrive parfois). Mais pour que le récital puisse permettre de contrôler cet objectif pédagogique de façon fiable, il faudrait que l'inclusion d'ensembles variés soit une exigence standard du récital.

Pratique, travail autonome, lecture, audition, création et re-création	
<u>Pratique et travail autonome</u> - À la fin de ses études, l'étudiant doit avoir acquis des techniques de pratique et de répétition afin de pouvoir s'améliorer à travers un travail autonome. - Dans le processus d'apprentissage, il devrait avoir assimilé de saines habitudes, techniques et posturales pour permettre de solliciter son corps de la manière la plus efficace et la moins contraignante possible.	- Bien qu'une pratique et un travail autonome efficaces puissent être déduits d'un récital réussi, ils ne sont pas testés en eux-mêmes. - La technique et la position sont certainement parmi les éléments démontrables lors d'un récital. En effet, le maintien de celles-ci sous la pression de l'épreuve montre de façon particulièrement efficace si elles ont été bien assimilées et ancrées.
<u>Compétences en lecture</u> - À la fin de ses études, l'étudiant doit avoir des compétences suffisantes pour la transmission et la communication des structures, matériaux et idées musicales.	- En supposant que le récital comprend l'interprétation d'un répertoire noté, les compétences appropriées pour sa transmission et sa communication peuvent certainement être démontrées.
<u>Compétences en audition / écoute, en création et re-création</u> - À la fin de ses études, l'étudiant doit pouvoir facilement reconnaître d'oreille, mémoriser et manipuler les matériaux musicaux. - À la fin de ses études, l'étudiant doit avoir acquis les compétences pour composer et arranger de la musique de façon créative dans des cadres pratiques.	- Le jeu de mémoire pourrait démontrer l'une de ces compétences ; un récital comprenant des éléments improvisés pourrait démontrer la capacité à manier les matériaux. Là encore, il faudrait que cela soit une exigence standard pour que cet objectif pédagogique soit testé de manière fiable. - À moins qu'un récital ne comprenne des compositions des transcriptions ou arrangements réalisés par l'étudiant, cette compétence ne peut être démontrée. D'autre part, il pourrait ne pas être pertinent d'accorder plus qu'un crédit marginal à cela, car cet objectif pédagogique ne serait normalement pas mesuré par cette évaluation (mais par une autre évaluation, concernant directement la composition ou l'arrangement).
Compétences verbales	
- À la fin de ses études, l'étudiant doit être capable de parler ou d'écrire avec intelligence sur sa pratique musicale.	- Ces compétences peuvent être démontrées soit par des introductions verbales, soit des notes de programme, ou les deux. Certains établissements imposent des exigences spécifiques concernant des compétences dans les règlements de leurs récitals d'examen.
Interprétation en public	
- À la fin de ses études, l'étudiant doit être capable de répondre aux exigences de comportement et de communication de l'interprétation en public.	- C'est une autre compétence centrale qui est évidemment démontrée lors du récital d'examen.
Compétences en improvisation	
- À la fin de ses études, l'étudiant doit être capable de mettre en forme et/ou de créer de la musique dans une direction qui dépasse la partition écrite.	- Une compétence en interprétation démontrée avec succès par un étudiant lors d'un récital doit certainement dépasser la partition écrite, mais dans la mesure où c'est l'improvisation que l'on entend ici, c'est uniquement dans les genres et les répertoires où l'improvisation est intrinsèque au style et exigée par les règlements que cette compétence peut être testée de façon fiable.

- 3.7 Bien entendu, une fois que l'on a décidé quels objectifs pédagogiques d'un programme sont potentiellement mesurables lors d'une évaluation donnée, il est nécessaire de s'accorder sur ceux qui seront vraiment évalués officiellement puis d'établir les critères d'évaluation par rapport auxquels ils peuvent être mesurés (les critères sont abordés plus loin, aux chapitres 6 et 7). Un objectif pédagogique peut être mesurable mais ne pas avoir encore été adopté comme élément formel d'une évaluation spécifique si une autre évaluation est pressentie comme apportant un meilleur moyen de mesure. Pour décider de cela et s'assurer que tous les objectifs sont bien évalués, il est utile d'utiliser l'outil de conception de programme d'études connu sous le nom de « matrice de compétence ».
- 3.8 La matrice de compétence permet d'adapter les éléments du cursus aux objectifs pédagogiques, afin de faire en sorte que ce qui est enseigné aide les étudiants à atteindre tous ces objectifs. Ci-dessous, un exemple de matrice de compétence extraite du manuel AEC de « L'élaboration et l'évolution du cursus dans l'enseignement musical supérieur ».⁴

Le cursus							
Cours	Discipline principale	Répétition de musique de chambre	Orchestre	Matières historiques	Théorie / analyse	Dictée musicale / audition	Préparation pédagogique
<i>Objectif pédagogique n°1</i> Compétences en expression artistique	•	•	•				
<i>Objectif pédagogique n°2</i> Compétences en répertoire	•	•	•	•			•
<i>Objectif pédagogique n°3</i> Compétences en ensemble		•	•				•
<i>Objectif pédagogique n°4</i> Compétences en pratique personnelle et répétition	•	•	•				•
<i>Objectif pédagogique n°5</i> Compétences en déchiffrage	•	•	•		•	•	
<i>Objectif pédagogique n°6</i> Compétences créative, re-créatives et en écoute	•	•	•		•	•	
<i>Objectif pédagogique n°7</i> Compétences verbales				•			•
<i>Objectif pédagogique n°8</i> Compétences en interprétation devant un public	•	•					•

⁴ « L'élaboration et l'évolution du cursus dans l'enseignement musical supérieur » [Publications de l'AEC, 2007], www.aecinfo.org/Publications.

3.9 Le même concept peut être utilisé pour adapter les évaluations aux objectifs pédagogiques, comme suit (les exemples entre parenthèses ne seraient probablement pas choisis pour des évaluations formelles de l'objectif pédagogique concerné) :

<i>Objectif pédagogique n°1</i> Compétences en expression artistique	•	•	(•)				
<i>Objectif pédagogique n°2</i> Compétences en répertoire	•	•	•	•			•
<i>Objectif pédagogique n°3</i> Compétences en ensemble		•	•				(•)
<i>Objectif pédagogique n°4</i> Compétences en pratique personnelle et répétition		•	•				•
<i>Objectif pédagogique n°5</i> Compétences en déchiffrage	(•)	•	•	•	•		
<i>Objectif pédagogique n°6</i> Compétences créatives, re-créatives et en écoute	(•)	•	•		•	•	
<i>Objectif pédagogique n°7</i> Compétences verbales	(•)	•		•			•
<i>Objectif pédagogique n°8</i> Compétences en interprétation devant un public	•	(•)	•				•
Évaluations	Épreuve du récital	Évaluation d'une répétition de musique de chambre	Évaluation de la participation à un service d'orchestre	Essai(s) sur le répertoire	Contrôle de déchiffrage	Contrôle de dictée musicale / écoute	Évaluation de l'autogestion de projets d'interprétation

3.10 Parce que les compétences évoquées ci-dessus sont pratiques, elles s'appliquent de la même manière à presque tous les événements d'évaluation. Pour les compétences théoriques, les évaluations consisteraient probablement plus en des tâches universitaires traditionnelles – essais, dissertations, examens oraux – bien que les connaissances puissent être exprimées par des tâches pratiques ; or il est important, dans l'enseignement musical supérieur, de reconnaître et d'évaluer ces connaissances intégrées. Pour les compétences génériques, les évaluations pratiques et théoriques pourraient s'équilibrer plus ou moins. Nous reviendrons sur les modes d'évaluation dans le chapitre suivant.

3.11 Parmi les évaluations pratiques, certaines sont clairement artificielles et ne font rien pour cacher qu'elles ne sont que des évaluations. Un contrôle de dictée musicale, par exemple, mesure des compétences qu'un musicien peut utiliser tous les jours, mais sort celles-ci de leur contexte quotidien et les observe « au microscope », en quelque sorte, dans une situation artificielle de contrôle. Cette approche est tout à fait

excellente – et même souhaitable – pour certaines évaluations ; d’autres gagnent cependant à ressembler à des situations réelles. C’est particulièrement vrai des évaluations destinées à mesurer des compétences intégrées plutôt que des compétences isolées. Dans l’exemple donné ci-dessus, les évaluations les plus réalistes sont le récital d’examen, la répétition de musique de chambre notée, la participation à un service d’orchestre notée et l’autogestion de projet d’interprétation notée. Étant donné que de telles évaluations reproduisent des contextes réels – ou, dans le cas d’évaluations de projets, ont lieu directement en contexte réel – on les appelle parfois « évaluations contextuelles ».

- 3.12 Bien que ces évaluations contextuelles aient toutes l’avantage de recréer une situation musicale réelle crédible – le récital, la répétition de musique de chambre, etc. – ou d’utiliser des situations qui ont lieu de toute façon – l’activité orchestrale à laquelle participe l’étudiant – elles nous amènent à nous demander si l’introduction de l’évaluation change fondamentalement ces événements. Le récital en est un bon exemple, où la simple présence d’un jury d’examineurs altère inévitablement toute la dynamique de l’événement. Lorsque les examinateurs se fondent dans un auditoire assez important, cette altération peut être réduite au minimum. Cependant, tous les étudiants ne sont pas en mesure de mobiliser le même nombre d’amis loyaux pour composer leur auditoire ; cela constitue une disparité dans l’atmosphère des récitals. Jouer devant une salle presque vide peut avoir un effet profondément déprimant, et pourtant, il ne semble pas faire partie de l’évaluation des compétences d’un étudiant de réussir, dans le cadre de la préparation de son examen, à remplir sa salle de concert (à moins que la capacité à réunir un vaste auditoire soit considérée comme une compétence pertinente pour un musicien accompli !).
- 3.13 Un autre problème, peut-être encore plus grand, est celui de l’évaluation de la participation à un service d’orchestre. Il est très difficile d’émettre ici un jugement fiable sur la contribution musicale effective d’un étudiant à l’ensemble, sauf, par exemple, dans le cas d’un bois ayant un solo important dans une œuvre spécifique. Évaluer individuellement un cordiste du rang exigerait un niveau d’intrusion qui perturberait l’activité même censée être mesurée. Une solution généralement employée est de se replier sur des éléments plus mesurables – comme la ponctualité, l’assiduité aux répétitions, etc. – mais ceux-ci, bien qu’ils soient tout à fait pertinents par rapport au profil de compétences d’un musicien professionnel accompli, sont d’importance secondaire.
- 3.14 Équilibrer les évaluations musicalement réalistes mais problématiques sur le plan logistique et celles qui permettent une mesure fiable mais sont stériles en tant qu’événements musicaux est une difficulté sans fin pour les établissements d’enseignement musical supérieur. Une autre difficulté, similaire, concerne la façon dont on peut mesurer la réussite ou l’échec des étudiants dans ces situations d’évaluation quasi-réalistes.
- 3.15 Dans l’enseignement supérieur en général, il est courant de disposer d’une large palette de notes pour la réussite ; parvenir à un niveau satisfaisant est très différent de parvenir à un niveau de quasi-perfection. Mais dans le cas, par exemple, d’un récital solo vraiment professionnel, une prestation simplement « satisfaisante » ressemblerait à un échec. Les deux mondes de l’enseignement supérieur

et de la musique ne sont pas totalement semblables à cet égard. Le dilemme pourrait s'exprimer d'une façon différente : la déclaration de Bologne dispose que les étudiants achevant avec succès le 1er cycle doivent être parvenus à un niveau où, s'ils n'entament pas de nouveaux cycles d'étude, ils soient prêts à entrer dans le monde professionnel. Les musiciens ne sont que trop conscients qu'être « assez bon en principe » en embrassant le métier de musicien ne garantit en aucun cas l'entrée sur un marché du travail fondamentalement concurrentiel plutôt que conduit par la capacité d'un individu à démontrer un certain nombre de compétences.

- 3.16 Tous ceci nous ramène au fait que l'évaluation, dans l'enseignement musical supérieur, doit avant tout mesurer l'apprentissage. Les étudiants doivent être évalués sur ce qu'ils ont accompli et par rapport aux objectifs pédagogiques du programme. Le cas pratique n°3 montre l'exemple d'un établissement qui a pris ce principe à cœur et développé un système intégré dans lequel les résultats auxquels on souhaite parvenir définissent les objectifs de l'apprentissage, le contenu des cours, les épreuves et les critères d'évaluation d'un programme de master.
- 3.17 Les objectifs pédagogiques rédigés pour un programme donné doivent être raisonnablement difficiles, mais ne doivent pas être dictés par la nature compétitive du métier de musicien jusqu'à signifier que tous les étudiants, à l'exception des plus remarquables, échoueront. Sans perdre cela de vue, les descriptions des niveaux de réussite devront être formulées de façon à définir en termes positifs ce qui a été accompli, plutôt que de souligner les lacunes ou les insuffisances qui le placent tout juste au-dessus de la limite de réussite. Nous développerons ce point au chapitre 7, qui traite des critères de l'évaluation sommative.
- 3.18 À l'inverse, il est important que le succès qui dépasse considérablement le niveau seuil puisse être remarqué et récompensé comme il se doit. Les étudiants de l'enseignement musical supérieur aspirent à la réussite de leur programme d'études comme n'importe quels étudiants, évidemment, mais leurs ambitions vont généralement déjà vers la réussite professionnelle, avant même leur entrée dans le 1er cycle de l'enseignement supérieur. L'une des plus grandes récompenses, dans l'enseignement musical supérieur, est de rencontrer de temps à autre un étudiant dont la réussite transcende littéralement et dépasse tous les barèmes liés aux cycles d'étude et aux niveaux de passage. Un système d'évaluation efficace, et qui gagnera la confiance des musiciens, doit être capable de faire justice à un accomplissement remarquable aussi bien qu'à celui qui parvient tout juste au seuil de réussite.

CHAPITRE 4

MODES D'ÉVALUATION ; MODES D'APPRENTISSAGE

Résumé :

- Pour l'enseignement musical supérieur, les évaluations pratiques sont d'une importance primordiale ; mais celles-ci sont de nombreux types différents - individuelles, en petit groupe, en grand ensemble – et doivent être complétées par d'autres types - écrites, de vive voix, etc., et différents formats – des devoirs courts aux longs projets.
- Il est important d'essayer de faire correspondre ces modes d'évaluation aux objectifs pédagogiques et aux probables situations professionnelles futures – par exemple le long format du récital en solo peut être très approprié pour certains instruments, et moins approprié pour d'autres.
- Différents modes d'évaluation peuvent impliquer des différences dans le profil de l'examineur : autoévaluation, évaluation par des pairs, par le professeur de la discipline principale, par des spécialistes ne connaissant pas l'étudiant, par des examinateurs internes uniquement, par des examinateurs internes et externes.
- Il est important de comprendre que participer, par exemple, à une évaluation par des pairs, peut être une expérience d'apprentissage supplémentaire pour les étudiants.
- Une évaluation centrée sur l'étudiant accompagne l'apprentissage centré sur l'étudiant.
- Le chapitre clôt sur des commentaires sur l'évaluation de 3e cycle.
- Voir également le cas pratique n°3.

- 4.1 Au chapitre précédent, nous avons déjà fait mention des différents modes d'évaluation et de la façon dont ils peuvent être utilisés conjointement afin de permettre et de mesurer différents types d'apprentissage par l'étudiant. Ce chapitre traite de ces questions de façon plus détaillée.
- 4.2 L'enseignement musical supérieur vise tout d'abord à produire des musiciens de haute qualité, polyvalents, bien qu'il cherche aussi à faire en sorte qu'ils aient de l'entrain, une soif de connaissance et la capacité à résoudre les problèmes. Le dynamisme est nécessaire aux jeunes diplômés qui entrent sur un marché du travail compétitif, mais la capacité à résoudre des problèmes est également importante s'ils veulent développer leur carrière et s'adapter aux situations changeantes. Les modes d'évaluation de l'enseignement musical supérieur ont donc surtout besoin de tester la qualité et la polyvalence du sens musical des étudiants, tout en évaluant aussi toute une série d'autres compétences utiles.
- 4.3 Peu de musiciens professionnels travaillent dans un seul mode : des interprètes accomplis peuvent travailler en tant que solistes, chambristes et musiciens d'orchestre, et combinent probablement l'activité de concertiste avec d'autres activités, souvent l'enseignement ; les compositeurs enseignent fréquemment aussi, et ont parfois l'occasion de diriger ou de jouer leurs propres œuvres. Seule une minorité de musiciens consacrent tout leur temps de travail à leur activité musicale principale ; la plupart se constituent ce qu'on appelle une « carrière portefeuille » dans laquelle leur activité principale, quoique très importante pour leur identité propre de musicien, n'est pas nécessairement la chose à laquelle ils passent le plus de temps, ou

pour laquelle ils sont payés le plus. Et, bien sûr, beaucoup de musiciens préfèrent en réalité que les choses soient ainsi et ne voient pas nécessairement la carrière portefeuille comme le « deuxième meilleur choix ». Le programme d'études et les stratégies d'évaluation de l'enseignement musical supérieur doivent en tenir compte, bien qu'il soit impossible de fournir une formation spécifique pour chacune des nombreuses activités qui composent la carrière portefeuille des musiciens.

- 4.4 De même que les programmes d'études ont tendance à ressembler à une trajectoire – allant de la consolidation de la technique à l'encouragement de l'assimilation artistique, et d'un modèle déterminé par l'établissement doté de beaucoup de composants à une approche centrée sur l'étudiant et approfondissant des domaines moins nombreux – les types d'évaluation employés doivent se développer et évoluer tout au long du programme d'études de l'étudiant. Les tâches à effectuer durant l'évaluation auront tendance à devenir plus lourdes, moins normatives et plus globales à mesure que l'étudiant progresse dans son cursus. Elles peuvent aussi aller vers des situations réelles de plus en plus complexes et dynamiques, comme nous l'avons brièvement mentionné dans le chapitre précédent. Tout cela entraîne le besoin de modes d'évaluation divers, introduisant de la variété à tous les stades de développement de l'étudiant, mais aussi permettant une progression d'une étape à l'autre.
- 4.5 Pour prendre l'exemple, encore une fois, du récital d'examen, ce format peut être utilisé à plusieurs stades, et souvent s'allonge à chaque étape successive. Il peut aussi être très directif quant au répertoire, ou peu, ou pas du tout – une fois encore, la tendance est de donner davantage de liberté et de choix à l'étudiant. Mais avant d'être évalué lors d'un récital, un étudiant aura souvent passé des évaluations du type de l'audition d'entrée, lors desquelles il aura présenté son répertoire dans un espace plus petit – d'habitude une salle de cours – et seulement devant ses examinateurs, sans aucun auditoire présent. Que ce soit dans le cadre d'un tel événement ou séparément, l'étudiant aura probablement été évalué à travers divers exercices techniques appropriés à son instrument et à son principal genre de répertoire ou style de jeu. Pour la plupart des styles classiques, l'étudiant est seul pour ces premiers examens, avec un accompagnateur quand les morceaux du répertoire l'exigent ; pour le jazz et des styles populaires, un petit ensemble peut être plus approprié, même dès les toutes premières étapes.
- 4.6 Les toutes premières évaluations, comme celles décrites ci-dessus, ont tendance à s'efforcer d'isoler et de vérifier les compétences qui soutiendront ensuite de façon plus dynamique et globale les compétences plus pointues et plus sophistiquées. Par exemple, la maîtrise technique demeure un aspect important de la compétence d'un interprète à tous les niveaux d'étude et au-delà, mais dans un récital d'examen, elle ne sera évaluée que dans la mesure où elle permet une communication musicale efficace ou au contraire l'entrave, si elle manque. On supposera que l'étudiant, ayant progressé avec succès vers les étapes plus avancées du programme, aura au préalable démontré de manière satisfaisante, lors de contrôles séparés et spécifiques, sa maîtrise des compétences de base.
- 4.7 Pour résumer ce qui précède et l'étendre à d'autres spécialités, un système très simplifié et indicatif des types d'évaluation et des schémas de progression possibles est présenté dans le digramme ci-dessous :

Spécialité de l'étudiant	Type d'évaluation		
	Initiale, basique	Intermédiaire	Finale
Musicien classique	<ul style="list-style-type: none"> - Examen technique - Interprétation du programme (répertoire, études, etc.) imposé 	<ul style="list-style-type: none"> - Interprétation d'un programme en partie imposé, en partie libre, parfois combiné avec des exercices techniques plus avancés 	<ul style="list-style-type: none"> - Prestation d'un récital devant public. Certaines exigences concernant la longueur du récital, la mémorisation, etc., mais répertoire laissé au choix
Musicien jazz / pop	<ul style="list-style-type: none"> - Examen de modes / gammes jazz, etc. - Interprétation d'un nombre défini de chorus sur des standards imposés 	<ul style="list-style-type: none"> - Interprétation collective d'un répertoire en partie imposé et en partie libre, parfois combiné avec des exercices techniques plus avancés 	<ul style="list-style-type: none"> - Prestation d'un concert de jazz, devant public. Certaines exigences concernant la durée du set, la longueur des improvisations de chacun, etc., mais répertoire laissé au choix
Compositeur	<ul style="list-style-type: none"> - Portefeuille d'exercices : compositions basées sur un matériau imposé ou employant des techniques, des transcriptions, etc., imposées 	<ul style="list-style-type: none"> - Portefeuille de compositions, parfois avec des exigences en termes de durée d'une ou plusieurs des pièces, de l'instrumentation utilisée, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Portefeuille de compositions. Certaines exigences en termes de durée totale, la remise d'enregistrements de certaines œuvres, etc., mais totale liberté à part cela
Chef d'orchestre ou de chœur	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluation de la maîtrise des différentes battues, etc. - Filage préparé d'œuvre(s) brèves(s) imposée(s) accompagné d'une réduction au piano 	<ul style="list-style-type: none"> - Répétition / filage préparé(e) et non préparé(e) d'œuvres accompagnées de piano(s) ou d'un petit ensemble instrumental ou vocal 	<ul style="list-style-type: none"> - Répétition orchestrale ou chorale et prestation d'un concert, devant public. Une certaine liberté quant au répertoire

4.8 Une question intéressante concernant la progression se pose dans le cas d'étudiants entrant dans un établissement en 2e cycle, après avoir validé leur 1er cycle ailleurs. Dans cette situation, et même avec l'harmonisation des programmes d'études qui s'est faite dans le cadre du processus de Bologne, l'acquisition des compétences de base doit être acceptée de confiance (bien qu'elle puisse être déduite de la prestation du candidat à l'audition d'entrée). Les programmes du 2e cycle doivent, bien entendu, bâtir sur les fondations du 1er cycle, mais il y a souvent une tentation – et on pourrait même dire un intérêt – à revoir brièvement certaines des compétences fondamentales au tout début du nouveau cycle afin de confirmer qu'elles ont en effet été solidement acquises et, si nécessaire, organiser un rapide rattrapage. Dans les cas où cette vérification est effectuée, cela ne nécessite pas une évaluation formelle ; cela peut se faire de façon diagnostique dans le cadre de l'enseignement.

4.9 Comme nous l'avons déjà vu, la performance individuelle compte davantage pour certains genres que pour d'autres, où le jeu en ensemble est la norme. Cependant, de la même façon, et au sein d'un même genre, certains instruments peuvent plus ou moins convenir au jeu en solo, à la musique de chambre ou au jeu en

ensemble. Par exemple, à part pour une petite poignée d'artistes de renommée internationale, les récitals en solo classiques sur des instruments comme le trombone ou la contrebasse sont rares ; et pourtant, ces récitals sont une caractéristique courante de l'évaluation finale dans des établissements d'enseignement supérieur. Les étudiants préparant de tels récitals ont un répertoire solo propre dans lequel puiser qui est considérablement plus réduit que celui des pianistes ou des violonistes, et ce répertoire, généralement, soit a été composé pour les artistes internationaux exceptionnels évoqués précédemment, soit se présente sous la forme de concert – ou les deux. Hormis ces possibilités, les étudiants dépendent fréquemment des transcriptions d'œuvres composées pour d'autres instruments à l'origine, et qui ont donc souvent fait l'objet de compromis quand elles ont été adaptées pour leur instrument. Des programmes de récital cohérents et musicalement captivants sont donc difficiles à construire et extrêmement difficiles à exécuter. De plus, ils constituent une forme d'expression musicale que la plupart des étudiants jouant ces instruments réemploieront rarement, sinon jamais, après leurs études.

- 4.10 Les raisons de l'utilisation constante du format récital avec ces instruments sont en partie historiques, en partie conduites par un désir d'égalité entre les évaluations des différents instruments, et en partie logistiques, car les récitals ne nécessitent généralement qu'un seul accompagnateur. Mais la raison principale est probablement que le fait de se concentrer sur un individu et son jeu soliste, qu'il soit ou non professionnellement « réaliste », aide à émettre des jugements individuellement ciblés quant à son accomplissement musical. À cet égard, la compétence développée par les établissements se spécialisant dans le jazz et les styles populaires, où l'on met l'accent sur l'évaluation en ensemble, peut être une ressource précieuse pour tous les établissements.
- 4.11 Avec une prestation en petit ensemble, il devrait être possible pour les examinateurs de distinguer, dans une certaine mesure, les différentes contributions des individus à l'ensemble. Ce n'est cependant pas si évident, puisque l'ensemble réagit constamment dans son entier à la contribution de chaque individu ; la défaillance d'un musicien dans un quatuor à cordes, par exemple, peut gâcher la prestation de tout l'ensemble pendant plusieurs mesures. Soumis à des règlements spécifiques à ce sujet dans les lois nationales sur l'enseignement, les évaluations en ensemble peuvent adopter, en réponse, n'importe laquelle des trois approches suivantes :

Approche		Raisonnement
Attribuer la même note à tous les membres de l'ensemble, en se fondant sur la performance globale.		Chaque membre partage la responsabilité de la qualité globale de la performance et du soutien mutuel dans ses prestations.
Noter chaque membre séparément, en se fondant sur la contribution de chacun.	Malgré cela, la réussite de chacun doit être récompensée, surtout si la note doit compter dans le résultat global final de chaque étudiant. Et il est musicalement parfaitement valide de faire isolément l'éloge de l'un des membres d'un ensemble.	
Attribuer une note unique mais lui laisser une marge de variabilité (par ex. + ou - 5%) afin de refléter les contributions individuelles significativement plus fortes ou plus faibles que le niveau général de l'ensemble		Bien que cela constitue un compromis, c'est un moyen d'accommoder les deux raisonnements exposés ci-dessus.

- 4.12 Une fois qu'un ensemble est devenu si nombreux qu'un chef devient nécessaire, l'évaluation individuelle devient également plus difficile. Les problèmes de l'évaluation qui empiète sur ce qu'elle cherche à mesurer ont déjà été évoqués ; la logistique d'une évaluation individuelle de masse est tout aussi problématique. Bien que cela puisse nous mener vers une « notation unique » collective, le problème réside dans le fait qu'un musicien d'orchestre porte une plus petite responsabilité de la qualité globale de l'exécution que le membre d'un ensemble de musique de chambre non dirigé. Les décisions concernant l'interprétation relèvent du chef, ainsi que la responsabilité principale de résoudre n'importe quel problème pouvant surgir pendant l'exécution. Or, l'évaluation doit s'intéresser au(x) musicien(s), pas au chef.
- 4.13 Evidemment, le chef d'orchestre lui-même peut souvent fournir des informations de l'intérieur très pointues sur la façon dont chaque musicien a contribué, tant en répétition que durant l'exécution. Néanmoins, le chef d'orchestre a une tâche suffisamment lourde à effectuer sans avoir à fournir de surcroît une évaluation fiable de la participation de chaque étudiant. Quoi qu'il en soit, les commentaires des chefs peuvent être un composant très utile dans une stratégie d'évaluation diversifiée. De même, le professeur d'un étudiant donné peut souvent utiliser sa connaissance privilégiée pour désigner les forces et les faiblesses de la contribution de l'étudiant à la performance globale d'un ensemble – des éléments qui auraient pu être omis sans cela. Tant que leur opinion n'est pas la seule prise en compte, leur apport est très précieux et permet une plus grande objectivité.
- 4.14 Les avis des camarades d'étude (dans une évaluation par des pairs) ou du candidat lui-même (dans une autoévaluation) sont une autre ressource à laquelle on n'accorde pas toujours l'importance qu'elle mérite. Dans les orchestres ou les chœurs, les membres ressentent très clairement la contribution de ceux qui les entourent. Ces informations peuvent être un élément précieux de l'image globale de l'évaluation. En effet, une situation dans laquelle les étudiants savent qu'ils seront évalués par les autres, comme ils vont eux aussi les évaluer, peut être plus valable qu'on ne le pense comme principale ou seule forme d'évaluation. Une sorte d'« objectivité d'équilibre » apparaît, dont sont exclues la générosité ou la sévérité pour les personnes. Lorsque les évaluations réalisées par des pairs sont comparées à celles d'experts extérieurs, elles montrent généralement une importante corrélation – un résultat qui a conduit certains établissements à accorder une grande confiance à ces formes d'évaluation.
- 4.15 Un important avantage secondaire de l'évaluation par les pairs est qu'elle développe le sens critique et analytique des étudiants qui y participent et améliore leur capacité à apprécier les questions et les difficultés qui entourent toutes les évaluations. Elle attire leur attention sur la façon dont le langage critique peut être utilisé de manière constructive ou destructive, et peut les faire mûrir dans leur propre réception de la critique constructive. Toutes ces compétences sont fortement utiles au musicien professionnel – en effet, elles figurent souvent dans les objectifs pédagogiques des programmes de l'enseignement musical supérieur ; dans les programmes où l'évaluation par des pairs est largement utilisée, le coaching et ses techniques font souvent partie du cursus, et l'évaluation des performances des étudiants par d'autres étudiants fait partie du régime d'évaluation.
- 4.16 On peut tirer des avantages similaires de l'utilisation de l'autoévaluation, bien que « l'objectivité d'équilibre » ne s'applique pas dans ce cas. Les étudiants peuvent trouver plus difficile de cerner convenablement le

niveau d'autocritique que dans l'évaluation par des pairs, mais plus ils accumulent d'expérience dans cet exercice, plus ils gagnent en maturité en termes de prise de conscience de leur pratique musicale. Si un établissement a choisi de centrer l'apprentissage sur l'étudiant, il serait bénéfique de réussir à compléter cela par une volonté d'impliquer les étudiants dans certains aspects de leur propre évaluation. L'autoévaluation est rarement employée sans quelques contrepoids externes. Les deux formes courantes que cela peut prendre sont l'autocritique de l'étudiant lors d'un entretien oral en face-à-face (généralement appelé « viva voce » au Royaume-Uni) et le journal réflexif que l'étudiant pourrait avoir tenu au fil de son projet. Dans les deux cas, quelqu'un d'autre se charge de juger, à la fin, de la qualité de l'autoévaluation de l'étudiant, et il y aura généralement quelque chose d'autre auquel la mesurer – par exemple, la preuve du projet en lui-même à comparer au journal réflexif de l'étudiant.

- 4.17 Au début de ce chapitre, nous avons souligné qu'il est important que les étudiants aient de l'entrain, une soif de connaissance et la capacité à résoudre les problèmes. Les éléments du programme d'études traitant de sujets plus théoriques ont un rôle clé à jouer dans le développement de ces compétences. D'autre part, les formats d'évaluation de l'essai, la présentation de la séance de travaux pratiques, la composition stylistique assumée, l'analyse – qu'elle soit écrite, graphique ou annotée – etc., ont tous leur rôle à jouer. Ces exercices d'évaluation, et d'autres exercices du même type, seront presque certainement utilisés dès les premières étapes des programmes de l'enseignement musical supérieur. Les cursus ont tendance à varier davantage dans leurs étapes ultérieures, certains permettant aux étudiants de se concentrer sur des domaines pratiques, d'autres insistant sur une certaine dose de théorie et sur l'évaluation à tous les niveaux.
- 4.18 Comme on l'a vu avec les évaluations pratiques, ces évaluations théoriques utilisées dans les étapes ultérieures des programmes ont tendance à être de plus grande envergure, plus orientées sur les projets et tournées vers des situations professionnelles probables, et plus globales – souvent combinées d'une manière ou d'une autre à des éléments pratiques. Le journal réflexif cité plus haut est un bon exemple d'outil d'évaluation écrit et théorique, le plus souvent intimement lié à un projet pratique. Ce journal a ses propres protocoles et ses disciplines intellectuelles, mais il trouve ses racines dans l'expérience pratique et l'exploration de l'étudiant. La synthèse de la théorie et de la pratique est un objectif majeur dans beaucoup d'établissements d'enseignement musical supérieur, dans la mesure où ils continuent de définir et d'affiner leur position distinctive dans le monde de l'enseignement supérieur. Les formes et les modes d'évaluation qui encouragent, reflètent et mesurent cette synthèse sont donc de plus en plus pertinentes et importantes.
- 4.19 La précédente description s'est implicitement rapportée principalement aux programmes de 1^e et de 2^e cycle, et le cas pratique n°3, qui illustre de nombreux points abordés dans ce chapitre, est d'ailleurs basé sur un programme de 2^e cycle. Étant donné que les programmes de 3^e cycle sont de plus en plus courants dans les établissements d'enseignement musical supérieur, ils apportent avec eux leurs propres traditions et développements en termes d'évaluation. Le doctorat traditionnel a toujours été évalué uniquement à travers la remise d'un mémoire très substantiel à la fin des études : la thèse de doctorat. Plusieurs doctorats de l'enseignement musical supérieur ont préservé ce concept de l'évaluation finale unique, mais ont étendu l'idée de ce que le travail remis pourrait contenir à des compositions, des éditions musicales,

des enregistrements d'interprétations – et même, dans certains cas, une interprétation en direct coïncidant avec la soutenance de la thèse rendue préalablement. Même lorsque les éléments pratiques et/ou créatifs jouent un rôle important, la plupart des doctorats continuent de préserver la remise d'un mémoire écrit substantiel, souvent articulant des questions de recherche et les réponses émanant du matériel pratique remis à cette occasion.

- 4.20 Particulièrement dans le cas de travaux doctoraux basés sur des compositions, il existe maintenant des exemples de programmes dans lesquels seule une brève thèse écrite est exigée, ou même dans lesquels rien n'est exigé. La raison en est que les questions de recherche ainsi que leurs réponses doivent émaner de la substance musicale même des compositions, et que souvent, la façon dont les différentes compositions remises s'éclairent mutuellement, formant ainsi une sorte d'exposé et/ou de dialogue musical, constitue une part importante des moyens par lesquels les idées de recherche sont communiquées.
- 4.21 De la même façon, un doctorat basé sur l'interprétation peut avoir recours à une série de prestations, soumises sous forme d'enregistrements ou suivies pendant un certain laps de temps par les examinateurs, afin de matérialiser des idées et des questions. On s'écarte là radicalement du doctorat traditionnel basé sur une évaluation finale unique et globale, mais cela ne représente pas une rupture totale par rapport à l'évolution des programmes doctoraux dans les autres disciplines, qui tendent vers un concept de programme d'études doctorales doté d'un régime d'évaluation séquentiel et cumulatif propre. De tels doctorats basés sur la performance continuent d'exiger des mémoires écrits et sont évalués sur la qualité de ces derniers aussi bien que sur celle des prestations. Néanmoins, l'enseignement musical supérieur de l'ère post-Bologne semble cheminer vers un doctorat artistique dans lequel la musique, dans certaines circonstances, pourrait parler entièrement d'elle-même.
- 4.22 Davantage d'informations sur les études de troisième cycle, sur leur possibilité d'être également formulées en termes d'objectifs pédagogiques ainsi que sur leurs formats d'évaluation figurent dans le manuel AEC sur les études de troisième cycle⁵.

⁵ Groupe de travail « Polifonia » « Troisième cycle » (2007) : Guide des études de troisième cycle dans l'enseignement musical supérieur. AEC. Utrecht.

EVALUER LA PROGRESSION ; ÉVALUER LES RÉSULTATS

CHAPITRE 5

L'ÉVALUATION FORMATIVE ET SOMMATIVE

Résumé :

- Le double rôle de l'évaluation : fournir un feedback à l'apprentissage et jalonner cet apprentissage.
- Il est important de distinguer deux types d'évaluation, bien qu'une bonne évaluation sommative ait également un rôle de feedback.
- **Evaluation formative** : peut être relativement informelle, mais doit être consignée ; souvent conduite par ceux qui sont directement impliqués dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, mais avec une double vérification ; perturbe le moins possible le processus d'apprentissage ; le feedback doit être prompt.
- **Evaluation sommative** : revêt l'aspect nécessaire de la formalité ; doit impliquer des examinateurs relativement éloignés du *processus* d'apprentissage et d'enseignement ; en fonction de la pratique la plus répandue au niveau national, elle peut donner aux examinateurs un rôle secondaire, primordial, ou exclusif auprès du professeur de l'étudiant ; doit être un objectif pour l'apprentissage ; le rythme du processus d'apprentissage doit donc intégrer une sorte de ponctuation à ce moment.
- Ces types d'évaluation sont liés aux concepts d'évaluation du *processus* et/ou du *résultat*, mais ils ne sont pas identiques. L'évaluation formative peut accorder davantage d'attention au processus, mais elle est susceptible d'inclure des éléments du produit ; l'évaluation sommative peut examiner des aspects du processus ainsi que du produit.
- Voir également les cas pratiques n°4 et 5.

- 5.1 Tout au long de ce manuel, l'accent est mis sur le rôle de l'évaluation dans la mesure de l'apprentissage. Cette mesure est utile à différents égards, qui peuvent essentiellement être réduits à deux : le feedback et la validation. L'évaluation peut fournir des informations sur la manière dont évolue l'apprentissage d'un étudiant et ce sur quoi il doit se concentrer ensuite ; il peut aussi apporter « la preuve » ou la confirmation de l'étape à laquelle se trouve l'apprentissage. Dans le premier cas, l'évaluation est dite **formative** – elle aide la formation des compétences de l'étudiant ; dans le second, elle est dite **sommative** – elle propose un résumé de la variété et du niveau des compétences de l'étudiant à un moment donné (qui correspond d'habitude à une étape couramment reconnue du cadre des certifications, comme la fin du premier cycle de l'enseignement supérieur).
- 5.2 Les rôles formatif et sommatif sont rarement complètement exclusifs, en particulier vu le fait qu'on attend de plus en plus de n'importe quelle évaluation, dans l'enseignement supérieur et de façon plus générale, d'être accompagnée d'un feedback. Autrefois, il suffisait souvent de dire qu'un étudiant avait réussi une évaluation sommative donnée, ce qui lui donnait droit à la récompense correspondante, bien que l'on reconnût généralement que si l'étudiant n'était pas admis, il fallait identifier les lacunes à l'origine de l'échec. Désormais, les étudiants attendent généralement un compte-rendu plus complet et plus descriptif

de leur réussite qu'une simple mention « admis ». Par ailleurs, puisque les qualifications sont maintenant considérées explicitement comme formant une « échelle » d'accomplissement, chaque degré sommatif autre que le plus élevé devient simultanément un jalon sur le chemin de l'apprentissage sur lequel il est utile d'avoir un feedback pour aller vers l'étape suivante.

- 5.3 Ainsi que les évaluations sommatives comprenant de plus en plus d'informations formatives à retransmettre à l'étudiant, l'aspect sommatif d'évaluations qui auraient été autrefois purement formatives s'est aussi développé. L'une des forces agissantes est ici la modularisation, qui permet de valider des crédits par des blocs d'apprentissage. Dans un programme modulaire semestrialisé, chaque bloc de six mois de travail accompli avec succès approche l'étudiant de la récompense finale.
- 5.4 Bien sûr, cela ne signifie pas qu'il n'y ait plus de différenciation entre les évaluations intermédiaires et finales ; les systèmes de niveaux, de coefficients, etc. peuvent assurer que l'on accorde toujours autant d'importance aux évaluations intervenant à la fin d'un programme. Néanmoins, un programme construit avec des unités représentant des crédits alloués une ou deux fois par an signifie vraiment qu'un étudiant « engrange » régulièrement un certain nombre de crédits qui s'accumulent progressivement jusqu'au total exigé pour l'obtention de la récompense. Chaque « gain » représente un pas décisif et irréversible vers la qualification finale. De plus, l'accumulation et le transfert de crédits signifient potentiellement qu'un nombre de crédits gagnés qui n'est pas, en soi, suffisant pour la qualification finale, peut toujours être utilisé pour aider un étudiant dans son cheminement vers la récompense finale dans un nouvel établissement.
- 5.5 Un module d'étude, même s'il ne dure qu'un seul semestre, peut comporter des évaluations intermédiaires avant l'évaluation sommative de fin de semestre, déterminant l'attribution ou non des crédits du module. Ces évaluations intermédiaires sont clairement plus formatives. Cependant, il n'est pas rare, pour un module comportant plus qu'une évaluation, que la note de chaque évaluation contribue à la note sommative globale du module selon un système de coefficients interne (une fois encore, le coefficient de l'évaluation en fin de module est généralement plus grand). Partout où ce système est appliqué, même dans une faible mesure, chaque évaluation est en partie sommative.
- 5.6 Une fois que l'on atteint le niveau d'une évaluation intermédiaire dont la note ne contribue pas au résultat de l'étudiant pour le module ou le programme, cela ne peut avoir de valeur que par les informations qu'elle apporte sur l'apprentissage de l'étudiant ; elle est donc formative. Une telle évaluation peut être utilisée au début d'une phase d'apprentissage – par exemple, pour évaluer les niveaux de compétence de chaque individu d'une vaste promotion d'étudiants afin de les grouper dans des classes bien harmonisées pour un domaine d'étude spécifique. Elle peut être utilisée pour mesurer le progrès, en particulier dans des modules plus longs où les évaluations sommatives peuvent être espacées d'une année. Elle peut servir de « galop d'essai » à une évaluation sommative, aidant ainsi l'étudiant à identifier les nécessaires ajustements de dernière minute, et le familiarisant avec les difficultés de l'expérience à laquelle il s'apprête à être confronté. Dans tous ces cas, il faut confronter l'utilité de l'évaluation et son risque de retarder le début de l'apprentissage ou de l'interrompre. Moins l'évaluation est formelle, moins elle perturbe l'apprentissage. D'un autre côté, si elle doit aider l'étudiant à préparer une évaluation sommative, elle doit ressembler quelque peu à cette évaluation finale.

- 5.7 L'évaluation formative, par opposition à la vérification informelle de la progression et au retour d'information qui peut avoir lieu presque toutes les semaines dans le cadre d'un enseignement attentif, implique vraiment de sortir du processus d'enseignement et d'entrer dans l'esprit de l'évaluation. Elle peut être réalisée par le professeur le plus directement impliqué dans l'apprentissage de l'étudiant – ce qui augmentera le niveau de connaissance générant le feedback – mais beaucoup affirment qu'elle doit aussi inclure l'intervention d'un examinateur moins directement impliqué dans le processus d'apprentissage afin de confronter le feedback aux critères généraux de l'établissement (et, potentiellement, fournir un feedback au professeur sur la façon dont progresse la dynamique d'enseignement et d'apprentissage, ainsi qu'à l'étudiant sur sa prestation individuelle). Les notes et les commentaires concernant l'étudiant doivent être consignés ; même s'ils ne contribuent pas directement aux résultats finaux, ils peuvent avoir une utilité au-delà de leur but initial – par exemple, si un étudiant tombe malade par la suite, ou rencontre un autre problème, les données d'une précédente évaluation formative peuvent être prises en considération dans le cadre d'une stratégie visant à sauvegarder la poursuite d'études de l'étudiant.
- 5.8 Le feedback de l'évaluation formative doit être donné rapidement pour être le plus utile possible. Les étudiants réagissent mieux à ce retour d'information quand il arrive vite ; s'il inclut des recommandations en vue d'un changement significatif, plus tôt ceux-ci sont mis en œuvre, mieux c'est ; le retour d'information clôt l'évaluation et permet aux étudiants de se concentrer à nouveau sur l'apprentissage ; surtout, les étudiants doivent avoir le temps d'assimiler et d'appliquer ce qui ressort de ce feedback avant l'évaluation sommative.
- 5.9 L'évaluation sommative porte la responsabilité supplémentaire de renseigner un public plus large sur un étudiant, y compris des personnes qui ne le connaissent pas, et cela pendant une longue durée – potentiellement tout le temps du programme au terme duquel l'étudiant obtient un diplôme. Les musiciens titulaires d'un diplôme de l'enseignement musical supérieur recevront des offres d'emploi principalement grâce à la démonstration continue de leurs capacités, que cela soit par la participation à des auditions ou par un engagement professionnel réussi en entraînant d'autres. Néanmoins, leur qualification peut, par exemple, déterminer leur échelon d'emploi et de rémunération en tant que professeurs. À la lumière de la réforme de Bologne, un diplôme de licence, de master ou de doctorat de l'enseignement musical supérieur sera également considéré comme une sorte de monnaie universelle, en dehors de ce que cette qualification garantit de la compétence de son titulaire, et peut servir à ce dernier de droit d'entrée dans d'autres professions qualifiées que celle de musicien. Il est donc très important que les évaluations sommatives de l'enseignement musical supérieur et les qualifications auxquelles elles mènent soient solides, cohérentes et aussi largement fiables que celles de n'importe quelle autre discipline.
- 5.10 L'évaluation sommative doit donc être conduite de manière formelle et avec des moyens de contrebalancer les différents avis pour garantir la cohérence et l'impartialité. En conséquence, elle sera généralement plus complexe et prendra plus de temps que l'évaluation formative, et perturbera également davantage le rythme d'étude habituel. Beaucoup d'établissements consacrent des semaines spécifiques de l'année universitaire à l'évaluation sommative, et suspendent l'enseignement pendant ces périodes. Les établissements d'enseignement musical supérieur peuvent aussi avoir à considérer la question du calendrier des concerts,

qui sera peut-être suspendu également, ou au moins grandement réduit durant les périodes d'évaluations sommatives majeures, afin que les étudiants puissent se concentrer sur celles-ci. Étant donné ce niveau d'intrusion, l'évaluation sommative, elle non plus, ne doit pas être suremployée ; comme nous l'avons abordé au chapitre 3, ce qu'il faut, c'est faire en sorte que la progression et l'accomplissement des étudiants par rapport à tous les objectifs pédagogiques du programme soient testés de manière adéquate.

- 5.11 Puisque l'apprentissage et l'enseignement sont inévitablement arrêtés par des évaluations sommatives, beaucoup de professeurs et d'étudiants utilisent le rythme de ces ponctuations pour structurer et rythmer l'apprentissage. La période qui suit une évaluation importante est un bon moment pour faire le point ; le nombre de semaines restant jusqu'à la prochaine évaluation détermine le temps d'apprentissage pour lequel des objectifs raisonnables peuvent être fixés ; les dernières semaines de ce temps d'apprentissage peuvent être intenses et ardues, sachant qu'il y aura habituellement un sursis et un temps de récupération juste après l'évaluation et avant que ne débute la phase d'apprentissage suivante. À cet égard, le professeur, particulièrement dans la discipline principale de l'étudiant, peut jouer le rôle d'un « coach personnel », et aider l'étudiant à arriver à l'évaluation dans le meilleur état d'esprit et avec la meilleure préparation possibles afin qu'il fasse de son mieux.
- 5.12 L'impartialité est bien plus importante dans les évaluations sommatives que dans les évaluations formatives. Les évaluations sommatives sont habituellement liées à la note et même au type de récompense finale que l'étudiant reçoit de l'établissement. En conséquence, quand il s'agit d'évaluation sommative, le professeur le plus directement impliqué dans l'apprentissage d'un étudiant particulier peut avoir un rôle limité dans l'évaluation de cet étudiant, ou en être exclu totalement. Ce n'est nullement universel, toutefois ; dans de nombreux pays, particulièrement en Europe continentale, la connaissance spéciale que possède le professeur est considérée comme une ressource précieuse même dans un processus d'évaluation sommative et à laquelle on porte l'attention qu'elle mérite – elle est même parfois prioritaire. C'est sans doute un domaine où la nature spécifique de l'enseignement musical supérieur entre en jeu ; dans cette discipline, l'impartialité doit toujours s'équilibrer avec un niveau d'engagement émotif nécessaire lorsque l'on donne et que l'on reçoit une interprétation musicale.
- 5.13 Néanmoins, même dans l'enseignement musical supérieur, on joint aux membres du jury d'évaluation quelques examinateurs ne connaissant que très peu l'étudiant, en plus du professeur de l'étudiant, ou sans lui. Ils sont là pour effectuer des évaluations basées uniquement sur ce que l'étudiant réalise le jour et dans le cadre de l'évaluation, sans être influencés par des considérations telles que la façon dont cet étudiant a pu jouer son programme la semaine précédente, ou combien son jeu s'est amélioré au cours de l'année. C'est ce qui constitue une base de cohérence pour les jugements d'un étudiant à un autre, dans les examens d'un instrument à un autre et d'une promotion d'étudiants à une autre.
- 5.14 Des évaluations sommatives finales importantes peuvent également être examinées minutieusement par des personnes ne participant pas à l'évaluation de l'étudiant mais évaluant le processus d'évaluation lui-même. Ces personnes, appelées *external examiners* dans le système britannique où elles sont le plus

généralement employées, commentent la solidité de l'évaluation ou ce qui s'est déroulé et, en se fondant sur leur propre expérience, habituellement vaste, jugent la comparabilité des critères de notation avec ceux d'évaluations équivalentes dans d'autres établissements. Toutes les traditions d'enseignement supérieur n'ont pas adopté cette pratique, mais celle-ci a une pertinence croissante dans le contexte post-Bologne de l'harmonisation et de la comparabilité supposée des certifications. Nous reviendrons sur le personnel impliqué dans les évaluations sommatives au chapitre 8, et sur les examinateurs externes au chapitre 9.

- 5.15 L'accent qui est mis, dans l'évaluation sommative, sur la prestation de l'étudiant lors de l'événement, signifie qu'une telle évaluation s'intéresse principalement au *résultat* – ce que l'étudiant livre le jour de l'épreuve – plutôt qu'au *processus* – la façon dont l'étudiant s'est rendu capable de fournir ce résultat, ou la distance parcourue depuis la dernière évaluation importante afin de livrer cette prestation (cette distance parcourue est une sous-catégorie de processus que l'on pourrait appeler plus précisément appeler progrès). Réciproquement, l'évaluation formative s'intéresse souvent davantage au processus (et au progrès), mesurant non seulement la distance parcourue par un étudiant, mais aussi, ce qui est peut-être plus crucial, la distance qui lui reste à parcourir dans le temps restant jusqu'à sa prochaine évaluation sommative afin d'atteindre l'objectif désiré.
- 5.16 Là encore, cependant, ces distinctions ne sont pas strictes. Le type d'évaluation décrit dans le précédent chapitre, dans lequel un étudiant réalise un projet en tenant un journal réflexif du début à la fin du processus, livre un résultat – le journal – qui est en même temps une archive de la progression et un récit de la façon dont l'étudiant a mis en œuvre une expérience acquise au long de sa route pour adapter et affiner ses plans originaux. Une telle évaluation, qui peut constituer une part importante de l'évaluation sommative finale de l'accomplissement du programme par un étudiant, sera jugée non seulement sur la qualité des résultats du projet, mais aussi en termes de qualité des processus réflexifs de l'étudiant au long de sa formation. Elle exigera donc probablement des critères clairs pour déterminer la façon dont ces éléments doivent se combiner et s'équilibrer dans le jugement global, surtout dans le cas de bons résultats de projet accompagnés d'une réflexion superficielle de l'étudiant sur le processus, ou de résultats décevants sur lesquels l'étudiant a néanmoins profondément réfléchi. Nous aborderons plus en détail le rôle des critères dans des situations similaires au chapitre 7.
- 5.17 Les divers points abordés dans ce chapitre traitant des évaluations formative et sommative peuvent être résumés par le diagramme suivant. Les caractéristiques primordiales de chaque type d'évaluation y sont indiquées aux extrémités gauche et droite, mais les flèches soulignent le fait que beaucoup d'évaluations se situent quelque part sur le continuum qui relie ces deux types :

ÉVALUATION FORMATIVE	Informel. ←————→ Formel.	ÉVALUATION SOMMATIVE
	Proposer un feedback. ←————→ Émettre un jugement.	
	Le professeur est étroitement impliqué. ←————→ Le professeur est impliqué de façon limitée (ou exclu), ou sa contribution est nuancée par celle d'autres individus ne connaissant pas l'étudiant.	
	Contre-vérification par un autre examinateur, mais le professeur tient généralement le premier rôle. ←————→ Un ou plusieurs examinateurs tiennent le premier rôle, ou au moins contrebalancent l'avis du professeur.	
	L'apprentissage est interrompu aussi peu que possible, mais dérange quand même. ←————→ Inévitablement très perturbant, bien qu'il puisse servir à structurer des phases d'apprentissage distinctes.	
	S'intéresse principalement au processus. ←————→ S'intéresse principalement au résultat.	

CHAPITRE 6

L'ÉVALUATION FORMATIVE : CRITÈRES ET PERSONNEL IMPLIQUÉ

Résumé :

- Les critères, leurs différents types et utilisations : les évaluations à critères de référence, à normes de référence et ipsatives.
- Dans l'évaluation formative, il est important d'être clair au sujet du temps qui reste jusqu'à l'évaluation sommative, le nombre d'évaluations formatives qui restent (s'il en reste), et les connaissances ou des compétences de départ.
- Le compte-rendu d'évaluation doit mentionner les domaines à plébisciter et ceux qui méritent d'être améliorés.
- Les professeurs les plus étroitement liés au processus d'apprentissage seront les mieux capables de juger la progression de l'étudiant et sa probable trajectoire jusqu'à l'étape de l'évaluation sommative ; une opinion plus neutre est un complément et un garde-fou utiles.
- Évaluations pratiques : compositions typiques des jurys d'examen.
- Évaluations écrites : contreponds typiques – double-notation et contre-notation.
- L'évaluation par les pairs étudiants peut être très utile, notamment parce qu'en évaluant d'autres, les étudiants apprennent à s'évaluer eux-mêmes.
- Voir également les cas pratiques n°4 et 5.

- 6.1 Toute évaluation nécessite que les individus effectuant et passant une évaluation partagent une conception commune des questions fondamentales suivantes :
- Que recherche et que mesure l'évaluation ?
 - Quelle preuve a été choisie pour démontrer que l'évaluation a trouvé ce qu'elle cherchait ?
 - Une fois qu'elle a été trouvée, comment cette preuve sera-t-elle mesurée ou calibrée lors de l'épreuve, afin de décider si ce qui a été trouvé est de qualité suffisante pour que l'évaluation soit réussie ?
 - Lorsque cela s'applique, quel serait le calibrage des niveaux supérieurs de réussite (par exemple une première mention avec félicitations ou une note élevée sur une échelle de un à vingt) ?

Les réponses à ces questions formeront la matière première d'un ensemble de critères applicables à l'évaluation.

- 6.2 Dans des situations moins formelles d'évaluation, la quantité de détails écrits requise pour ces critères est également moindre ; des situations plus formelles exigent des informations plus complètes, à la fois pour la cohérence et parce que la communication entre les examinateurs et les étudiants est moins détendue et moins conversationnelle dans un contexte formel où les individus peuvent ne pas bien se connaître, ou même ne pas se connaître du tout ; aussi il vaut mieux donner à tous les informations à l'avance. Les types de critères appropriés à des évaluations plus formelles et plus sommatives seront abordés plus en détail dans le chapitre suivant ; nous nous intéressons ici aux critères des évaluations formatives.

- 6.3 Les critères peuvent se rapporter à une sorte de norme fixe ; ils peuvent être appliqués aux différentes prestations données par un groupe d'étudiants ou comparer la prestation d'un étudiant spécifique à ses résultats antérieurs. Les termes techniques pour ceci sont, respectivement, à *critères de référence*, à *normes de référence* et *ipsative*. Dans les exemples d'évaluation formative donnés au chapitre précédent, nous avons évoqué des évaluations représentant chacun de ces types. Une évaluation visant à répartir les étudiants dans des groupes de niveau comparable sera à *norme de référence*. Si tous les étudiants d'une promotion donnée sont exceptionnellement forts ou faibles, cela ne fait aucune différence ; ils doivent simplement être placés dans des groupes qui leur sont compatibles. Une évaluation intermédiaire donnant un compte-rendu de la progression peut être *ipsative*, concentrée sur la somme des progrès de l'étudiant, plutôt que sur la correspondance de son précédent ou nouveau niveau d'accomplissement par rapport à une norme externe et fixe. Finalement, une évaluation qui sert de « galop d'essai » à une évaluation sommative devra comporter des *critères de référence* définis par rapport à cette évaluation.
- 6.4 Évidemment, plus une évaluation formative est étroitement liée à une évaluation sommative, plus elle est susceptible d'être référencée par rapport aux critères qui seront employés dans l'évaluation sommative. Les premières évaluations formatives, en particulier quand elles doivent être suivies d'autres évaluations avant l'évaluation sommative majeure suivante, peuvent se permettre d'être davantage personnalisées dans leur feedback. Une importante fonction personnalisée de l'évaluation formative peut servir d'outil diagnostique pour les étudiants lorsqu'ils font leur choix d'options dans un programme d'études. Il est possible d'organiser pour ces options une « période d'essai » au début, période durant laquelle les étudiants peuvent les essayer avant de passer une évaluation diagnostique. De telles évaluations, ainsi que le feedback qu'elles produisent, aideront des étudiants à faire des choix informés. Elles peuvent également fournir à l'établissement des renseignements sur lesquels fonder leurs conseils d'orientation vers d'autres choix d'option.
- 6.5 Comme exemple de ce qui précède, on peut considérer une situation dans laquelle un établissement offre une gamme de programmes de 2e cycle, dont certains ont un aspect théorique important et d'autres un aspect exclusivement pratique. En particulier si le titre du diplôme délivré à la fin de ces programmes diffère selon leur contenu, avec un titre plus ronflant pour les programmes ayant un contenu plus théorique, un étudiant pourrait être attiré par cela, estimant que la qualification reçue sera plus avantageuse, même si leurs capacités naturelles appartiennent davantage à la sphère pratique. Une période d'essai et un test diagnostique peuvent être des moyens très valables de faire en sorte que la décision finale concernant leur orientation soit véritablement la meilleure pour l'étudiant. Si l'on reprend les questions posées au début de ce chapitre, les critères de cette évaluation pourraient être établis comme suit :
- *Que recherche et que mesure l'évaluation ?* Cette évaluation cherche à mesurer la capacité d'un étudiant à suivre une orientation comportant un fort composant théorique.
 - *Quelle preuve a été choisie pour démontrer que l'évaluation a trouvé ce qu'elle cherchait ?* Le preuve que doit apporter l'évaluation inclut la facilité de l'étudiant à manier des concepts et des idées, et ses aptitudes à les exprimer, à l'écrit comme à l'oral ; l'évaluation doit aussi tester certaines des compétences basiques d'écriture de style universitaire – avec notes de bas de page, la construction d'une bibliographie, etc.

- *Une fois qu'elle a été trouvée, comment cette preuve sera-t-elle mesurée ou calibrée lors de l'épreuve, afin de décider si ce qui a été trouvé est de qualité suffisante pour que l'évaluation soit réussie ?* L'évaluation doit déterminer si les niveaux de compétence de base ont été atteints, mais doit aussi tenir compte de la rapidité à laquelle un étudiant a progressé durant la période d'essai.
- *Lorsque cela s'applique, quel serait le calibrage des niveaux supérieurs de réussite ?* Puisque l'objectif de l'évaluation est purement diagnostique, elle peut se contenter d'une simple mention reçu / non reçu.

- 6.6 Un principe commun à tous les comptes-rendus d'évaluation, mais surtout dans le contexte plus informel de l'évaluation formative, est de s'orienter principalement sur ce que l'étudiant a réalisé, plutôt que de s'intéresser exclusivement à ce qu'il n'a pas réussi à faire. Pour garder l'exemple diagnostique donné ci-dessus, à moins qu'un étudiant ait déjà décidé d'abandonner l'option, il fera vraisemblablement de son mieux lors de l'évaluation et gagnera quelque chose dans le processus. Un bon compte-rendu d'évaluation doit commencer par énumérer les points forts de l'étudiant, avant de les situer dans le contexte du seuil de réussite. Si l'étudiant a atteint ou dépassé ce seuil, le compte-rendu ira naturellement de ses différents accomplissements à la conclusion qu'il a réussi l'examen ; dans le cas contraire, il est important qu'il comprenne son échec comme « un accomplissement qui n'était pas assez bon dans le cadre de l'évaluation », plutôt que comme un signe de rejet total. Ceci dit, le compte-rendu, dans le cas d'un étudiant qui n'a pas atteint le niveau de réussite souhaité, doit y faire face, et utiliser les mots et les expressions reflétant un niveau d'accomplissement insuffisant. Être à la fois constructif et honnête est un exercice d'équilibre difficile. Surtout, il est essentiel, lorsque l'on souhaite souligner le côté positif de l'accomplissement, de ne pas aller trop loin en adressant des compliments non sincères ou injustifiés.
- 6.7 Dans les comptes-rendus d'évaluation formative, les descriptions des points faibles peuvent généralement être formulées en termes d'identification des domaines appelant une attention particulière. Si, comme cela est indiqué dans le précédent chapitre, le compte-rendu est fourni en temps utile, l'étudiant peut y réagir et donc être capable de canaliser la critique de manière constructive. En particulier là où le professeur principal de l'étudiant joue un rôle central dans l'évaluation, il existe également la possibilité d'expliquer les comptes-rendus formulés de manière plus formelle (habituellement contrôlés et approuvés par au moins un co-examineur) et, en cas de besoin, de les amplifier pendant les cours suivants.
- 6.8 Ceci nous amène à la question du personnel généralement impliqué dans les évaluations formatives. Dans beaucoup de pays européens, il est considéré comme acceptable – et même souhaitable – que l'évaluation formative soit effectuée par le professeur de l'étudiant, fonctionnant de façon autonome. D'autres pays suivent le principe selon lequel le professeur de l'étudiant doit être accompagné au moins d'un autre examinateur, bien qu'il apparaisse rarement nécessaire que le jury d'évaluation soit plus nombreux que cela. C'est une différence principale entre les évaluations formatives et sommatives sur le plan pratique. Pour les évaluations pratiques sommatives, un jury de trois (car un nombre impair permet des verdicts à la majorité) est habituellement considéré comme un minimum souhaitable dans tous les pays, comme cela sera abordé au chapitre 8.

- 6.9 Lorsque plus d'un examinateur est impliqué dans des évaluations formatives, habituellement l'un d'eux est l'examineur principal, et l'autre constitue uniquement un contrôle ou un filet de sécurité. Dans les évaluations pratiques formatives, et dans les événements tels que des présentations d'étudiants en séminaire, le deuxième examinateur doit être présent en permanence afin de bien juger l'ensemble de ce qui a lieu. Pour les évaluations écrites qui, dans un contexte formatif, seraient normalement notées d'abord par le professeur principal, l'une de ces deux approches peut être employée : on les appelle généralement double correction et contre-correction.
- 6.10 Dans la double correction, le co-examineur étudie et note toutes les épreuves écrites sans connaître les notes et les commentaires de l'examineur principal. Ceci exige de fournir deux copies de l'épreuve ; cela signifie également que les deux examinateurs doivent plus tard s'accorder sur une note finale. La note peut être une simple moyenne des deux, ou bien les examinateurs peuvent atteindre une nouvelle note par consensus. Dans certaines circonstances, il peut sembler raisonnable que l'étudiant reçoive les deux notes ; en fait, c'est moins controversé lorsque l'évaluation est formative que lorsque la note contribue à un résultat global. La deuxième correction est un processus complet et, parce que le co-examineur note de manière « aveugle », il est assurément impartial. Cependant, parce que cela exige de chaque épreuve d'être notée en détail par deux examinateurs puis réclame une discussion entre les examinateurs, cette approche prend du temps ; c'est pourquoi on la réserve parfois à des évaluations plus significatives contribuant à un résultat global, c'est-à-dire les évaluations sommatives.
- 6.11 Dans la contre-correction, le co-examineur examine les copies après la première correction et voit donc la note et les commentaires du professeur en révisant l'épreuve. On peut penser que cette approche influence indûment la seconde correction des examinateurs, mais elle présente certains avantages : elle permet de faire en sorte que le processus d'évaluation se déroule promptement et que le compte-rendu soit fourni rapidement. Elle est donc bien adaptée aux évaluations formatives. Puisqu'elle n'exige pas un ensemble distinct de commentaires (qui pourraient s'avérer reproduire ou même contredire la première correction), la contre-correction peut habituellement être effectuée plus vite que la double-correction. D'ailleurs, dans certains systèmes de contre-correction, on considère suffisant que le co-examineur commence en passant en revue seulement un échantillon des épreuves. Si les notes et les commentaires des deux correcteurs sont similaires, le processus peut s'arrêter là, devenant ainsi encore plus rapide et efficace ; si des divergences de vues commencent à émerger, toute la série d'épreuves devra être passée en revue. Évidemment, même avec la contre-correction, des désaccords entre les examinateurs exigeront de ces derniers de s'accorder lors d'un processus semblable à celui de la double correction. La différence est que ceci ne se produit que si nécessaire.
- 6.12 *L'évaluation par les pairs* peut être un composant très utile de l'évaluation formative, bien qu'il soit souvent utile que le professeur agisse en tant que président ou médiateur, rassemblant les réponses des étudiants à la performance d'un de leurs pairs, contrebalançant leurs remarques en cas de besoin et récapitulant l'opinion majoritaire dans le compte-rendu final. Les étudiants sont sensibles à l'évolution de ceux qui les entourent et donnent un point de vue précieux sur le progrès accompli par leurs pairs lorsque l'évaluation

comporte un composant ipsatif (cf. le point 6.3). La participation des étudiants à certains aspects de l'évaluation, ainsi que les avantages pour leur propre évolution que nous avons précédemment évoqués, rendent le processus d'évaluation lui-même moins distant et le relie de manière plus évidente, pour les étudiants, au processus d'apprentissage qu'il cherche à mesurer.

- 6.13 Pour des raisons similaires, l'autoévaluation peut être très précieuse dans de nombreux processus d'évaluation formative. L'étudiant aura, dans tous les cas, son propre point de vue sur son stade de développement ; il voudra presque certainement discuter du compte-rendu formatif avec son professeur et apporter son avis propre à cette discussion. Il semble donc raisonnable de l'encourager à formuler sa propre autoévaluation comme un complément au compte-rendu qu'il reçoit, plutôt que comme une simple réaction à ce compte-rendu. L'un des avantages de ceci pour l'étudiant est que la discipline nécessaire à la structuration de ses commentaires sur sa propre interprétation le pousse à établir ses propres critères de réussite. Se familiariser avec le concept de critères d'évaluation, et réaliser les raisons de leur caractère parfois assez impersonnel et stéréotypé, peut être utile devant les types de critères plus élaborés qui tendent à être associés aux évaluations sommatives et qui constituent le sujet du prochain chapitre.

CHAPITRE 7

L'ÉVALUATION SOMMATIVE : CRITÈRES

Résumé :

- Les critères sont particulièrement importants ici car a) Il est vital de pouvoir démontrer la cohérence dans ce type d'évaluation et b) les experts externes sont plus susceptibles d'être impliqués à ce stade et ont besoin de calibrer leur connaissance par rapport aux critères de l'établissement.
- La cohérence doit être horizontale (pour tous les étudiants d'une même promotion) et verticale (d'une promotion à l'autre).
- Les critères doivent lier les objectifs pédagogiques d'entrée à toute limite entre échec et réussite dans le système de notation.
- Ils doivent pouvoir tenir compte des différents types d'échec, du très faible au tangent, et des différents types de réussite, des cas limite aux performances exceptionnelles.
- Étant donné que beaucoup d'évaluations consistent en des tâches à facettes multiples, soit les critères doivent avoir eux-mêmes des facettes multiples, soit ils doivent être exprimés en termes de résultats globaux qui peuvent correspondre à plusieurs types d'accomplissement (exemples de critères donnés en annexe).
- Les critères sont des outils d'évaluation importants, mais ils doivent servir au jugement des examinateurs, et non les gouverner.
- Voir également les cas pratiques n°4 et 5.

7.1 Dans les évaluations sommatives, il existe plusieurs facteurs qui rendent les critères écrits plus essentiels au fonctionnement effectif de l'évaluation que dans le cas de l'évaluation formative. On peut les résumer ainsi :

- *La formalité* : l'évaluation est susceptible de n'être conduite qu'avec un minimum d'échange conversationnel outre ce qui fait partie de l'évaluation elle-même. Les critères écrits réduisent le besoin d'explication verbale supplémentaire. Si une discussion spontanée et significative s'instaurait entre les examinateurs et l'étudiant, ceci compromettrait la *cohérence*.
- *La cohérence* : l'évaluation doit être menée, autant que possible, de la même façon pour chaque étudiant. Idéalement, la seule variable d'une évaluation à l'autre ne devrait être que la propre performance de l'étudiant ; puisque cette variation sert à mesurer la performance d'un étudiant par rapport à des critères censément fixes et, inévitablement, par rapport aux performances des autres étudiants sur la base de la valeur des notes qu'ils reçoivent, il est important que cela ne soit pas faussé par d'autres variables involontaires. Les critères écrits fournissent une « check-list » de cohérence. Un manque de cohérence dans la conduite de l'évaluation compromettrait la *fiabilité*.
- *La fiabilité* : on doit pouvoir considérer une évaluation sommative comme fiable. Un élément fondamental de cette fiabilité est sa capacité de produire le même résultat pour un même niveau de performance. Dans

l'enseignement musical supérieur, puisque beaucoup d'évaluations sont basées sur les facteurs uniques et complexes qui constituent la « qualité » de la performance de chaque étudiant, la question de ce qui constitue le « même niveau de performance » est, dans tous les cas, problématique et subjective. Ceci rend d'autant plus important le fait que chaque aspect d'une évaluation doit être aussi fiable et reproductible que possible. Proposer un cadre de critères écrits normalisés à partir duquel les examinateurs pourront émettre un jugement complexe et personnalisé les aidera à aborder chaque évaluation de la même façon. Par ailleurs, ce cadre ne doit pas être rigide au point de rendre les examinateurs incapables de mener à bien leurs travaux d'une façon naturelle et adaptée au domaine de la musique. Une telle rigidité compromettrait la *validité*.

- *La validité* : les évaluations sommatives doivent véritablement tester les compétences censément possédées par les diplômés titulaires d'une qualification particulière. Savoir déterminer dans quelle mesure ils possèdent effectivement ces compétences est une indication de leur validité. La validité et la fiabilité pourraient être considérées comme étant potentiellement en conflit l'une avec l'autre dans les évaluations. Plus on recherche l'une, plus il peut être parfois difficile de garantir l'autre. Cependant, une évaluation fiable qui, en fin de compte, ne mesure pas ce qu'elle sert à mesurer, n'est pas plus valable qu'une évaluation qui se concentre véritablement sur son sujet mais sans fiabilité ou sans cohérence. La difficulté est de trouver un compromis optimal. Tandis que la fiabilité d'une évaluation musicale peut être accrue en invitant des examinateurs connaissant peu ou pas l'étudiant, sa validité dépend du fait que ces examinateurs possèdent les compétences et l'expérience appropriées. Ceci peut souvent mener l'établissement à faire appel à des spécialistes externes, qui ont ainsi besoin d'indications cohérentes – et donc écrites – quant aux procédures et aux critères utilisés dans l'établissement.
- 7.2 D'après ce qui précède, il est clair que non seulement les critères écrits sont importants en soi, mais que leur qualité l'est également. En renforçant la fiabilité d'une évaluation, ces critères ne doivent pas entraver la validité de l'évaluation. La question de la validité sera abordée plus loin dans ce chapitre ; il faut tout d'abord délimiter les diverses dimensions de la fiabilité et de la cohérence que l'évaluation sommative doit s'efforcer de réaliser.
- 7.3 Deux aspects clé de la fiabilité sont les cohérences que l'on peut qualifier d'*horizontales* et de *verticales*. Les évaluations doivent être horizontalement cohérentes : par exemple, des récitals de violon se déroulant à la même étape du programme doivent tous être évalués de la même manière. De la même façon, la cohérence verticale doit être assurée dans plusieurs évaluations qui, bien qu'équivalentes en termes d'importance et d'étape de déroulement d'un programme, ne peuvent se dérouler toutes de manière identique. Par exemple, un récital de piano solo d'une heure joué entièrement de mémoire et un récital de même longueur joué également de mémoire pour, disons, une trompette solo, ne sont pas horizontalement cohérents dans leurs exigences, ni, d'ailleurs, dans leur pertinence par rapport à la compétence professionnelle des deux musiciens. Il faut concevoir des évaluations appropriées à chaque instrument mais aussi éprouvées en termes d'équivalence. L'équivalence, plutôt que la cohérence littérale, devient donc le critère, et des décisions en matière d'équivalence doivent être prises à un niveau avec les représentants de chaque secteur

et la direction de l'établissement. Les établissements peuvent souhaiter inviter des experts externes pour prendre des décisions de ce type, ou même fonctionner en coordination avec d'autres établissements afin d'établir une pratique commune à tous. En effet, il y a quelques domaines de cohérence où des procédures et les critères peuvent être imposés par des organismes gouvernementaux, des agences d'accréditation, etc.

- 7.4 Et, naturellement, le principe de cohérence horizontale devrait s'appliquer d'un établissement à l'autre aussi bien que d'un instrument à un autre. Tout particulièrement dans le contexte post-Bologne, et avec la confirmation formelle de l'établissement d'un Espace européen de l'Enseignement supérieur (EEES), ce que l'on peut attendre d'un étudiant titulaire, par exemple, d'un diplôme de 2e cycle en interprétation, doit être établi de manière raisonnablement claire et stable. Cela signifie que deux interprètes titulaires d'un tel diplôme, l'un en jazz et l'autre en classique, doivent tous deux posséder des compétences fondamentalement équivalentes, quoique potentiellement très différentes.
- 7.5 Outre cette cohérence horizontale, cependant, il y a aussi un besoin de cohérence verticale. Cela signifie que les étudiants ayant passé un examen lors d'une session donnée doivent pouvoir être certains qu'ils seront notés à peu près de la même façon que leurs homologues de la promotion précédente et ceux qui leur succéderont par la suite. Cela ne signifie pas nécessairement que l'évaluation doive être référencée par des critères ; il est cohérent de dire, par exemple, que chaque année, seuls 10% des candidats recevront la plus haute mention. Néanmoins, la cohérence verticale prend probablement tout son sens quand d'année en année, les notes se réfèrent aux mêmes critères, ou à des critères équivalents. La cohérence verticale dans chaque évaluation sommative assure que ce que représente une qualification de 1e cycle, par exemple, ne sera ni gonflé, ni dévalué, ni ne fluctuera irrégulièrement au fil du temps.
- 7.6 Mettre en relation les évaluations avec les objectifs pédagogiques et constituer des critères en conséquence est important pour la construction de la cohérence au niveau de l'établissement. Si les objectifs pédagogiques d'un établissement sont également liés aux objectifs sectoriels, nationaux ou paneuropéens, les cohérences inter-établissements seront également renforcées. Comme nous l'avons indiqué précédemment, le cas pratique n°3 montre ces types de processus en action.
- 7.7 Naturellement, cela ne signifie pas que les hiérarchies reconnues, souvent historiques, entre établissements, dont certains ont un statut international reconnu et produisent fréquemment des jeunes diplômés qui émergent sur la scène mondiale tandis que d'autres jouissent de bonnes réputations régionales, seront érodées. Les objectifs pédagogiques partagés établissent un consensus quant à ce que l'on attend d'un étudiant type ; ils ne fixent aucun plafond d'accomplissement étudiantin qui rabaisserait tous les établissements au même niveau universellement accessible.
- 7.8 C'est pourquoi les critères d'évaluation d'un établissement doivent surtout chercher à définir des paramètres visant à déterminer, dans le contexte spécifique de cet établissement, le seuil d'échec et de réussite en lien avec la norme externe appropriée. Ce n'est pas une tâche facile. Pour ne prendre qu'un exemple, la performance d'un étudiant lors d'une évaluation est rarement uniformément bonne ou mauvaise d'un bout à l'autre, ou forte ou faible dans tous ses aspects. En particulier lors des évaluations pratiques, il peut

souvent être nécessaire de classer les étudiants dont les performances voisinaient toutes avec le seuil d'échec ou de réussite, mais différaient largement les unes des autres, comme dans les trois exemples suivants :

Étudiant A :

Bon dans la première partie de l'évaluation, mais manquait d'endurance, a perdu sa concentration et n'a pas maintenu son niveau d'interprétation. Mauvais à la fin.

Étudiant B :

Techniquement assuré mais une interprétation manquant d'inspiration et de discernement. Cohérent, mais peu enthousiasmant du début à la fin.

Étudiant C :

Un manque de cohérence d'une partie à l'autre de l'évaluation. Des bribes d'excellence, contrebalancées par une interprétation inexplicablement pauvre. Peut-être nerveux et affecté par le trac.

Les examinateurs confrontés à cette tâche n'établissent pas des comparaisons point par point entre l'un et l'autre. Ils doivent décider, par exemple, si le manque d'endurance (qui affectera chaque représentation prolongée donnée par l'étudiant) est un point faible plus sérieux que le trac (qui peut aller et venir selon la situation de jeu). Ils doivent effectuer un jugement comparatif entre deux performances qui mêlent de différentes façons les points forts et points faibles et une qui se trouve quelque part entre les deux. Ils doivent décider, quand un étudiant peut faire preuve d'un accomplissement dépassant confortablement la limite de réussite, s'il est raisonnable de le recalculer complètement pour des moments de faiblesse ou certains des aspects de l'évaluation qui sont incontestablement tombés au-dessous de cette limite. Le cas pratique n°8, bien que concernant principalement l'évaluation et les niveaux, aborde également certaines de ces questions.

- 7.9 Des critères bien rédigés peuvent signifier que toutes ces décisions ne doivent pas être prises par les examinateurs sur l'heure et sur place. De tels critères peuvent offrir des indications qui réduisent non seulement le temps nécessaire pour discuter de ces questions lors de l'examen, mais également rendre plus probable que différents jurys arriveront à des conclusions semblables. Ils ne peuvent pas décrire – et ne doivent pas tenter de le faire – chaque situation possible ni proposer une solution figée, mais ils peuvent former le « paysage » de pensée dans laquelle les examinateurs arriveront à leurs propres conclusions.
- 7.10 Bien que les décisions d'évaluation proches de la limite entre échec et réussite soient généralement les plus dures que les examinateurs aient à prendre, il existe des questions semblables concernant la différenciation entre les performances les plus remarquables et les échecs les plus patents. Des critères bien rédigés doivent être soigneusement répartis sur tout le spectre de la réussite et de l'échec, de sorte que des examinateurs soient guidés vers la région de ce spectre dans laquelle se place l'étudiant. Dans ce contexte, il est important de se rappeler que des différents systèmes de notation peuvent contenir une quantité nettement différente de gradations, allant des cent divisions de l'échelle de pourcentage au système binaire reçu / non reçu, en passant par les échelles de vingt points et celles de cinq niveaux de réussite et d'un ou deux niveaux d'échec. Dans la pratique, la plupart des critères comportent cinq à dix

catégories de réussite – il serait illusoire, par exemple, d’essayer de faire correspondre chaque point de pourcentage à un critère, bien que ceci n’arrête pas les examinateurs travaillant à partir d’un système de pourcentage, qui discutent parfois avec animation pour déterminer si la performance d’un étudiant donné vaut, par exemple, 63 ou 64% !

- 7.11 Le fait que le barème de notation soit plus ou moins grossièrement ou finement façonné n’affecte pas seulement la gamme des critères requis. Beaucoup de barèmes ont des caractéristiques idiosyncratiques quant à la localisation des seuils particuliers de réussite. Par exemple, l’échelle de pourcentage utilisée au Royaume-Uni a un seuil important d’excellence à 70%. Les notes supérieures ou égales à ce niveau ne sont attribuées qu’à relativement peu d’étudiants. En revanche, la plupart des étudiants étant notés sur une échelle de vingt points et recevant une note de 14 (l’équivalent proportionnel de 70%) se sentent probablement déçus, s’ils ignorent la conception de l’excellence associée à ce barème.
- 7.12 Ce sont des disparités de ce type qui ont poussé les concepteurs de la grille de notation ECTS à employer la distribution des notes des candidats, plutôt que de simples équivalences numériques, comme fondement de la méthode de conversion d’un système de notation national à un autre. Il est plus juste et plus « précis », de convertir, par exemple, la note d’un étudiant classé dans les 10% les meilleurs que de convertir une note de 75% ; dans un système où le seuil des 10% meilleurs étudiants serait de l’ordre de 18 sur 20, 75% équivaldrait alors à 18, plutôt qu’à son équivalent numérique de 15, considérablement inférieur. Une version simplifiée de notation ECTS a été produite en février 2009. Elle est détaillée en Annexe 3 du *Guide d’utilisation ECTS*.⁶
- 7.13 Puisque les forces et les faiblesses montrées par un étudiant tout au long de son évaluation peuvent prendre beaucoup de formes différentes, certains ensembles de critères divisent ce qui doit être évalué en différents paramètres et invitent les examinateurs à attribuer des notes pour chacune de ces catégories de paramètres avant de combiner les résultats pour obtenir un score composé. Nous avons déjà vu, au chapitre 3, comment une évaluation à facettes multiples, comme l’exécution d’un récital entier, peut comporter trois aspects – la technique, l’interprétation et la présentation – mais chaque aspect peut lui-même se subdiviser en de nombreux autres et répondre ainsi à tout un ensemble d’objectifs pédagogiques. Noter l’évaluation selon chacun de ces objectifs puis combiner ces notes est une approche de l’évaluation tout à fait réalisable ; les différents éléments peuvent être ensuite combinés selon des coefficients dépendant de leur importance relative.
- 7.14 Les avantages d’une telle approche sont l’adaptabilité à des situations diverses et la capacité d’attribuer des notes de façon à les réunir ensuite sur une échelle linéaire simple. Ses inconvénients sont qu’elle multiplie le nombre d’éléments de notation exigés lors de chaque évaluation et, ce qui est peut-être plus important, qu’elle peut sembler mécaniste et peu musicale. Nous tendons à réagir à la musique de manière globale, et non séparément par rapport à chacun de ses paramètres, or une méthode d’évaluation qui réduit ce phénomène global à une série de formules mathématiques peut sembler étrangère, même si elle s’avère fonctionner effectivement.

⁶ Guide d’utilisation ECTS, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_fr.pdf.

- 7.15 Dans la pratique, un système de critères d'évaluation subdivisé peut fonctionner probablement effectivement jusqu'à trois divisions. Au-delà de trois, les aspects mécanistes et répétitifs du processus de notation peuvent rapidement devenir contre-productifs. Le cas pratique n°8 décrit un système pour les examens pratiques avec trois subdivisions, pour la technique, l'interprétation et la présentation. Pour les épreuves écrites, une division semblable pourrait être employée entre la qualité du contenu réel, la qualité de la recherche (démontrée par des caractéristiques telles qu'une bibliographie étendue et pertinente, et des notes de bas de page correctement construites) ainsi que de l'expression et de la présentation.
- 7.16 Entre les critères unifiés et globaux et ceux qui fonctionnent en subdivisions, notés séparément et combinés selon une formule mathématique, il est possible d'avoir des critères à facettes multiples servant simplement de « check-list ». Ils peuvent constituer un guide séquentiel aidant les jurys d'évaluation dans l'ensemble des facteurs à considérer, contribuant ainsi à assurer une approche fondamentalement similaire dans chaque évaluation, tout en continuant de se baser sur l'hypothèse qu'une seule note, obtenue de façon globale, émergera à la fin du processus. Cette approche peut être un compromis populaire et efficace.
- 7.17 Les examinateurs se sentiront plus ou moins confortables avec des critères écrits. Certains les préfèrent minimaux – des descripteurs unitermes pour chaque catégorie à noter – d'autres préfèrent davantage de détails et de précision verbale quant à ce que chaque catégorie peut impliquer. Comme exemple, voici trois descripteurs unitermes extraits d'un ensemble de critères, avec des descriptions plus complètes qui pourraient être employées dans le cadre d'un récital d'examen :

Extrêmement bon	Une performance montrant un très haut niveau d'accomplissement dans les domaines de la technique, de l'imagination et de la projection musicale, où le niveau est soit extrêmement bon dans tous ces domaines, soit excellent dans au moins l'un d'entre eux.
Très bon	Une performance montrant un haut niveau d'accomplissement dans les domaines de la technique, de l'imagination et de la projection musicale, où le niveau est soit très bon dans tous ces domaines, soit extrêmement bon dans au moins l'un d'entre eux.
Bon	Une performance montrant un niveau d'accomplissement considérable dans les domaines de la technique, de l'imagination et de la projection musicale, où soit le niveau est bon dans tous ces domaines, soit le niveau dans l'un d'entre eux est particulièrement bon par rapport aux autres.

Quelles que soient ces préférences, la nécessité des critères écrits est maintenant plus ou moins universellement admise (particulièrement aux niveaux les plus élevés de décision des politiques éducatives, contrairement aux avis de certains de ceux qui travaillent « sur le terrain » des évaluations). Il doit exister une certaine base commune explicite de compréhension entre les examinateurs, les étudiants et leurs professeurs quant aux points de référence à partir desquels une décision d'évaluation est prise, même si chaque processus de décision est aussi unique que la performance évaluée.

- 7.18 La présence des critères écrits signifie que n'importe quel compte-rendu écrit donné par les examinateurs en plus de la note attribuée doit prendre ces critères en considération. Si une performance est jugée « bonne » mais l'un de ses aspects est décrit comme « excellent » dans le compte-rendu, lorsque ce mot est également employé comme descripteur pour une catégorie globale plus élevée, il est important que les relations entre les parties et le tout soient claires. Autrement, l'étudiant peut être désorienté et déçu par le compte-rendu, plutôt que vraiment aidé, et se demander pourquoi il n'a pas reçu la mention globale « excellent ». La confusion et les conflits peuvent surgir d'innombrables manières au sujet des évaluations, et il est important d'essayer de faire en sorte que ceux-ci ne manquent pas de précision ni de nuance dans le langage employé. Le chapitre 12 des différents conflits susceptibles de surgir concernant les évaluations, ainsi que la façon dont on peut tenter de l'éviter, et les mesures à prendre si le problème se présente en effet.
- 7.19 Le point le plus important ici est peut-être de ne pas permettre que les examinateurs soient contraints par les critères de façon artificielle ou inconfortable. Les critères sont des outils pour faciliter la cohérence et offrir une conception partagée, mais ne peuvent se substituer au jugement des examinateurs. Comme nous l'avons vu, ils ne peuvent pas anticiper toutes les éventualités ; ils installent donc un environnement de prise de décision mais ne génèrent pas les décisions. Dans la plupart des situations d'évaluation, les bons critères apparaîtront relativement discrets, tout en aidant généralement le processus d'évaluation à avancer de façon régulière et structurée. Là où une décision est peu claire, où les points de vue diffèrent, les critères peuvent souvent aider à orienter les débats des examinateurs vers une solution. Cependant, les examinateurs doivent toujours avoir conscience qu'ils ont la possibilité, dans des cas rares, de ne pas observer les critères à la lettre s'ils estiment qu'un verdict évident et indiscutable reflétant mieux leur opinion s'offre à eux.
- 7.20 Le fait de laisser libre l'appréciation des examinateurs ne représente qu'un aspect de la responsabilité considérable qui repose sur les examinateurs. Les types de personnes qu'ils sont susceptibles d'être, les types d'expertise qu'ils doivent posséder et comment ceux-ci peuvent se combiner pour que les évaluations sommatives créent des équipes dont la force est plus grande que la somme de leurs parties sont les sujets du prochain chapitre.

CHAPITRE 8

L'ÉVALUATION SOMMATIVE : PERSONNEL IMPLIQUÉ

Résumé :

- L'indépendance est importante dans les évaluations sommatives, car elle est davantage susceptible d'assurer la cohérence horizontale.
- Les évaluations sommatives sont normalement liées aux objectifs ou aux résultats plutôt qu'au processus ; lorsque le processus est également impliqué, il est important qu'il soit, lui aussi, examiné indépendamment.
- Les jurys d'évaluation comprennent souvent des membres de jury internes et externes à l'établissement, ces derniers étant tout particulièrement présents à la fin du cursus, au moment de l'attribution du diplôme.
- Pour les importantes évaluations finales, tout particulièrement dans la sphère pratique, un minimum de trois examinateurs est souhaitable.
- Pour l'évaluation des travaux écrits, une double correction aveugle avec échantillonnage et révision externes est généralement suffisante.
- Avec trois examinateurs ou plus, l'intersubjectivité commence à s'appliquer – les préférences individuelles s'émeussent et une quasi objectivité émerge à un niveau supérieur.
- Voir également le cas pratique n°6.

- 8.1 L'importance de la cohérence horizontale – assurant que les étudiants entreprenant des évaluations identiques ou comparables soient traités de manière identique ou comparable – a été abordée au chapitre précédent. Pour les évaluations sommatives, l'implication dans le processus d'évaluation d'un personnel indépendant est largement considérée comme l'une des principales manières d'assurer cette cohérence. Cela nécessite un examen plus attentif, car, tandis que les examinateurs indépendants peuvent aider à faire en sorte que tous les étudiants soient traités de la même manière, ceci peut ne pas toujours mener à un traitement véritablement comparable pour chaque étudiant. Il y a des circonstances où l'on peut argumenter que traiter un étudiant de façon juste suppose d'en connaître davantage à son sujet que ce qui est montré lors d'un événement d'évaluation ou à travers les mots d'un écrit. Pour certains étudiants, parvenir à démontrer l'acquisition d'un objectif pédagogique particulier peut impliquer une détermination, un sacrifice et une conquête personnelle bien plus grands que pour d'autres.
- 8.2 C'était la raison pour laquelle la participation du professeur de la discipline principale à l'évaluation formative est considérée comme importante. Dans de nombreux pays, on considère cela aussi comme un argument justifiant la participation du professeur de la discipline principale à l'évaluation sommative. Le Royaume-Uni est, si l'on peut dire, plutôt en décalage avec le reste de l'Europe sur ce point ; néanmoins, puisque ce manuel est écrit par un auteur imprégné de tradition britannique, ce qui suit est une tentative de contrebalancer une enquête objective de toutes les approches par une présentation du raisonnement de l'approche réduisant au minimum l'influence du professeur sur des évaluations sommatives.

- 8.3 Le rôle de l'évaluation formative dans la production du compte-rendu à l'intention de l'étudiant et le fait que l'évaluation soit en partie ipsative – mesurant le progrès de l'étudiant et comparant leur accomplissement à des critères externes – rendent la participation du professeur de la discipline principale appropriée et même souhaitable. Avec l'évaluation sommative, cependant, la balance penche du côté de l'évaluation référencée sur des critères et du côté du point de vue impartial et objectif que celle-ci exige (bien que nous en disions davantage sur l'objectivité contre la subjectivité plus loin dans ce chapitre). Par ce raisonnement, le point de départ logique de l'évaluation sommative est donc l'évaluation par les examinateurs de ce que l'étudiant leur présente avec seulement une connaissance minimale des facteurs personnels le concernant. C'est conforme au fait que, comme nous l'avons indiqué précédemment, l'évaluation sommative se concentre généralement sur le résultat plutôt que sur le ou les processus menant à ce résultat.
- 8.4 Un exemple extrême de cette attention portée au résultat avec une information contextuelle minimale est l'anonymisation des copies d'examen écrit, où les étudiants indiquent leur numéro de référence sur la copie plutôt que leur nom. Cette approche vise à éliminer tout préjudice possible, qu'il soit personnel ou résultant, par exemple, de sexisme de la part de l'examineur. Dans beaucoup des évaluations spécifiques à l'enseignement musical supérieur, cet anonymat est impossible, et la mesure de l'accomplissement est, dans tous les cas, plus personnelle et idiosyncratique à l'étudiant que, par exemple, dans un domaine scientifique. En conséquence, l'anonymat est rare dans cette discipline et lorsqu'il s'applique, c'est habituellement parce que c'est une pratique universelle et obligatoire dans des établissements pluridisciplinaires.
- 8.5 Néanmoins, il est aussi important dans l'enseignement musical supérieur que dans tout autre domaine de se garder des possibles distorsions résultant des préjugés de la part des examinateurs. C'est pourquoi les jurys d'évaluation sommative sont généralement plus nombreux que pour les évaluations formatives, et soulignent davantage l'apport des examinateurs ayant le moins possible de connaissance personnelle antérieure de l'étudiant. Les préjugés sont donc réduits au minimum pour tout cas particulier et, pour autant que certains préjugés puissent subsister, neutralisés par les différentes opinions des examinateurs impliqués.
- 8.6 Lorsque les circonstances personnelles d'un étudiant peuvent avoir une incidence importante sur leur performance lors d'une évaluation sommative, cela peut encore être traité par les systèmes et les canaux officiels prévus par l'établissement pour de telles circonstances. Par exemple, un étudiant présentant un handicap peut avoir besoin de plus de temps pour une évaluation donnée qu'un étudiant valide. L'étudiant doit en informer l'établissement de sorte que cela puisse être arrangé à l'avance ; il est préférable que l'étudiant bénéficie d'un temps de composition prolongé et soit traité exactement de la même façon que les autres, que de faire en sorte que son sujet d'examen soit raccourci afin qu'il l'effectue dans le même temps que les autres. Des ajustements de ce type n'exigent pas de prendre en compte la présence du professeur de l'étudiant, et on a fortement tendance à ne pas laisser la décision de ces ajustements aux examinateurs eux-mêmes, tant ils sont occupés à l'évaluation musicale qu'ils doivent effectuer.

- 8.7 La plupart des circonstances personnelles doivent être connues bien avant les évaluations sommatives importantes, ce qui permet de prendre des dispositions spéciales ou, s'il y a lieu, de remettre l'évaluation à plus tard. Si quelque chose survient, exceptionnellement, le jour de l'évaluation ou même durant l'évaluation, cela doit être rapporté immédiatement et la question examinée par une équipe appropriée de l'établissement, qui étudie alors à loisir tous les faits et prend une décision qui tienne compte des intérêts du candidat et qui soit juste envers les autres candidats. Là encore, les examinateurs réels ne sont pas les mieux placés pour traiter ces questions tandis qu'ils s'occupent du processus normal de l'évaluation. Le professeur de l'étudiant est probablement le mieux placé (ayant parlé à l'étudiant juste avant l'évaluation ou remarquant que quelque chose ne va pas qui ne peut être perçu par des examinateurs ne connaissant pas l'étudiant). Néanmoins, soulever ce problème durant l'évaluation pourrait déstabiliser le processus tout autant qu'il peut informer les examinateurs, et pourrait fausser l'équilibre entre compassion et cohérence.
- 8.8 Même lorsque les évaluations sommatives ne se préoccupent pas du processus autant que du résultat, elles entraînent habituellement davantage d'objectivité vis-à-vis des aspects de ce processus – et qui doit s'appliquer à tous les étudiants de façon comparable. Une épreuve basée sur un projet associé à un journal réflexif, par exemple, bien qu'elle ne puisse pas éviter de communiquer aux examinateurs la connaissance des circonstances personnelles ainsi que le récit de l'étudiant dans son journal, s'intéresse à la façon dont les questions ont été traitées, plutôt qu'à la nature ou à la difficulté de ces questions. À cet effet, il est utile qu'au moins un examinateur n'ayant qu'une connaissance limitée de l'étudiant soit impliqué dans le projet lui-même d'une façon ou d'une autre, ou de mettre une documentation à la disposition des examinateurs, comme un enregistrement sur DVD.
- 8.9 Il n'est pas toujours facile de trouver dans un établissement des examinateurs ayant les compétences et l'expérience appropriées mais qui soient assez lointains de l'étudiant. En particulier dans les domaines de spécialisation très restreints, il peut n'y avoir qu'un seul expert dans l'établissement qui, presque par définition, aura probablement été le professeur principal de l'étudiant. Dans une situation comme celle-ci, et lorsqu'il est courant de faire appel à des examinateurs extérieurs, il est essentiel d'utiliser les compétences et l'expérience des personnes extérieures à l'établissement pour maintenir une uniformité de pratique chez tous les étudiants. Même lorsque l'on peut trouver des experts internes indépendants, toutefois, faire appel à des personnes extérieures en plus de ces derniers renforce l'objectivité du processus et prouve que l'établissement est prêt à s'ouvrir à des examinateurs externes, s'agissant des normes appliquées à l'accomplissement des étudiants et au fonctionnement des procédures d'évaluation. Employer des experts externes dans tous les domaines lève en outre une incohérence horizontale potentielle, qui pourrait venir du fait que les étudiants spécialisés dans des domaines rares seraient évalués par des jurys d'examen composés différemment des jurys dans des domaines de spécialisation plus répandus où il existe de plus nombreux experts internes.
- 8.10 Les spécialistes externes apportent l'objectivité mais sont relativement peu familiarisés avec les procédures internes d'un établissement. Si leur emploi principal est rattaché à un autre établissement, ils peuvent consciemment ou inconsciemment transposer les manières de faire de leur établissement d'origine dans l'établissement qui les emploie comme membre de jury externe. C'est pourquoi il faut toujours un élément

équilibrant dans l'équipe d'évaluation, qui ait une connaissance de l'établissement où l'examen a lieu. Ce qui commence à émerger, donc, est un modèle où les différents examinateurs ont des rôles différents selon leur origine et leur principal domaine d'expertise. Idéalement, il faudrait que tous les rôles suivants soient représentés dans un jury à effectif réduit au minimum :

- Un spécialiste interne qui connaisse les critères et les critères de l'établissement qui connaisse le moins possible l'étudiant personnellement.
- Un spécialiste externe à l'établissement mais qui soit de préférence familiarisé de façon générale avec les critères et les procédures de l'enseignement musical supérieur.
- Un examinateur expérimenté, pas nécessairement spécialiste de la discipline examinée, qui possède une connaissance étendue des procédures et des critères de l'établissement dans d'autres domaines de spécialité.

8.11 Les mêmes rôles pourraient être répartis entre seulement deux examinateurs, l'un d'eux jouant le premier et le troisième rôle, mais il est probablement préférable d'avoir au moins trois personnes. Il est également utile que le nombre d'examineurs soit impair pour éviter les impasses, lorsque les avis sont divisés. Naturellement, un jury d'évaluation pourrait comporter plus de trois membres, permettant de diluer encore davantage les différents préjugés, mais cela introduit des questions de coût et de logistique pour trouver les dates et les périodes convenant à un jury plus nombreux. Il nuirait à la cohérence horizontale que certains étudiants soient évalués par des jurys sensiblement plus nombreux que d'autres.

8.12 Il est important que chacun des examinateurs soit clair sur son rôle spécifique ; il est tout aussi important que cela soit compris par les étudiants et par leurs professeurs. Les directives publiées, dont les copies sont fournies aux membres externes avant les épreuves qu'ils viendront évaluer, sont un bon outil pour favoriser cette compréhension commune. Le cas pratique n°6 fournit des détails sur la façon dont un jury d'évaluation sommative est constitué et, notamment, sur le rôle spécifique du président de jury. Par ailleurs, le cas pratique n°7 fournit un exemple du type de document qui pourrait être envoyé aux membres de jury extérieurs. Les rôles différenciés des membres d'un jury sont distincts de leur statut plus ou moins élevé. Au contraire, chacun des trois rôles identifiés ci-dessus présente un aspect fort et faible, ce qui les équilibre globalement. On pourrait récapituler ceci dans le diagramme suivant :

Rôle	Aspects forts	Aspects faibles
Spécialiste interne	Connaissance de la culture de l'établissement dans la discipline concernée.	Proche des collègues enseignants et de leurs étudiants.
Spécialiste externe	Connaissance complémentaire dans la discipline de spécialité, moins influencé par les amitiés locales.	Moins familiarisé avec les procédures de l'établissement.
Généraliste expérimenté	Connaissance étendue de la culture de l'établissement dans plusieurs disciplines de spécialité.	Pas nécessairement expert dans la discipline particulière qui fait l'objet de l'examen.

- 8.13 Dans les évaluations pratiques, les trois examinateurs, y compris l'externe, doivent idéalement être présents lorsque l'événement a lieu. Un examinateur externe peut évaluer les enregistrements d'une performance, mais il évalue alors quelque chose qui est qualitativement différent de la performance en direct – de la même manière que, pour nous tous, écouter le CD d'un concert en direct n'est pas la même chose que d'assister à ce concert et de participer à toute l'expérience en même temps et dans le même espace que l'interprète. Un examinateur externe qui juge sur la base d'un enregistrement ajoutera normalement également son point de vue après que les examinateurs internes auront déjà pris une décision provisoire. Un processus de ce type peut fonctionner s'il est conçu comme une sorte de vérification ou de modération, mais pas en tant qu'élément du processus d'évaluation lui-même.
- 8.14 Dans des évaluations écrites, en revanche, il n'y a aucune raison pour qu'un externe ne puisse examiner, en son temps, les documents qui lui sont envoyés puis soumettre ses notes et commentaires. Il sera toujours nécessaire de s'accorder sur les notes définitives, de préférence lors d'un entretien en face-à-face, mais une telle réunion peut ne s'intéresser qu'aux cas appelant une discussion. Parallèlement au processus de notation formative, l'examineur externe peut passer en revue un échantillon de travail écrit, plutôt qu'examiner chaque travail. Pour les évaluations sommatives, cependant, il est important que la procédure de notation interne soit aveugle et se base sur la double-correction plutôt que sur la contre-correction.
- 8.15 Faire appel à trois examinateurs ou plus pour chaque évaluation sommative n'élimine pas la partialité qui peut exister chez n'importe qui, mais il est vraisemblable qu'une voix susceptible de porter préjudice à un candidat sera étouffée par le nombre. Le fait que les examinateurs ne sont pas tous des collègues étroitement liés contribue à conférer un formalisme au déroulement de l'évaluation et encourage chacun à mettre de côté toute considération personnelle inadéquate. Cependant, les examinateurs doivent apporter leur propre sensibilité musicale au processus d'examen ; sans elle, leur compétence même est compromise. Par conséquent, l'aspect le plus important de la réunion de trois examinateurs au moins est peut-être le phénomène d'intersubjectivité.
- 8.16 Une définition commune de l'intersubjectivité affirme :
- « Chaque individu est un sujet et doit subjectivement éprouver le monde physique. Chaque sujet a un point de vue différent sur divers aspects du monde. Cependant, en partageant leurs expériences comparables de façon intersubjective, les individus peuvent accroître la précision de leur compréhension du monde. De nombreuses expériences subjectives différentes peuvent ainsi s'unir et former des expériences intersubjectives, moins susceptibles de partialité ou de manque de connaissance. »⁷
- Ceci fait écho aux remarques ci-dessus au sujet de la partialité. Toutefois, l'intersubjectivité présente également l'idée de la congruence et de la divergence comme étant importantes à la formation du consensus. Moins le récit d'une personne corrobore celui d'une autre, moins ce récit est congruent et moins la décision prise est intersubjective. L'intersubjectivité agit contre les opinions les plus extrêmes ou « divergentes » et renforce celles qui sont convergentes. Elle lisse donc les aspects les plus idiosyncratiques de la subjectivité tout en continuant de dépendre de plusieurs apports subjectifs pour que le processus fonctionne. D'une certaine façon, elle est donc liée à l'idée plus commune de « bon sens » – un point de

⁷ http://en.wikipedia.org/wiki/Intersubjective_verifiability.

vue que la plupart d'entre nous partageraient. La principale différence dans le contexte des procédures d'évaluation est que l'intersubjectivité représente une opinion qui peut être partagée, mais par un groupe spécial et donc rare d'individus choisis pour leur expertise musicale.

- 8.17 Puisque les examinateurs dans l'enseignement musical supérieur évaluent des jeunes musiciens qui ont eux-mêmes déjà une certaine expérience et une certaine compétence musicales, et qu'ils émettent des jugements sur les étudiants de professeurs dont l'expérience et la compétence seront habituellement semblables aux leurs, la plupart du temps leur jugement intersubjectif sera susceptible de produire des résultats qui sembleront « congruents » à ce public. Cependant, un étudiant donné et son professeur vivront sans doute l'évaluation de cet étudiant d'une façon très particulière, qui peut présenter des « divergences » significatives par rapport à la façon dont les examinateurs la vivront. C'est pourquoi il y aura toujours des mécontentements et des controverses sur certains des jugements, des notes et des feedbacks rendus par les examinateurs. La dernière partie de ce manuel est consacrée aux divers mécanismes d'assurance qualité qui pourront être instaurés autour des évaluations afin d'essayer de réduire au minimum les controverses et d'aider à les traiter quand elles surgissent.

L'ÉVALUATION, L'ASSURANCE QUALITÉ ET L'AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ

CHAPITRE 9

LA MODÉRATION ET LE RÉFÉRENCIEMENT EXTERNE DE L'ÉVALUATION

Résumé :

- Les examinateurs doivent eux-mêmes fonctionner en restant attentifs aux normes et à la cohérence. Il est néanmoins utile d'impliquer des personnes différentes à cet effet. En s'éloignant du processus d'évaluation même, ces individus peuvent le surveiller et avoir une vue d'ensemble que n'ont pas ceux qui sont immergés dans le processus.
- La modération peut être interne ou externe, ou les deux ; pour les évaluations en fin de cursus, il est souhaitable d'avoir une forme de modération externe.
- Les examinateurs et les modérateurs doivent avoir une idée claire quant à leurs rôles respectifs et où réside le pouvoir de veto ou la voix prépondérante.
- Voir également le cas pratique n°7.

- 9.1 Comme nous l'avons vu, les examinateurs ont un rôle chargé et exigeant à jouer, particulièrement quand ils effectuent des évaluations pratiques, qui ont lieu en temps réel et sont habituellement programmées l'une après l'autre selon un emploi du temps très strict. Les examinateurs essayeront évidemment toujours d'accomplir leur tâche à un niveau de qualité aussi haut que possible, mais eux-mêmes ne sont pas les mieux placés pour évaluer ou mesurer à quel point ils ont réussi en cela. Un système d'assurance qualité complet bénéficiera donc d'un autre niveau d'évaluation, où des individus pourront observer chaque aspect du processus d'évaluation sans y être eux-mêmes immergés.
- 9.2 Ces individus peuvent confirmer que les processus ont été fiables, cohérents et équitables et que les niveaux que l'on attendait des étudiants sont cohérents avec ceux du secteur, mais ils peuvent également émettre des suggestions quant à des éventuelles adaptations afin de rendre les procédures plus fiables et plus solides. La première de ces contributions peut être importante pour les procédures d'assurance qualité de l'établissement ; la seconde peut jouer un rôle majeur dans l'amélioration de la qualité.
- 9.3 Le processus par lequel ces individus confirment l'équité et la cohérence s'appelle généralement la *modération*, alors que la comparaison avec des normes (ou des repères) plus générales est souvent désignée par les termes de *benchmarking externe* ou *d'étalonnage externe*. Les processus d'assurance qualité et d'amélioration de la qualité sont normalement censés traiter ces deux dimensions. De ces deux processus, et tandis que le présent manuel est en cours de rédaction, les systèmes de modération faisant appel à des personnes spécifiquement consacrées à cette tâche sont sans doute davantage ancrés au Royaume-Uni que dans d'autres pays. En conséquence, une bonne partie du contenu de ce chapitre pourra sembler concerner plus spécifiquement la situation britannique que le reste du manuel. Notre intention n'est pas de suggérer que les autres pays devraient s'aligner sur les processus décrits ici, mais plutôt qu'ils pourraient souhaiter considérer les principes engagés et peut-être créer leurs propres procédures mettant en œuvre ces principes.

- 9.4 Le type de modération commun à la pratique britannique peut être effectué, en partie, par les collègues internes. Par exemple, avoir un collègue du département des cordes observant les évaluations ayant lieu dans le département des bois peut permettre d'établir une comparaison entre les attentes et les procédures des deux départements qui serait intéressante et potentiellement enrichissante pour chacun des deux. Tant que chaque département bénéficie d'une modération et propose un modérateur, il ne peut apparaître d'iniquité ni d'interférence dans le processus.
- 9.5 La modération interne peut être relativement informelle. Les modérateurs et les examinateurs sont susceptibles de se connaître les uns des autres et une trop grande formalité serait inappropriée. D'un autre côté, pour que le processus ait une certaine valeur, il doit être suivi sérieusement par tous les participants. Il est important d'avoir une trace écrite du résultat de la modération, afin de témoigner que celle-ci a eu lieu et de faire en sorte que toutes les recommandations entreront dans les processus d'assurance et d'amélioration de la qualité. Un simple formulaire peut réduire la quantité d'écrits nécessaire et harmoniser les comptes-rendus des différents modérateurs. Voici un format et un ensemble de questions types :

1. L'évaluation s'est déroulée de manière bien organisée et selon les procédures décrites dans la documentation de l'établissement :				
1 Pas du tout d'accord	2 Pas d'accord	3 Sans opinion	4 D'accord	5 Tout à fait d'accord
2. Les examinateurs ont travaillé ensemble de façon constructive et ont pris les décisions de manière équilibrée :				
1 Pas du tout d'accord	2 Pas d'accord	3 Sans opinion	4 D'accord	5 Tout à fait d'accord
3. Les notes ou appréciations attribuées correspondent aux critères proposés :				
1 Pas du tout d'accord	2 Pas d'accord	3 Sans opinion	4 D'accord	5 Tout à fait d'accord
4. La notation n'a été ni trop généreuse ni trop sévère de façon générale :				
1 Pas du tout d'accord	2 Pas d'accord	3 Sans opinion	4 D'accord	5 Tout à fait d'accord
5. En général, les écarts de notation relatifs entre les étudiants semblent appropriés :				
1 Pas du tout d'accord	2 Pas d'accord	3 Sans opinion	4 D'accord	5 Tout à fait d'accord
Autres commentaires :				

- 9.6 Pour être entièrement crédible, cependant, la modération doit idéalement inclure une opinion externe. Et quand il s'agit du processus d'étalonnage externe, exigé dans certains pays mais pas systématiquement pratiqué dans d'autres, cette perspective externe est essentielle, car même un collègue abondamment informé au sujet des normes et critères externes ne peut être considéré comme objectif lorsqu'il affirme,

sur la base de cette connaissance approfondie, que son propre établissement peut rivaliser avec d'autres. C'est leur lien avec leur propre établissement qui rend une véritable impartialité impossible. Seuls un examen et un rapprochement externe minutieux peuvent démontrer sans équivoque qu'un établissement correspond aux critères de niveaux externes, ou même les surpasse. Cette démonstration doit également se répéter périodiquement pour prouver que le niveau se maintient. C'est aussi vrai pour un établissement ayant une histoire longue et illustre, et renommé pour sa qualité, que pour un établissement nouveau et/ou relativement inconnu.

- 9.7 Pour les modérateurs externes, un rapport rédigé est essentiel. Cela peut également être facilité par un formulaire, bien que les points abordés par les modérateurs externes doivent normalement inclure plus largement des questions d'étalonnage externe, aussi bien que les questions ci-dessus. Les modérateurs externes peuvent être invités à fournir une réponse détaillée à chacune des questions du formulaire, ou bien à cocher des cases, auquel cas on s'attendrait à ce que la case réservée au commentaire libre à la fin soit complétée de façon assez développée. C'est le cas, notamment, lorsque le modérateur externe commente le programme d'études dans son ensemble. Un exemple d'un formulaire de rapport fourni à ce type de modérateur ou à un examinateur externe est donné dans le cas pratique n°7.
- 9.8 D'une façon générale, mais particulièrement par rapport à l'évaluation, l'assurance qualité et l'amélioration de qualité ne fonctionnent effectivement que dans une atmosphère où il est convenu que ceux qui ont la responsabilité de ces processus n'ont pas l'arrogance de considérer qu'ils « font la pluie et le beau temps ». Si cela devait être le cas, ces personnes jouiraient d'un pouvoir disproportionné, et tous les garde-fous présentés jusqu'ici seraient compromis plutôt que renforcés par leur intervention dans le processus d'évaluation. Un exemple de ceci serait qu'un modérateur d'assurance qualité tente de passer au-dessus des différentes décisions d'évaluation afin d'imposer ses propres décisions subjectives. Indépendamment du fait que cela constitue une erreur, dans une situation où l'on saurait que c'est un risque, les examinateurs auraient constamment l'impression que quelqu'un regarde par-dessus leur épaule, prêt à les critiquer ou à les contredire. En conséquence, leur capacité à effectuer leur travail le mieux possible serait entravée.
- 9.9 Cette situation est semblable à celle décrite lorsque nous avons différencié les rôles dans l'évaluation des spécialistes internes et externes et des généralistes expérimentés. Là encore, la clé d'un bon fonctionnement du système réside dans le fait que chaque rôle – que ce soit celui des examinateurs ou des modérateurs en matière d'assurance qualité – doit avoir son caractère et sa fonction propres, et exiger sa propre marque d'expertise, mais aucun d'eux n'est supérieur à l'autre dans la mesure où personne ne peut unilatéralement contourner ou ignorer les actions des autres.
- 9.10 Une manière utile de garder les deux rôles quelque peu distincts est de dire que la modération et l'étalonnage concernent davantage les modèles et les tendances des procédures d'évaluation que les différents verdicts d'évaluation, qui sont à proprement parler la priorité des jurys d'évaluation. Si, par exemple, un modérateur estime qu'un violoncelliste particulier pourrait avoir mérité une note plus élevée que celle qui lui a été réellement attribuée par le jury d'évaluation, cela reste son opinion personnelle contre un consensus minutieux auquel sont parvenues plusieurs personnes travaillant collégalement.

Le modérateur pourrait partager son avis avec le jury, mais ne peut s'attendre à ce que les examinateurs changent leur décision. Cependant, si le même modérateur estime que *toutes les notes attribuées par le jury* aux violoncellistes ont été soit trop généreuses, soit trop sévères – par rapport à d'autres jurys dans l'établissement ou aux normes de notation pour cet instrument ailleurs – il serait tout à fait approprié pour lui de demander au jury de revoir ses notes en général et de voir si les membres du jury ont, eux aussi, l'impression qu'un ajustement global pourrait être bénéfique.

- 9.11 Même dans ce deuxième cas, le jury pourrait revoir ses notes et continuer d'estimer que ses décisions initiales étaient valides. L'étape suivante normale, pour le modérateur, serait d'ajouter son opinion, et de mentionner qu'il en a discuté avec le jury dans le rapport qu'il rend à l'établissement, déjà décrit ci-dessus. Si un établissement recevait d'autres rapports soulevant les mêmes problèmes, il déciderait certainement d'examiner plus attentivement ses procédures d'évaluation dans la discipline en question, mais il s'intéresserait normalement davantage à une amélioration dans l'avenir plutôt que de s'efforcer de défaire des décisions qui, entre temps, appartiendraient au passé. Cela pourrait conduire à introduire ou multiplier des sessions d'information pour les jurys d'évaluation, ou à réunir les enseignants de l'établissement régulièrement impliqués dans des évaluations afin qu'ils comparent leurs pratiques et recalibrent l'un par rapport à l'autre leur propre sens interne des critères. De telles sessions sont, dans tous les cas, des outils utiles pour maintenir la cohérence, que cela soit ou non encouragé par les commentaires d'un modérateur dans son rapport.
- 9.12 D'après ce qui précède, espérons donc qu'il sera clair que dans un système de modération bien conçu, aucune opinion individuelle ou collective ne compte davantage qu'une autre. Chacun participe selon le rôle qui lui a été confié, et le résultat ne prend pas la forme de renversements violents ou soudains des décisions, mais plutôt d'un réajustement régulier et croissant de la manière dont un établissement s'y prend avec ses évaluations. C'est l'essence de l'assurance et de l'amélioration de qualité ; sauf dans des cas extrêmes et très rares exigeant une action urgente, il ne s'agit pas d'effectuer des interventions répétées, mais plutôt d'une influence de fond constante qui donne forme à la manière dont l'établissement lui-même prend des décisions au sujet de son propre développement.
- 9.13 De temps en temps, une situation spécifique peut surgir, où il est très utile d'avoir une opinion extérieure vers laquelle se tourner afin de valider ou de renforcer une décision sensible ou épineuse. Dans ces circonstances, ce peut être un atout précieux qu'un modérateur externe puisse être considéré comme indépendant et capable d'apporter à la situation un point de vue sur la façon dont d'autres établissements traitent la question. Un bon exemple de ceci pourrait se produire lors de la dernière réunion d'un conseil ou d'un jury universitaire examinant et confirmant les résultats de tous les étudiants en fin de cursus et sur le point de valider leurs diplômes. Si un étudiant est très proche d'un niveau particulier de récompense (par exemple, une mention – 1er, 2e ou 3e classe – dans le système britannique) mais mathématiquement juste un peu en dessous de la note nécessaire pour l'obtenir, l'établissement pourrait demander à un modérateur externe ayant de grandes responsabilités (au Royaume-Uni, on les appelle *external examiners*) de passer en revue l'ensemble des notes de l'étudiant pour déterminer si, tout bien pesé, la mention supérieure pourrait refléter plus justement les acquis de l'étudiant.

- 9.14 Le fait que le modérateur externe soit celui qui décide si l'étudiant doit recevoir la récompense ou la mention supérieure donne la dimension de l'indépendance et de la probité qui ne pourraient pas être réalisées par les seuls processus internes, quel que soit le nombre de personnes impliquées. En conséquence, le point de vue extérieur du modérateur a un poids énorme, et dans cette situation ou des situations similaires, il revêt une responsabilité et un pouvoir considérables. C'est également un cas où les modérateurs externes peuvent être invités à aider à résoudre des conflits entre examinateurs, comme cela sera abordé au chapitre 12.
- 9.15 Dans d'autres situations que dans celles de ce type, le principe doit demeurer qu'aucun autre individu dans le processus d'évaluation n'a de pouvoir ou de supériorité induit par rapport aux autres. Une évaluation efficace et fiable dépend d'une série entière de freins et contrepoids dont le rôle et l'apport des modérateurs ne sont qu'un élément. L'assurance qualité résulte de tous ces éléments fonctionnant conjointement et de manière à réaliser un équilibre global.
- 9.16 Dans les pays où les types particuliers de rôles et de processus de modération décrits ci-dessus ne sont pas courants, il existera néanmoins presque certainement un système d'étalonnage externe, qu'il soit ancien ou récent. Beaucoup d'établissements européens passent actuellement par des procédures d'accréditation, certains appliqués à l'établissement dans son ensemble, d'autres à certains de ses programmes spécifiques. Entre autres facteurs, ces procédures d'accréditation examinent presque invariablement les « niveaux » typiques atteints par les étudiants et la mesure dans laquelle ces niveaux correspondent aux normes de la discipline. Ces mesures peuvent ne pas évaluer les performances des étudiants en tant que telles ; par exemple, un indicateur typique pourrait être le nombre d'étudiants diplômés trouvant du travail en tant que musiciens. Mais même un critère de ce type pourrait se rapporter assez directement aux niveaux de performance, puisque les employeurs choisiront les meilleurs interprètes disponibles.
- 9.17 Alors que l'étalonnage externe devient de plus en plus courant et patent, il soulève inévitablement des questions de classification des établissements. Les systèmes de classement sont controversés et peuvent sans aucun doute être mal utilisés, même s'ils ont un rôle évidemment bénéfique en aidant les étudiants à choisir leur établissement de manière informée. De nombreux systèmes de classement emploient des statistiques comme les taux de réussite et des taux d'emploi des diplômés ; par exemple, ces deux indicateurs figurent dans les propositions du projet U-Multirank depuis juillet 2010⁸. Les taux de satisfaction des étudiants, émanant des questionnaires de feedback, sont une autre forme courante de mesure. Aucun de ces systèmes ne fait directement référence aux niveaux de performance des étudiants ni à la comparaison entre établissements, mais il n'est pas difficile de sentir la présence implicite de jugements comparatifs plus brusques et plus directs derrière ces appréciations même si elles répondent à des critères a priori neutres ici détournés.

⁸ U-Multirank Multi-dimensional Global University Ranking project (Projet de classement européen des établissements d'enseignement supérieur U-Multirank), juin 2009-juin 2011. Cf. www.umultirank.eu.

- 9.18 Dans un tel paysage, on peut argumenter qu'il est dans l'intérêt des établissements de développer les systèmes de collaboration forts en matière d'étalonnage externe dans leur discipline. Ouvrir son établissement à un examen critique minutieux des modérateurs externes qui ont la compétence appropriée peut présenter l'avantage de produire des données pouvant être employées pour contrebalancer les classements moins précisément informés et plus laconiques. Et, naturellement, si l'examen critique direct des experts renvoie une image moins flatteuse, bien que cela puisse être inconfortable à court terme, cela peut être un outil très utile pour mettre en application les changements et les améliorations nécessaires dans l'établissement.
- 9.19 L'aspect essentiel de l'étalonnage externe est la compétence spécialisée de ceux qui la réalisent. Pour tous ceux impliqués dans cette évaluation, qu'ils fournissent les informations ou qu'ils modèrent le processus, les conceptions partagées permettant l'expertise intersubjective évoquée dans le chapitre précédent sont capitales. Toutefois, dans l'enseignement musical supérieur, où ceux-ci dépendent fondamentalement des congruences qui existent entre les connaissances et les jugements musicaux innés de tous les intéressés, le processus peut être facilité et renforcé par l'utilisation appropriée des points de référence normalisés. Les critères, abordés aux chapitres 5 et 7, forment un tel ensemble de points de référence. Du point de vue de l'assurance qualité, les systèmes de niveaux normalisés et les systèmes de notation également normalisés, ou au moins mutuellement admis, sont aussi deux importants points de référence. Les systèmes de notation ont été déjà évoqués au chapitre 7 ; le chapitre suivant traite plus en détail des niveaux.

CHAPITRE 10

L'ÉVALUATION ET LES NIVEAUX

Résumé :

- Beaucoup d'évaluations de type similaire sont utilisées à des niveaux divers (par exemple, un étudiant en musique sera amené à donner plusieurs récitals d'examen pendant ses études). Il est important que les examinateurs fassent la différence entre les différents niveaux de jugement.
- Dans certaines évaluations, la difficulté de la tâche augmente avec le niveau (comme un répertoire plus difficile pour des niveaux plus hauts) ; dans d'autres, l'attente en matière de compétences augmente (par exemple, un répertoire semblable ou équivalent devant être interprété avec une maîtrise et une maturité plus grandes, ou avec des compétences de plus haut niveau entrant en jeu) ; dans certaines autres, les deux difficultés augmentent parallèlement. Il est vital que les étudiants et les examinateurs aient une perception claire du modèle utilisé.
- Les descripteurs de niveau peuvent aider à faire la différence, par exemple, entre les examens de premier et de second cycle. Ces descripteurs peuvent aider à cibler les critères à chaque niveau.
- Certains ensembles de critères peuvent employer une échelle mobile afin d'articuler les différents niveaux – dans ceux-ci, un descripteur est conçu pour correspondre à une classe d'objectifs différente en fonction du niveau auquel il est appliqué.
- Voir également le cas pratique n°8.

- 10.1 Lorsqu'il entreprend un, deux et même trois cycles d'étude dans l'enseignement musical supérieur, un étudiant peut être évalué dans des tâches ou des situations semblables un certain nombre de fois. Tandis qu'il progresse d'un cycle à l'autre, tandis qu'il apprend et s'améliore, le niveau de performance que l'on attend de lui augmente également. Ce concept de progression s'applique non seulement aux programmes dans leur ensemble, mais également aux années successives dans le cadre d'un programme. Par exemple, dans un programme de premier cycle de quatre ans, on s'attendra à ce qu'un étudiant de dernière année offre un niveau d'interprétation sensiblement plus élevé qu'un étudiant finissant juste sa première année, et son niveau d'accomplissement aura presque certainement été évalué formellement au moins une fois par an pour s'assurer d'une progression convenable. À chacune de ces étapes, la barre aura été placée chaque fois un peu plus haut.
- 10.2 Pour les étudiants soucieux de se prouver à eux-mêmes qu'ils progressent, l'idée qu'il est nécessaire de « courir pour rester au même point » peut être décourageante. Il peut même être déconcertant d'avoir l'impression que l'on s'est amélioré en douze mois mais de recevoir en fait une note plus basse que la précédente. Néanmoins, c'est tout à fait possible dans une situation où les attentes en matière de progrès de l'étudiant type sont plus hautes que le taux d'amélioration d'un étudiant donné.
- 10.3 Pour les examinateurs, il n'est pas toujours facile non plus de refaire son calibrage interne du niveau d'évaluation d'une performance à l'autre si des étudiants de niveaux différents sont évalués consécutivement dans le cadre d'un même cursus – particulièrement si cela se déroule sans différenciation évidente dans le format de l'évaluation. Lorsqu'il y a beaucoup d'étudiants (comme dans une série de récitals de piano ou de

violon), il est possible d'instaurer un modèle stable de critères d'attente pour plusieurs étudiants de même niveau, avec peut-être un changement de niveau si l'examen dure un jour entier. Dans des domaines plus spécialisés, où il peut n'y avoir qu'un ou deux étudiants par année choisissant cette discipline particulière, il n'est pas rare de devoir changer de niveau presque à chaque étudiant.

- 10.4 Du point de vue de tous – étudiants, enseignants et examinateurs – il est essentiel d'avoir une idée claire et partagée des attentes liées à chaque niveau. Avoir ces diverses attentes profondément et presque instinctivement ancrées dans sa sensibilité musicale est l'une des contributions clés que l'examineur généraliste interne expérimenté, décrit au chapitre 8, peut apporter à l'équipe d'évaluation. Cependant, afin que cette idée puisse être partagée de façon cohérente, les attentes doivent être notées, ne serait-ce que brièvement. Trouver les bons mots pour décrire le niveau exact de l'attente musicale n'est pas aisé, mais le fait que ceux-ci se rapportent de manière évidente à des repères couramment reconnus est une aide certaine.
- 10.5 Pour l'enseignement supérieur en Europe, et au niveau le plus courant qui concerne les trois cycles du modèle de Bologne dans toutes les disciplines, les normes-repères qui ont été conçues et sont maintenant largement acceptées et incorporées aux Cadre européen des certifications sont les Descripteurs de Dublin. Une cascade de descriptions plus détaillées peut découler de ces exposés généraux des attentes pour chaque niveau des trois cycles ; cette cascade va des différentes disciplines aux différents établissements, puis aux programmes proposés par ces établissements puis enfin aux formulations qui différencient les années et les sous-domaines d'étude au sein de ces programmes. Cela ne signifie que le processus soit exclusivement hiérarchisé verticalement – et certainement pas qu'il force les établissements à se conformer à une norme ; la portée générale des descriptions originales est conçue pour laisser assez de liberté à un établissement ayant une conception forte de ses propres caractéristiques distinctives et de sa mission pour intégrer ces descriptions dans un cadre qui laisse une place à la diversité. Tout comme il n'existe pas d'« étudiant moyen » en réalité, il n'existe pas d'« établissement moyen ».
- 10.6 Le tableau ci-dessous montre une telle « cascade » pour l'enseignement musical supérieur et énumère les divers documents déjà disponibles au niveau européen pour aider des établissements à tailler leurs propres descriptions sur-mesure des objectifs pédagogiques par programme, par année et par sous-domaine du cursus :

Description générale des 1er, 2e et 3e cycles de toutes les disciplines de l'enseignement supérieur en Europe ↓	Descripteurs de Dublin ↓
Description générale des 1er, 2e et 3e cycles de l'enseignement musical supérieur en Europe ↓	Descripteurs « Polifonia/Dublin »* ↓
Objectifs pédagogiques des 1er, 2e et 3e cycles de l'enseignement musical supérieur en Europe ↓	Objectifs pédagogiques AEC/Polifonia * ↓
Objectifs pédagogiques pour chacun des cycles proposés par un établissement ↓	À définir par l'établissement ↓
Objectifs pédagogiques pour chaque programme proposé dans chaque cycle ↓	À définir par l'établissement ↓
Objectifs pédagogiques intermédiaires pour chaque étape ou année du programme ↓	À définir par l'établissement ↓
Décider quels objectifs pédagogiques doivent être traités par chaque sous-domaine du programme ↓	À approuver par l'établissement ↓
Attentes appropriées dans l'évaluation de chaque sous-domaine	À définir par l'établissement
* « Points de référence pour la création de formations diplômantes en Europe » ⁹	

10.7 En formulant les Descripteurs « Polifonia/Dublin » et les Objectifs pédagogiques AEC/Polifonia, les groupes de travail ont eu recours à une vérification de grande envergure afin d'assurer une cohérence à chaque étape. Ainsi, les établissements peuvent adopter ces objectifs pédagogiques avec confiance, sachant qu'ils s'harmonisent avec les Descripteurs de Dublin. Cela signifie que seules les cinq dernières étapes du tableau ci-dessus ont besoin d'être assurées par l'établissement. Ces étapes, en soi, peuvent sembler représenter une somme de travail significative, mais à chacune d'elles il ne s'agit que d'adapter et de spécialiser la formulation de l'étape précédente. À chaque étape, c'est une force positive si la formulation ressemble à celle de l'étape précédente, mais il est clair qu'entre l'étape en première ligne du tableau et la dernière, la formulation des attentes liées aux évaluations spécifiques lors d'une année donnée d'un programme aura considérablement changé par rapport aux descriptions très générales des Descripteurs de Dublin, sept étapes auparavant.

10.8 Lorsque l'on définit les attentes appropriées à chaque niveau, il y a deux facteurs fondamentaux qui peuvent être ajustés : le degré de difficulté de l'épreuve et le degré de réussite de cette épreuve par l'étudiant. Dans un récital évalué, par exemple, plusieurs facteurs peuvent affecter la difficulté de l'épreuve. En voici quelques uns des plus évidents :

⁹ Groupe de travail « Polifonia » « Bologne » ; Messas, L. & Prchal, M. (eds.) (2009): *Points de référence pour la création de formations diplômantes en musique. Tuning Educational Structures in Europe*. Deusto.

- *La durée* : plus le récital est long, plus le travail de préparation est grand et plus l'épreuve nécessite d'endurance et augmente le risque de fatigue.
- *La complexité* : la prescription de tout ou partie du répertoire permet ici de contrôler la difficulté présentée par les œuvres ; les experts du répertoire peuvent assurer une augmentation croissante de la difficulté d'un niveau à l'autre.
- *La diversité* : soit à travers des œuvres imposées, soit en faisant du caractère contrasté du programme une exigence de l'évaluation, l'étudiant peut être obligé de montrer ses acquis à travers une vaste gamme de styles ou de périodes.
- *La mémorisation* peut être requise pour tout ou partie du programme, ajoutant au travail de préparation et au niveau de difficulté psychologique présenté par l'évaluation elle-même.

Il est courant que les étudiants soient priés de jouer plus longtemps d'année en année tandis qu'ils progressent dans leur cursus. Ils peuvent également être invités à jouer, dans les niveaux inférieurs, dans un espace relativement petit – par exemple une grande salle de classe – puis, à mesure qu'ils progressent, être invités à jouer leur programme dans des lieux de concert pour finir dans le plus grand et le plus prestigieux espace de l'établissement. On peut exiger d'eux qu'ils interprètent un programme de plus en plus exigeant au fil des années intermédiaires de leur cursus, bien qu'ils aient couramment une liberté de choix partielle ou complète du répertoire de leur dernier récital. Les exigences telles que la mémorisation peuvent varier d'un instrument à l'autre, selon la pratique typique de leur profession, mais tout ce qui serait exigé dans un récital professionnel devra certainement être exigé tout au long du récital d'évaluation final présenté par les étudiants – et souvent dans les récitals précédents également.

- 10.9 Différencier les niveaux sur la base de la qualité d'exécution d'une tâche par l'étudiant exige de choisir ses mots avec soin puisque, dans cette approche, les différences d'un niveau à l'autre ne sont pas aussi concrètes que, par exemple, l'allongement du récital de cinq minutes. L'interprétation d'une même formulation par plusieurs personnes peut varier très considérablement – pour un examinateur, une performance « satisfaisante » peut signifier qu'elle est « suffisante » et donc tout à fait accomplie, tandis que pour un autre, ce mot peut être plus négativement connoté et signifier « juste assez bon pour éviter d'être insatisfaisant ». C'est peut-être pour cette raison qu'il est rare de trouver des systèmes de différenciation basés uniquement sur les attentes en matière d'amélioration du niveau d'interprétation d'un étudiant par rapport à ce qui représente essentiellement la même difficulté d'un niveau à l'autre. Le plus souvent, on fait également appel à un facteur tel que l'allongement de la durée d'un récital.
- 10.10 En général, il doit être évident pour un établissement d'avoir décidé de définir la difficulté en termes de complexité de la tâche, des critères d'exécution attendus ou d'une combinaison des deux. Cependant, il est particulièrement important que les spécialistes externes, qui peuvent être habitués à un autre système, comprennent clairement l'approche adoptée par l'établissement qu'ils visitent et disposent d'un certain temps pour ajuster leur propre mode de pensée en conséquence.
- 10.11 Une façon dont les mots peuvent être employés de manière à souligner la relation entre un niveau inférieur et un niveau supérieur est d'employer des expressions communes à chacun des deux, mais enrichissant ou modulant la formulation à chaque niveau successif. On peut prendre comme exemple la formulation du premier des objectifs pratiques (basés sur compétences) des Objectifs pédagogiques AEC/Polifonia :

1e Cycle	2e Cycle
Compétences en expression artistique	
À la fin de ses études, l'étudiant doit être capable de créer et de réaliser ses propres concepts artistiques et avoir développé les compétences nécessaires à leur expression.	À la fin de ses études, l'étudiant doit montrer une personnalité harmonieusement développée, ayant poussé jusqu'à un haut niveau professionnel son aptitude à créer, à réaliser et à exprimer ses propres concepts artistiques.

Il est clair que les expressions importantes dans le cas du 2e cycle sont « une personnalité harmonieusement développée » et « un haut niveau professionnel ». Chacune de ces deux expressions est un ajout à la définition de cette compétence au 1er cycle et décrit la maturation et le développement que l'on attend des étudiants entre les deux cycles. Cependant, les deux sont plutôt abstraits et ouverts à différentes interprétations. Ce qui constitue une personnalité harmonieusement développée ou un haut niveau professionnel signifie presque certainement des choses différentes selon les personnes. Néanmoins, il est clair que les différences entre les deux objectifs visent à montrer que l'on attend des étudiants en fin de 2e cycle d'avoir des personnalités *plus harmonieusement développées* que leurs homologues du 1er cycle et qu'ils soient en mesure de créer, de réaliser et d'exprimer leurs propres concepts artistiques à *un niveau plus élevé et plus évidemment professionnel*. Les Objectifs pédagogiques définissent une relativité de niveau et suggèrent là où le niveau relativement plus élevé pourrait se manifester, mais ne définissent pas les niveaux de 1er ou de 2e cycle en termes absolus.

- 10.12 Puisqu'un établissement trouve son chemin grâce à la « cascade » illustrée au paragraphe 10.5 et définit ses attentes aux stades inférieurs, il devra devenir également plus spécifique, tout en continuant de se baser sur la façon dont les valeurs relatives ont été définies aux stades plus élevés. Par exemple, il peut décider qu'afin de vérifier que la capacité d'un étudiant de 2e cycle à créer, réaliser et exprimer ses propres concepts artistiques a été poussée jusqu'à un niveau professionnel élevé, un récital d'examen doit se dérouler dans un lieu consacré aux concerts de niveau professionnel élevé ; ou alors, il peut simplement demander aux examinateurs de fonder leur jugement sur les critères qu'ils attendraient typiquement d'un soliste professionnel dans un tel lieu ; la longueur du récital serait certainement celle exigée d'un récital professionnel type, impliquant, pour les interprètes classiques, un concert de deux moitiés substantielles séparées par un entracte.
- 10.13 Il est important que les décisions telles que celles suggérées ci-dessus soient prises au niveau de l'établissement, de sorte qu'elles puissent exactement interpréter, en fonction des circonstances locales et du caractère particulier de l'établissement, les concepts plus généraux exprimés au stade des Objectifs pédagogiques AEC/Polifonia. Par exemple, un établissement spécialisé dans le jazz ou la musique populaire mettra en relation les niveaux professionnels élevés avec des genres de lieu de concert et de format de performance différents de ceux du récital classique. Il est essentiel de respecter la diversité des établissements et de préserver une certaine autonomie dans la façon dont ils définissent leurs critères. Parallèlement, si les critères détaillés des établissements sont dérivés des descripteurs du niveau supérieur comme cela est montré au paragraphe 10.5, la diversité et l'autonomie ne devraient pas dériver jusqu'à la contradiction ou l'incohérence entre les établissements. Une discipline universitaire dans laquelle la cohérence et la diversité s'équilibrent à travers les établissements, les régions et les pays possède une base solide pour faire fonctionner un système d'assurance qualité qui soit spécifique à cette

discipline et donc adapté à ses caractéristiques spécifiques. L'enseignement musical supérieur en Europe est actuellement bien placé pour se développer ainsi.

- 10.14 Les spécifications du type de ceux des Objectifs pédagogiques AEC/Polifonia ne traitent pas des niveaux d'accomplissement intermédiaires que les étudiants devraient atteindre d'année en année. Lorsque les étudiants sont évalués à la fin de chaque année du cursus, il faut définir les étapes annuelles importantes de leur progression vers les objectifs pédagogiques finaux. Dans le manuel de l'AEC sur « L'élaboration et l'évolution du cursus dans l'enseignement musical supérieur », un exemple a été donné des étapes possibles dans un programme de 1er cycle de quatre ans menant au premier des Objectifs pédagogiques AEC/Polifonia pour ce cycle, les compétences en expression artistique. Voici ci-dessous une version de cet objectif¹⁰ :

Objectif pédagogique n°1 : expression artistique	
Année 4	Objectif pédagogique pour le programme entier : À la <i>fin de ses études</i> , l'étudiant doit être capable de créer et de réaliser ses propres concepts artistiques et avoir développé les compétences nécessaires à leur expression.
Année 3	Etape 3 : À l'issue de sa <i>troisième année d'études</i> , l'étudiant doit commencer à faire évoluer ses propres intentions artistiques en concept créatifs s'appliquant à des œuvres entières, et doit avoir développé les compétences nécessaires pour assimiler les aspects techniques et imaginatifs de façon presque homogène.
Année 2	Etape 2 : À l'issue de sa <i>deuxième année d'études</i> , l'étudiant doit être capable de formuler ses propres intentions artistiques et avoir développé les compétences nécessaires pour les mettre en œuvre, ou répondre de manière imaginative aux suggestions de son professeur, avec aisance et sûreté technique.
Année 1	Etape 1 : À l'issue de sa <i>première année d'études</i> , l'étudiant doit avoir développé des compétences et une sûreté techniques suffisantes pour être capable de se concentrer sur le développement de ses compétences en expression artistique.

- 10.15 Avec ces étapes, et le niveau d'attente qu'elles définissent, il sera possible de construire des exigences d'évaluation pour chacune des quatre années, en faisant correspondre ce que définit l'évaluation comme seuil de réussite à ce que l'étape décrit comme étant l'accomplissement d'un étudiant type. On pourra faire la même chose pour chacun des objectifs pédagogiques pour lesquels le progrès des étudiants est également mesuré à des points intermédiaires de leur cursus.

- 10.16 L'un des problèmes potentiels d'un tel système est le grand nombre de critères écrits qu'il exige. Si chaque évaluation de chaque année devait nécessiter des descriptions des divers niveaux intermédiaires d'accomplissement du cursus, cela produirait non seulement un choix déconcertant de descriptions verbales, mais il y aurait également un risque d'avoir des formulations semblables pour représenter des fonctions

¹⁰ L'Élaboration et l'évolution du cursus dans l'enseignement musical supérieur (AEC Publications, 2007), www.aecinfo.org/Publications.

légèrement différentes à différents niveaux. Pour donner un exemple des étapes ci-dessus, une évaluation en fin de première année définirait comme seuil de réussite que l'étudiant prouve qu'il a « développé des compétences et une sûreté techniques suffisantes pour être capable de se concentrer sur le développement de ses compétences en expression artistique » ; à la fin de la deuxième année, si cela n'était pas accompagné des preuves de la capacité de l'étudiant à « formuler ses propres intentions artistiques » et à « les mettre en œuvre [...] avec aisance et sûreté technique », cela correspondrait plutôt à un échec de peu qu'à une réussite.

10.17 Il est possible de tirer avantage de cette abondance. Si les examinateurs reçoivent un ensemble de descriptions verbales pour tous les niveaux d'évaluation et sont simplement invités à décider laquelle décrit le mieux l'accomplissement de l'étudiant, sans considérer initialement quelle note ou mention pourrait y afférer, le processus consistant à faire correspondre leur verdict à la note appropriée au niveau de l'examen passé par l'étudiant peut alors constituer une seconde étape, suivant des tableaux préétablis. Quoique ceci introduise un processus en deux étapes dans l'évaluation, cela garantit au moins que tous les jugements musicaux cruciaux sont effectués par rapport à un ensemble simple et invariable de descriptions verbales.

10.18 Pour illustrer la façon dont ce processus peut fonctionner, il peut être utile de revenir à l'exemple évoqué au paragraphe 10.15. Imaginons que nos examinateurs travaillent avec une échelle de descriptions, ne se rapportant pas tout d'abord à une année ou un cycle particulier d'étude, dans laquelle deux descriptions consécutives stipulent ce qui suit (les descriptions, comme dans le diagramme en 10.15, sont classées par ordre croissant de qualité du bas vers le haut) :

L'étudiant est capable de formuler ses propres intentions artistiques et a développé les compétences nécessaires pour les mettre en œuvre avec aisance et sûreté technique.
L'étudiant a développé les compétences et la sûreté techniques suffisantes pour pouvoir se concentrer sur le développement de ses compétences en expression artistique.

Les examinateurs discutent de la performance de l'étudiant à laquelle ils viennent juste d'assister, entièrement sur la base de leur réaction musicale par rapport à cette performance, et à laquelle cet ensemble de descriptions correspond le mieux. Ils décident que cette performance était digne de la plus haute de ces deux descriptions. Ce n'est qu'alors qu'ils consultent le tableau qui leur indique que cela, pour un étudiant de deuxième année, équivalait à la mention passable, comme suit :

	1ere année	2e année
L'étudiant est capable de formuler ses propres intentions artistiques et a développé les compétences nécessaires pour les mettre en œuvre avec aisance et sûreté technique.	Mention très bien	Mention passable
L'étudiant a développé les compétences et la sûreté techniques suffisantes pour pouvoir se concentrer sur le développement de ses compétences en expression artistique.	Mention passable	Non reçu

Si, plus tard au cours de la même session, ils assistent à une autre performance qu'ils sentent correspondre à cette description, mais que l'étudiant est, cette fois, en fin de première année, le résultat serait une mention très bien.

- 10.19 L'exemple d'un ensemble de critères divisé en domaines d'accomplissement subsidiaires donnés dans le cas pratique n°8 de la seconde partie est également représentatif du genre d'approche évoqué ici. Dans cette étude de cas, après avoir attribué une note globale à chaque étudiant, les examinateurs consultent alors la deuxième page pour identifier la bande de pourcentage à laquelle ce score correspond pour le niveau auquel l'étudiant est évalué. Les critères employés dans le cas n°8 couvrent les niveaux allant de la troisième année du premier cycle à la seconde et dernière année du second cycle.
- 10.20 Grâce à un système bien développé de niveaux et de critères, et grâce à la possibilité d'établir des passerelles d'un système d'évaluation à un autre, on peut faire beaucoup pour assurer la cohérence, la comparabilité et la lisibilité entre différents systèmes. Tout ceci contribue à un solide cadre d'assurance qualité. Néanmoins, aucun système de ce genre ne peut complètement éliminer les divergences d'opinion et les situations où aucun consensus ne peut être trouvé. Le chapitre suivant traite de ces situations et présente certaines des stratégies qui peuvent servir à les résoudre.

CHAPITRE 11

OPINIONS CONTRADICTOIRES DURANT LES ÉVALUATIONS

Résumé :

- La plupart des processus d'évaluation fonctionnent par consensus et dans la majorité des cas, il est possible d'atteindre ce consensus.
- Certains processus obligent chaque examinateur à déclarer son verdict avant toute délibération et la résolution de tout désaccord ; certains autres utilisent la délibération comme voie vers la convergence et n'évoquent les notes ou les mentions qu'à la fin du processus.
- Quel que soit le processus, une voix prépondérante peut passer au-dessus d'une autre : dans le premier cas, une forte personnalité peut être réticente à modifier son opinion déclarée ; dans le second, une personnalité plus faible peut modifier son jugement de façon privée, en fonction de la direction que prend la délibération.
- Les processus d'évaluation tirent avantage de la participation d'individus qui, en plus de leur compétence et de leur expérience, ont l'habitude de mener les délibérations vers des conclusions équilibrées. Souvent, ces individus ont le rôle formel de président des jurys d'évaluation.
- Les systèmes d'évaluation doivent comporter des procédures de résolution des conflits qui ne peuvent être résolus par consensus. Ceux-ci peuvent inclure le vote à la majorité, une voix prépondérante donnée au président, ou l'appel à un modérateur interne ou externe.
- **Appels** : certains étudiants ou leurs enseignants se sentent, de temps en temps, mécontents des résultats de l'évaluation. Il faut alors un cadre dans lequel les appels sont admissibles pour certains motifs. Toutefois, il est inhabituel de permettre des appels qui remettent simplement en question le verdict des examinateurs en soi.
- Les critères, qui doivent être largement diffusés auprès des étudiants et de leurs enseignants, peuvent aider à renforcer la confiance dans l'ensemble du processus, même si certains résultats peuvent sembler décevants.
- Voir également les cas pratiques n°9 et 10.

11.1 Nous avons vu comment le processus d'intersubjectivité, fonctionnant parmi des examinateurs d'origines et de compétences similaires, mène généralement au consensus par congruence. L'enchaînement précis qui mène vers ce consensus varie. Certains systèmes d'évaluation exigent que chaque examinateur annonce une note avant de connaître l'avis de ses collègues ; d'autres commencent par une délibération générale, pour la resserrer peu à peu et aboutir à la note réelle, dont la teneur aura été déjà largement prédéterminée par la délibération. Ces deux approches ont leurs avantages et leurs inconvénients, que l'on pourrait récapituler ainsi :

Approche	Avantages	Inconvénients
Proclamation indépendante des notes avant la délibération et l'éventuel accord sur une seule note.	<ul style="list-style-type: none">- Les examinateurs doivent dévoiler leur opinion initiale sans être influencés par leurs collègues.- Les fortes personnalités sont contenues – leur note initiale a le même poids que celle des autres membres du jury.- Cela oblige les personnalités plus discrètes à « abattre leur jeu ».	<ul style="list-style-type: none">- La délibération part presque toujours d'opinions divergentes.- Les fortes personnalités peuvent être réticentes à changer leur avis initial.- Les personnalités plus discrètes peuvent avoir tendance à faire des compromis afin d'arriver à un consensus.

<p>Délibération allant des impressions générales à un accord sur une note à l'étape finale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les moments de confrontation directe sont réduits. - Les personnalités plus discrètes peuvent moduler la délibération sans avoir à contredire directement les collègues à forte personnalité. - La congruence intersubjective peut émerger en douceur et progressivement. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les divergences réelles d'opinion entre examinateurs peuvent être masquées, alors qu'elles devraient être exposées et explorées honnêtement. - Cela permet toujours aux fortes personnalités de dominer la délibération. - Tend à produire un éventail de notes plus rassemblé dans la moyenne.
---	---	---

- 11.2 Quelle que soit l'approche que l'établissement décide d'adopter, elle doit évidemment être utilisée uniformément. Des deux approches, la seconde est probablement moins susceptible de produire des situations où les jurys aboutissent à une impasse et où aucun consensus n'émerge. Néanmoins, il est assez courant que le conflit s'installe pendant les délibérations et que les opinions des examinateurs deviennent si polarisées, avant même que les notes ne soient évoquées, que ce désaccord se retrouve inévitablement dans l'attribution des notes. Cela se produit le plus souvent lorsque le niveau de performance d'un étudiant est proche d'un seuil critique – particulièrement le seuil d'échec – et lorsque deux examinateurs ou plus adoptent une opinion différente quant au côté du seuil auquel appartient réellement la performance.
- 11.3 Quelques mesures peuvent être prises pour réduire la probabilité de tels conflits, et d'autres peuvent aider à sortir de l'impasse lorsqu'on y est. Dans les deux cas, il est utile qu'un membre de l'équipe d'évaluation ait un rôle directif reconnu dans la discussion, assurant un équilibre dans l'intervention de tous les examinateurs, attirant l'attention, le cas échéant, sur la documentation qui peut guider la prise de décision et, de façon générale, faire avancer le processus en temps utile – en bref, qu'il agisse en tant que président du jury.
- 11.4 Lorsque nous avons traité du personnel susceptible de participer aux évaluations sommatives au chapitre 8, nous avons suggéré qu'un examinateur interne à l'établissement, pas nécessairement un spécialiste du domaine spécifique évalué, mais très expérimenté dans les procédures d'évaluation de l'établissement, serait un membre utile dans l'équipe. Cette personne est le meilleur candidat pour présider le jury. Quoique les examinateurs spécialisés n'aillent pas aisément s'en remettre à n'importe qui en raison de leurs connaissances spécialisées, ils sont généralement plus disposés à se soumettre quand il s'agit d'une procédure institutionnelle. Réciproquement, un généraliste interne fonctionnant comme président peut s'en remettre aux connaissances spécialisées des autres membres tout en continuant de diriger effectivement le déroulement de l'évaluation.
- 11.5 Voici plusieurs manières, pour un président de jury, de guider les débats afin de réduire au minimum le risque de conflits menant à une impasse :
- Garantir que tous les examinateurs soient correctement présentés les uns aux autres au début d'une session d'évaluation, et permettre un échange de conversations entre eux afin de détendre les participants.

- Rappeler à tous leurs rôles respectifs et souligner l'égalité relative de ces rôles et leur statut complémentaire.
 - Présenter brièvement par oral toute documentation écrite, critères, etc. afin d'expliquer leur pertinence et comment cela peut soutenir le processus d'évaluation, mais sans le dominer ni le contrôler.
 - Clarifier les responsabilités de chacun dans la production du rapport d'évaluation écrit, particulièrement lorsque ces rapports sont communiqués à l'équipe d'une évaluation à l'autre.
 - Dans les délibérations, varier l'ordre dans lequel les spécialistes sont invités à donner leurs opinions et leurs propositions de récompenses.
 - Suggérer que les deux ou trois premières évaluations reçoivent initialement des notes provisoires qui seront ensuite revues collectivement une fois que le jury aura « trouvé son rythme » (bien entendu, cela n'est pas possible dans des systèmes où chaque étudiant reçoit le compte-rendu du jury immédiatement après sa performance).
- 11.6 Si une évaluation particulière commence à générer une controverse, il peut y avoir encore des moyens d'éviter l'impasse. Par exemple :
- Suggérer de revisiter les critères écrits, et éventuellement offrir une clarification utile : un processus qui, en soi, tempèrera un peu la délibération.
 - Le cas échéant, évoquer une évaluation précédente où il y a eu accord entre les examinateurs et pouvant présenter des similarités avec le cas qui suscite présentement un désaccord.
 - Plus généralement, utiliser d'autres évaluations et les récompenses attribuées alors comme comparateurs.
 - S'il reste d'autres étudiants à évaluer, suggérer d'enchaîner avec leur évaluation et de revenir au verdict causant un désaccord à la fin de la session afin de le résoudre.
- 11.7 Au cas où aucune de ces tactiques ne résoudrait le conflit, il peut être nécessaire de proposer un verdict de majorité. Dans ce cas, avoir des jurys ou des équipes composés d'examineurs impairs est avantageux. Si le président est resté en dehors de la polémique jusqu'à ce moment, il peut être approprié qu'il exerce un vote prépondérant. Une disposition dans ces grandes lignes est décrite dans le cas pratique n°6, où le président du conseil a l'autorité de trancher une décision difficile.
- 11.8 Une note de compromis entre les opinions contradictoires peut parfois être acceptée, bien qu'en général, si les examinateurs en désaccord étaient disposés à accepter ce compromis, ils l'aient déjà choisi. D'ailleurs, si le conflit concerne des notes qui se trouvent juste de part et d'autre du seuil critique, il ne peut y avoir aucune solution envisageable à moyen-terme.
- 11.9 Lorsqu'un modérateur, du genre de ceux décrits au chapitre 9, assiste à une évaluation qui débouche sur une impasse, il peut être utile de le consulter. Bien que ceci dépasse strictement les limites de sa modération et l'entraîne à participer directement à l'évaluation, son intervention peut parfois débloquent la délibération et lui imprimer une nouvelle direction. En particulier, un modérateur externe peut évoquer des situations comparables survenues dans d'autres établissements, enrichissant de ce fait la gamme des précédents sur lesquels baser une solution possible.

- 11.10 Certains établissements font le nécessaire pour que l'examineur en désaccord soumette un rapport, lui permettant ainsi de soutenir son propre point de vue tout en acceptant que l'évaluation soit jugée selon le point de vue de la majorité. Quoique ceci puisse être précieux dans la discussion de clôture, il est important que tous comprennent clairement ce à quoi servira ce rapport ultérieurement. Généralement, il est plus susceptible d'engendrer la confusion et la déception que d'offrir un éclairage à l'étudiant s'il lui est transmis. Si l'opinion de la minorité est plus critique que le résultat principal, le rapport est simplement perturbant ; si elle est plus généreuse, il donnera forcément l'impression que le résultat principal était incertain et douteux, et donc injustement sévère. Une solution est de transcrire et de conserver le rapport de la minorité et de ne le prendre en compte que si l'étudiant s'avère être un candidat possible pour un éventuel rattrapage.
- 11.11 Quelles que soient les difficultés rencontrées pour y parvenir, en fin de compte un résultat doit être confirmé et communiqué à l'étudiant. Il est important qu'il règne la confidentialité au sein du jury, particulièrement s'il y a eu polémique au sujet de la note à attribuer. Dans les petits établissements comme ceux qui sont typiques de l'enseignement musical supérieur, les individus impliqués dans les évaluations et les enseignants des étudiants sont fréquemment des collègues étroitement liés et habitués à discuter régulièrement toutes sortes de questions musicales et éducatives. Il peut sembler souvent étrange de garder le silence au sujet de ce qui s'est passé lors d'un processus d'évaluation particulier, mais la plupart des collègues en comprennent la nécessité. Néanmoins, il peut être utile qu'un établissement publie des directives quant au comportement sous la forme d'un « code de bonnes pratiques » convenu par tous. Il est particulièrement utile qu'un tel document soit approuvé par le comité principal de l'établissement composé des enseignants et du personnel dirigeant – son sénat, conseil d'établissement, etc.
- 11.12 En dépit de tous les garde-fous précédemment décrits, aucun établissement ne peut complètement éliminer les situations qui surviennent de temps en temps, dans lesquelles les étudiants et/ou leurs enseignants sont si peu satisfaits du résultat d'une évaluation qu'ils se sentent incapables de l'accepter sans réagir. Naturellement, cela ne résulte pas nécessairement d'un résultat d'évaluation où le jury a été partagé ou équivoque ; parfois, un jury d'évaluation peut être tout à fait clair et unanime au sujet de son verdict mais néanmoins produire un verdict profondément impopulaire. Comme nous l'avons évoqué au chapitre 8, la congruence de l'opinion qui peut émerger dans un jury se rapportera à son travail d'évaluation d'un groupe d'étudiants ; pour chaque étudiant et son professeur, le résultat qui les concerne leur est bien plus important que tous les autres, aussi il y a une non-congruence inhérente entre leur intersubjectivité et celle du jury. Les codes de bonnes pratiques tels que ceux évoqués ci-dessus peuvent tenter d'encourager les étudiants et les professeurs à accepter individuellement des résultats désagréables, mais un système qui n'offre aucun moyen de réparation se retrouvera tôt ou tard qualifié d'injuste.
- 11.13 Il y a un équilibre sensible à maintenir ici. D'une part, les examinateurs doivent se sentir soutenus par le système dans lequel ils travaillent – s'ils doivent rendre un verdict sévère et désavantageux, ils doivent être sûrs d'être protégés d'un outrage qui n'est qu'une réaction trop humaine et d'un désir de redressement des torts de la part de ceux qu'ils ont jugés. S'ils perdent cette confiance en eux, ils peuvent être tentés

de rendre des résultats conçus pour satisfaire les participants, plutôt que reflétant leur jugement sincère (naturellement, c'est là que le recours à des spécialistes externes est une force, sachant qu'ils peuvent délivrer leur verdict en toute sécurité vu qu'ils ont peu de chances de rencontrer ceux qu'ils auront jugés lors des semaines suivantes). D'autre part, si les étudiants et leurs enseignants sont persuadés qu'un établissement défendra toujours une décision d'évaluation une fois rendue, quelles que soient les preuves qui pourront être produites pour la remettre en cause, ils perdront également confiance. Leur démoralisation pourra rapidement s'aggraver, fragilisant le processus d'évaluation dans son ensemble.

11.14 Afin d'établir un équilibre entre les deux parties, beaucoup d'établissements ont des procédures visant à *faire appel* d'un résultat. Ces procédures définissent habituellement les raisons pour lesquelles un appel pourrait être envisagé, ainsi que les étapes à suivre par l'étudiant faisant appel et celles que l'établissement suivra afin de le traiter. La plupart des procédures d'appel commencent par souligner que cette procédure doit être employée seulement en des circonstances exceptionnelles – et certainement pas afin de remettre en cause n'importe quelle note faible que l'on n'attendait pas ou qui est décevante. Il est courant d'interdire expressément les appels qui ne font que contester le jugement des examinateurs (quoique, naturellement, ce soit précisément ce que font la plupart des étudiants faisant appel !).

11.15 Les deux raisons les plus répandues pour lesquelles un appel peut être accepté sont les suivantes :

- Les procédures d'évaluation définies par l'établissement n'ont pas été correctement suivies par les examinateurs.
- La performance de l'étudiant a été affectée par certaines circonstances ignorées du jury (et dont l'étudiant ne pouvait avoir raisonnablement mis l'établissement au courant auparavant).

Lorsque la procédure d'appel se base sur la première de ces raisons, cela montre à quel point il est important que les jurys soient bien informés des procédures d'évaluation et les suivent rigoureusement. Les étudiants ne lisent pas toujours attentivement les règlements d'un établissement quand tout va bien, mais ils le feront certainement, recherchant ainsi toute faille, si cela pouvait leur donner les moyens de réussir à contester leur note. C'est alors qu'un président de jury qui est complètement au courant des procédures et des règlements peut être très précieux pour le processus d'évaluation. Non seulement sa connaissance protège le jury des vices de procédure, mais il laisse aussi les autres examinateurs, plus spécialistes, se concentrer librement sur les jugements musicaux qu'ils doivent effectuer.

11.16 Toute documentation écrite produite par l'établissement se rapportant aux évaluations est potentiellement pertinente lorsque l'on examine les vices de procédure. Ceci inclut donc non seulement la description de la façon dont l'évaluation sera conduite – nombre et nature des membres du jury, durée de l'évaluation, type de salle d'examen, etc. – mais également les critères qui seront employés dans l'évaluation. C'est pourquoi, comme nous l'avons souligné au chapitre 7 au sujet des critères, il est important que tous les mots clés figurant dans ces critères soient employés avec soin dans les comptes-rendus d'évaluation, harmonisant le vocabulaire du compte-rendu avec celui des critères employés pour décrire la récompense attribuée. Aussi extrême que cela semble, on a relevé des cas dans lesquels les étudiants ont essayé d'exploiter une disparité entre la formulation des critères et celle du compte-rendu comme preuve d'un vice de procédure et donc comme justification d'un appel du résultat.

- 11.17 Bien que les critères écrits puissent être dangereux à cet égard s'ils sont utilisés négligemment, ils sont généralement des garde-fous utiles, renforçant le processus d'évaluation et lui donnant une cohérence démontrable. Finalement, cette cohérence est la meilleure protection contre la déception des étudiants devant leurs notes. Tandis qu'ils peuvent avoir du mal à les accepter sur le coup, ces critères sont la garantie du bon fonctionnement et de la fiabilité d'un système d'évaluation, produisant des résultats qui, dans la grande majorité des cas, semblent justes, prévisibles et susceptibles d'être confirmés par une autre équipe d'examineurs, ce qui garantit sa probité – et non sa capacité à fournir les résultats qui soient toujours les bienvenus.
- 11.18 Naturellement, la déception d'un étudiant face à un résultat est susceptible d'être plus aiguë s'il signifie l'échec lors de son évaluation. Dans cette situation, non seulement sa fierté est touchée, mais l'échec aura des conséquences dans sa progression, et peut-être même dans l'achèvement de son cursus. Il est important que l'établissement possède un certain mécanisme de rachat d'un échec par une sorte de possibilité de réévaluation, bien qu'il doive également instaurer des procédures claires et cohérentes déterminant quand et comment des échecs répétés doivent finalement aboutir à l'abandon de son cursus par l'étudiant. Ces questions forment le sujet du chapitre suivant.

CHAPITRE 12

LA RÉÉVALUATION

Résumé :

- Le droit d'un étudiant de racheter son échec est important et fondamental, mais il est également important de fixer des limites aux possibilités de réévaluation.
- Il faut un cadre et des raisons claires aux possibilités de réévaluation.
- La réévaluation doit être « comme si c'était la première » (c'est-à-dire celle dont la note sera retenue), ou bien la note pourra être plafonnée.
- La réévaluation doit fixer comme principe de traiter un étudiant équitablement par rapport à tous les autres – il y a des implications sérieuses si une note de réévaluation passe au-dessus de celle obtenue par un autre étudiant lors de l'évaluation principale.
- Les réévaluations plafonnées doivent figurer en tant que telles dans le relevé de notes de l'étudiant.
- Faire en sorte que les conditions de réévaluation soient les mêmes que l'évaluation originale est un principe important – avec les évaluations pratiques, cela peut inclure les questions du lieu d'examen et du jury.
- Voir également le cas pratique n°10.

- 12.1 Particulièrement dans un domaine tel que l'enseignement musical supérieur, les exigences que l'on impose aux étudiants sont, à juste titre, élevées et la concurrence entre eux est intense parce qu'il en ira ainsi dans le métier qu'ils ont choisi. De temps en temps, les établissements dont les critères sont pertinemment élevés et rigoureusement mis en œuvre constateront inévitablement que quelques uns de leurs étudiants ne parviennent pas à répondre à ces critères lors d'une ou plusieurs de leurs évaluations. Ce n'est pas pour dire que le simple fait d'avoir une proportion d'étudiants en échec démontre en soi que les niveaux sont élevés ; c'est plutôt que l'absence totale d'échec, au fil du temps, pourrait suggérer qu'une approche plutôt trop flexible par rapport aux normes aura été appliquée.
- 12.2 L'échec, dans l'environnement compétitif qu'est le métier de musicien, peut être une situation dont il est difficile de se remettre. Les étudiants en musique doivent être prévenus et s'y attendre, et acquérir une discipline afin d'être capables de faire de leur mieux dans les situations où cela compte le plus. Par ailleurs, ce sont encore des étudiants et pas encore les professionnels endurcis qu'ils devront devenir sous peu. Comme tous les étudiants, donc, ils ont le droit d'essayer de racheter leur échec. La nature et l'ampleur de ce droit sont une chose que l'établissement doit décider, publier et appliquer alors de façon cohérente, mais à un certain niveau cela introduira assurément le concept de *réévaluation*.
- 12.3 Il y a un certain nombre de principes qui peuvent influencer la façon dont un établissement instaure son cadre de réévaluation. En voici quelques uns :
- Pondérer les possibilités données aux étudiants ayant échoué par rapport aux intérêts des étudiants ayant réussi du premier coup mais qui auraient peut-être aussi amélioré leur résultat s'ils avaient eu la chance de repasser.
 - Pondérer les cas où un étudiant a fait preuve d'un investissement total mais montre de sérieuses difficultés par rapport à un étudiant fondamentalement doué qui ne s'est pas suffisamment investi.

- Faire la différence entre les échecs causés par des facteurs extérieurs hors du contrôle de l'étudiant – une blessure, son instrument endommagé, des problèmes de santé ou émotionnels, etc. – et ceux qui reflètent véritablement des faiblesses ou des lacunes dans les capacités de l'étudiant.
 - Prendre en compte tout le contexte de la performance d'un étudiant : son échec est-il un parmi de nombreux autres cette année-là ? A-t-il des antécédents d'échec dans un domaine particulier d'une année à l'autre ? A-t-il des qualités qui compensent ses faiblesses dans ce domaine particulier ? Sa faiblesse concerne-t-elle un domaine du programme dont il aura fondamentalement besoin pour survivre dans son métier, ou dont il pourra se passer dans sa future carrière ?
 - Considérant ce qui est dans l'intérêt global de l'étudiant : une possibilité de réévaluation donne-t-elle de faux espoirs ou de vains encouragements ? Est-il à un point de ses études où un changement de direction et de discipline pourrait être bénéfique à long terme ?
- 12.4 Sur la base de considérations de ce type, un établissement décidera des possibilités de réévaluation qu'il doit proposer, que ce soit une procédure automatique, une procédure où l'on envisage chaque cas individuellement ou, plus probablement, une certaine combinaison des deux. Le cas pratique n°10 compare les systèmes mis en œuvre par deux établissements dans deux pays européens différents.
- 12.5 Il faut décider si chaque secteur du programme d'études doit proposer les mêmes possibilités basiques de réévaluation, ou si la discipline principale de l'étudiant doit être traitée différemment des autres composants de son cursus. Si la discipline principale doit être traitée différemment, il y a des arguments tant pour donner plus que pour donner moins de possibilités de réévaluation dans ce domaine : d'un côté, une faiblesse dans la discipline principale de l'étudiant est clairement une lacune sérieuse et, dans un secteur compétitif, devrait peut-être motiver un départ précoce du programme, laissant ainsi la place à d'autres ayant un plus grand potentiel ; de l'autre, le développement dans ce domaine principal est rarement lisse et régulier, et l'établissement devrait sans doute garder confiance en un étudiant chez qui il a reconnu, lors des auditions d'admission, le potentiel pour réussir.
- 12.6 Différents établissements envisageront ces arguments différemment et construiront leurs cadres de réévaluation en conséquence ; d'autres décideront que, tout bien pesé, il est préférable qu'un même cadre soit appliqué de façon cohérente à tous les domaines du programme d'études. Quel que soit le modèle qu'ils adoptent, la plupart des établissements voudront certainement réfléchir sérieusement à ce qui pourrait être la meilleure ligne de conduite si un étudiant échoue de façon catastrophique ou répétée dans sa discipline principale.
- 12.7 Pour la plupart des situations d'échec, en particulier si l'étudiant a réussi les autres volets de son cursus et que la prestation déficiente n'est pas trop au-dessous du seuil de passage, il est normal de lui donner au moins une occasion d'être réévalué. Quelques établissements ont fixé une limite normale d'une réévaluation unique ; d'autres pourraient aller jusqu'à deux ou trois ; dans certains cas, l'étudiant peut être autorisé à repasser l'évaluation autant de fois que nécessaire jusqu'à ce qu'il la réussisse. Cette dernière situation devient de plus en plus rare à mesure que le financement des établissements devient plus étroitement lié à la qualification des étudiants dans le nombre d'années fixé.

- 12.8 Une progression réussie inclut de négocier les articulations critiques d'une étape d'un cursus à l'autre (de semestre en semestre ou d'année en année). À proprement parler, un étudiant qui a échoué à n'importe quel volet du cursus ne devrait pas continuer au-delà. Dans la pratique, quelques établissements permettent aux étudiants de poursuivre au moins du premier semestre au second, à condition que l'étudiant ait compensé son échec à la fin de l'année universitaire complète. Le danger de passer à la suite du programme alors que l'on a échoué à ce qui précède est triple : l'étudiant devra rattraper son retard en plus de la charge de travail complète de nouveaux sujets d'étude ; réussir dans les sujets où il a échoué pourrait beaucoup l'aider dans l'étude des nouveaux sujets ; et, ce qui est peut-être le plus inconfortable, si l'étudiant ne parvient pas à compenser son échec, tous les efforts accomplis ensuite ne compteront pour rien – ou, au moins, ne seront pas suffisants pour qu'il reçoive sa qualification.
- 12.9 Ayant ces risques à l'esprit, beaucoup d'établissements organisent une période de réévaluations juste avant le début de chaque nouvelle année universitaire ou de chaque semestre. Les étudiants sont réévalués et leurs résultats vite traités afin qu'ils sachent avant la nouvelle session universitaire s'ils peuvent poursuivre ou non.
- 12.10 Si un étudiant a précédemment échoué sans circonstances atténuantes, il est d'usage, dans certains pays, de plafonner sa note au seuil de réussite de l'évaluation. L'étudiant doit atteindre ce seuil, mais s'il le dépasse avec des points supplémentaires, il ne reçoit pas la totalité du crédit de son accomplissement. Le raisonnement qui sous-tend ceci se base sur l'équité vis-à-vis des autres étudiants qui ont réussi à la première tentative mais d'une courte longueur seulement. Leur performance initiale était plus aboutie que celle de l'étudiant ayant échoué, mais ils n'ont pas eu la même chance d'améliorer leur note (bien que les deux établissements décrits dans le cas pratique n°10 proposent aux étudiants des possibilités limitées de repasser une évaluation afin de remonter leur note). En conséquence, si on permettait à un étudiant ayant échoué de recevoir la totalité du crédit de son accomplissement lors d'une réévaluation, il pourrait être finalement crédité d'une note plus élevée que ses homologues ayant mieux réussi à l'origine – un résultat qui semble contraire à la justice naturelle.
- 12.11 En revanche, si des circonstances atténuantes ont en effet entraîné l'échec des étudiants en premier lieu, il ne semble pas déraisonnable de leur permettre de recevoir la totalité du crédit pour leur réussite lors d'une réévaluation. Pour eux, la réévaluation est habituellement conduite comme s'ils passaient l'évaluation pour la première fois. Cela peut être véritablement le cas s'ils ont précédemment été affectés par une maladie ou une blessure qui les a forcés à se désister lors d'une évaluation à laquelle ils étaient initialement inscrits. Même s'ils ont essayé de passer l'évaluation initiale, s'ils peuvent démontrer que des circonstances indépendantes de leur volonté les ont empêchés de présenter une performance vraiment représentative de leurs capacités, il semble alors plus juste de supprimer totalement le résultat originel.
- 12.12 Naturellement, il serait facile pour un étudiant d'avancer des excuses relatives à son échec qui ne seraient pas véritablement ou entièrement valides. Les établissements ont donc normalement leurs propres procédures pour examiner la validité des justificatifs d'un étudiant. Celles-ci incluent généralement des contrôles de confirmation comme la présentation de certificats médicaux pour justifier une maladie. Bien

que de telles procédures puissent parfois sembler manquer de compassion à un étudiant traversant une passe difficile, elles sont importantes pour assurer l'égalité de tous les étudiants.

- 12.13 Lorsqu'il est établi qu'un étudiant avait effectivement des circonstances atténuantes et que sa note n'est pas plafonnée lors d'une réévaluation, il n'y a aucune raison pour ne pas inscrire sa note finale dans son relevé de notes sans autre commentaire. Pour un étudiant réévalué et dont la note est plafonnée, il est dans son intérêt que cela soit indiqué dans son relevé, afin qu'il soit clair que son passage avec une note minimum est une conséquence du plafonnement, et ne reflète donc pas précisément le résultat que l'étudiant était capable d'obtenir.
- 12.14 En particulier quand un établissement donne une seule possibilité d'être réévalué, une réévaluation peut être une expérience tendue et exigeante pour l'étudiant et ses examinateurs. Le fait que l'étudiant ait déjà échoué suggérerait normalement qu'il ne s'agit pas d'une discipline où il est fort. La probabilité de répéter l'échec est donc significative, à moins que l'étudiant ait été capable – et suffisamment motivé – de se concentrer sur cette discipline bien davantage que précédemment (c'est l'une des raisons pour lesquelles il est dangereux de différer des réévaluations jusqu'à les faire se dérouler parallèlement aux nouvelles activités du cursus). Savoir que, cette fois, l'échec aurait des conséquences beaucoup plus graves que lors de l'évaluation initiale, ne fait qu'ajouter davantage à la pression qui pèse sur l'étudiant. Les examinateurs, eux aussi, seront conscients de ce qui est en jeu et peuvent avoir également plus de mal à noter l'étudiant avec une impartialité totale si celui-ci n'a toujours pas réussi à élever son niveau jusqu'au seuil de réussite.
- 12.15 Tous ces facteurs rendent crucial le fait que la réévaluation soit effectuée aussi scrupuleusement que possible s'agissant de son déroulement, du comportement du personnel impliqué et de l'impartialité dans la prise de décision. Même s'il est rapidement évident qu'un étudiant donné passant une réévaluation a fait assez de progrès pour passer, sa réévaluation ne doit pas être moins scrupuleuse parce qu'il faut assurer la cohérence du processus par rapport aux autres réévaluations, dont n'importe laquelle peut aboutir à un échec.
- 12.16 Le point de départ doit être de faire ressembler la réévaluation à l'évaluation initiale autant que possible. Pour des évaluations pratiques, ceci pourrait inclure de faire se dérouler l'événement dans la même salle d'examen ou dans un lieu comparable, et sur la même durée. L'équipe d'évaluation devrait également être comparable, bien qu'ici les opinions divergent sur le fait qu'il faille inviter les mêmes personnes qui ont prononcé l'échec initial ou d'autres examinateurs équivalents. Selon les uns, les examinateurs initiaux sont influencés par leur précédente expérience et ne peuvent pas regagner la réelle ouverture d'esprit qu'ils avaient la première fois ; selon les autres, ils connaissent mieux les lacunes présentes la première fois et peuvent les cibler afin d'évaluer les éventuels progrès. Selon d'autres, une toute nouvelle équipe d'examineurs pourrait certes apporter des perspectives différentes – voire contradictoires – concernant la performance de l'étudiant, mais elle risquerait de trouver de nouvelles lacunes même si l'étudiant a comblé avec succès celles qui avaient été identifiées dans le compte-rendu de la première évaluation.

- 12.17 Lorsqu'un jury d'évaluation comprend un président de jury, une solution courante à ce dilemme est de maintenir le même président mais de faire appel à des spécialistes différents. Cette disposition fournit l'important élément de la continuité et de la cohérence, mais permet toujours à l'étudiant de faire une impression nouvelle sur les examinateurs spécialistes dans sa discipline principale.
- 12.18 Lorsque des modérateurs externes font partie du système d'assurance qualité d'un établissement, il est utile, dans la mesure du possible, de les inviter à assister ou même à participer à la réévaluation. Leur présence et leur confirmation du résultat allègent une partie de la pression qui pèse sur les examinateurs s'ils doivent recalcer un étudiant. Ayant été présents, ils peuvent également jouer un rôle utile ensuite, dans la discussion avec la direction de l'établissement quant au devenir de l'étudiant qui a épuisé toutes ses chances d'évaluation et n'a pas toujours réussi l'examen.
- 12.19 Ces discussions peuvent être décisives parce que, même dans un établissement dont les règlements ne permettent normalement qu'une seule possibilité de réévaluation, il est très inhabituel qu'un étudiant qui a échoué à une réévaluation se voie mettre un terme à ses études sans une seule délibération ou consultation. Il n'est peut être plus possible de le laisser continuer son cursus, mais il pourrait être approprié, par exemple, de lui permettre de redoubler l'année entière. Une autre alternative pourrait être qu'il n'assiste pas aux cours une deuxième fois – et ne prenne donc pas la place d'un autre étudiant suivant le même cursus – mais qu'il passe simplement les diverses évaluations aux périodes réglementaires pendant l'année. Dans certains pays, cette option n'est pas possible en raison de la loi sur l'éducation ; dans d'autres, l'établissement possède l'autonomie nécessaire pour choisir le remède le plus approprié au cas particulier.
- 12.20 Lorsqu'ils sont autorisés, les sauvetages de dernière chance de ce type sont, par définition, conçus sur-mesure pour les étudiants et ont donc l'avantage d'être totalement ouverts et de refléter un large consensus quelle que soit la solution finalement convenue. Comme toujours, l'équité et la pertinence des critères retenus doivent être au centre de la préoccupation de tous, qui doivent se rappeler que si, dans un autre cas, l'établissement décide que la meilleure solution est de ne pas permettre à l'étudiant de poursuivre ses études, l'étudiant à qui on refuse toute chance supplémentaire de « sauvetage » souhaitera certainement savoir pourquoi cette chance est offerte à d'autres et pas à lui.
- 12.21 Lorsqu'un étudiant qui échoue et ne peut plus progresser dans ses études est l'un des boursiers du ministère ou du gouvernement sous la juridiction desquels est placé l'établissement, il peut y avoir des implications financières pour l'étudiant et l'établissement. Les établissements doivent être de plus en plus détaillés et précis sur la manière dont ils récompensent les étudiants pour une année d'étude ou des programmes de formation entiers. Les sauvetages de dernière chance pour les étudiants recalés comme ceux donnés en exemple ci-dessus peuvent constituer de bonnes solutions pédagogiques mais peuvent être écartés pour des raisons financières. Les gouvernements financent rarement un étudiant redoublant une année d'étude entière, mais beaucoup rétablissent les bourses l'année suivante si l'étudiant rachète son échec et se remet à progresser. Pour d'autres, une fois qu'un étudiant est déchu de sa bourse, il ne peut y avoir

aucun recours possible. Par ailleurs, les établissements dont un nombre significatif d'étudiants perdent leur statut de boursier pour cause de redoublement ou de non-achèvement peuvent voir leur financement global également diminué, parfois irrévocablement.

12.22 Les changements des conditions de financement ne sont qu'un des nombreux facteurs qui pèsent sur l'approche qu'un établissement a de tous les aspects de son fonctionnement, y compris l'évaluation. Comme nous l'avons vu, la politique d'évaluation peut être particulièrement concernée à cet égard, en raison de sa liaison étroite avec la réussite des étudiants, qui est elle-même un indicateur important, employé par les systèmes d'accréditation pour mesurer la force d'un établissement, et par les gouvernements dans l'attribution de ses financements. C'est déjà une raison suffisante pour que les stratégies d'évaluation d'un établissement soient régulièrement passées en revue et, si nécessaire, actualisées. Mais il y a également des raisons pédagogiques pour que l'évaluation, ainsi que chaque aspect du cursus d'études, soient soumis à un examen régulier. C'est le sujet du dernier chapitre.

CHAPITRE 13

ACTUALISATION DES ÉVALUATIONS

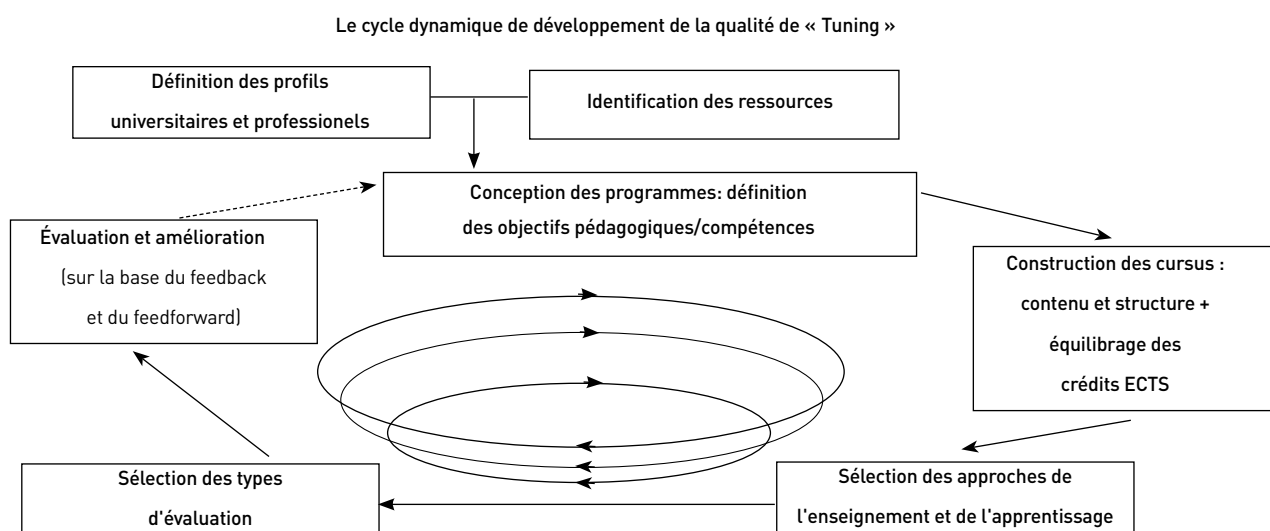
Résumé :

- Tout comme les objectifs pédagogiques nécessitent des révisions périodiques, les évaluations doivent être revues parallèlement à ces processus.
- Les évaluations sont souvent au centre des exercices d'accréditation externes.
- Etant donné la tendance que les cursus ont à s'allonger, la charge globale d'évaluation doit être révisée périodiquement.
- Tendances présentes et à venir de l'évaluation.
- **Postface:** quelques conclusions en forme d'« avertissement pour la santé » et un proverbe.
- De façon générale, l'évaluation doit être fixée au minimum permettant un feedback pertinent aux étudiants et une évaluation finale fiable – « *on n'aide pas un cochon à engraisser en le mettant constamment sur la balance* ».

- 13.1 Dans la préface à ce manuel, l'étroite relation entre l'apprentissage et l'évaluation a été soulignée. Les établissements doivent d'abord décider de ce que les étudiants doivent apprendre et sont censés savoir faire à la fin de leurs études ; puis ils doivent s'assurer que les évaluations qu'ils mettent en œuvre testent véritablement ces objectifs pédagogiques. Puisque les établissements sont généralement tenus désormais de réviser périodiquement leurs programmes d'études et les objectifs pédagogiques qu'ils destinent à leurs étudiants, il s'ensuit qu'ils doivent réviser leurs évaluations dans le cadre de cette révision périodique.
- 13.2 Ce qui est peut-être aussi important est que les révisions périodiques organisées par les établissements comme celles décrites ci-dessus se déroulent de plus en plus dans le cadre de systèmes externes d'accréditation périodique. Ces exercices d'accréditation considèrent chaque aspect de l'établissement et de son fonctionnement : ses programmes, son personnel, ses étudiants, ses équipements et ses infrastructures, et comment il gère et cherche à améliorer tous ces aspects. Dans la pratique, l'évaluation est l'un des aspects auxquels on accorde fréquemment une attention particulière dans ces exercices, dont la prédominance croissante est donc une raison supplémentaire pour les établissements de réfléchir soigneusement à l'évaluation et aux moyens de la rendre aussi appropriée, efficace et actualisée que possible.
- 13.3 Souvent, ce que les comités d'accréditation recherchent concerne autant la façon dont les procédures d'évaluation sont décrites que ce en quoi elles consistent réellement. Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises dans ce manuel, c'est le principe fondamental d'une évaluation solide que tous les individus impliqués dans le processus d'évaluation – ceux qui passent l'évaluation et ceux qui la font passer – partagent la même conception de ce qui se déroule, de ce que sont les critères de réussite et de la manière dont l'équité, la cohérence, la fiabilité et la validité sont assurées. Un comité d'accréditation ne peut pas toujours voir des évaluations réelles se dérouler dans l'établissement (bien que parfois un tel examen direct soit possible), mais il peut certainement examiner les documents administratifs fournis par l'établissement pour aider à la bonne compréhension de tous. Par conséquent, que nous le voulions ou non, c'est une autre raison de prendre au sérieux l'aspect écrit des protocoles d'évaluation.

13.4 De cette façon, on peut voir que, même si le programme d'études demeure pour l'essentiel inchangé, l'examen périodique des procédures d'évaluation reste important. Outre les améliorations que l'on peut apporter à leurs descriptions, l'expérience de l'organisation des évaluations prouve qu'elles pourraient être conduites plus simplement ou plus efficacement tout en effectuant la même mesure des objectifs pédagogiques. Leur simplicité et leur efficacité contribueront à aider tous les individus impliqués à parvenir à une conception partagée des processus.

13.5 Lorsque l'examen périodique incite réellement à modifier le programme d'études, cela entraîne presque à coup sûr un certain ajustement des évaluations. De nouveau, l'interconnexion de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation en un cycle dynamique de développement de la qualité de « Tuning », illustré au chapitre 3, est d'une pertinence directe :



13.6 La check-list proposée au chapitre 3 en matière de conception des évaluations est tout aussi pertinente pour leur révision, aussi il est utile de la répéter ici :

- Quels objectif(s) pédagogique(s) l'évaluation vise-t-elle à mesurer ?
- À quel niveau d'accomplissement des objectifs pédagogiques finaux devrait se trouver un étudiant type à ce point du programme ?
- Comment les tâches que l'étudiant doit accomplir durant l'évaluation mesurent-elles sa réussite par rapport aux objectifs pédagogiques ?
- La même évaluation pourrait-elle être réalisée selon une méthode plus simple ou prenant moins de temps ?
- Parmi la série globale d'évaluations passées par l'étudiant, y a-t-il des épreuves qui font double emploi ? Si oui, ces évaluations peuvent-elles être groupées ?
- Quand l'étudiant a-t-il passé une évaluation similaire ? Quand devra-t-il le faire à nouveau ? Un changement important aura-t-il eu lieu entre temps ?

- 13.7 Des six points énumérés ci-dessus, les trois premiers concernent la pertinence et l'exactitude de l'évaluation, tandis que les trois finaux concernent son efficacité. Comme nous l'avons indiqué au paragraphe 13.1, l'expérience des évaluations peut donner l'assurance que celles-ci peuvent être détaillées davantage que ce que l'on avait pensé sans sacrifier la qualité ou la globalité de la mesure de leurs objectifs pédagogiques. Lorsque c'est le cas, il faut toujours suivre le chemin de l'efficacité. Il est utile de se rappeler que les évaluations font appel aux mêmes ressources que l'apprentissage et l'enseignement – le temps, l'espace physique dans l'établissement, le corps enseignant et la rémunération que celui-ci requiert. Bien que l'apprentissage exige d'être évalué pour être validé, le fait qu'il soit en compétition avec l'évaluation en matière de ressources signifie que, dans la mesure du raisonnable, la priorité doit être accordée à l'apprentissage chaque fois que c'est possible.
- 13.8 Les dispositifs d'assurance qualité concernant l'évaluation évoqués dans les chapitres précédents apportent leurs propres exigences vis-à-vis des ressources. Les spécialistes externes et les présidents de jury demandent évidemment le paiement de leur travail, et l'emploi systématique des critères et la rédaction de comptes-rendus d'évaluation soigneux prennent du temps. Par conséquent, lorsqu'un établissement cherche à élaborer ou à améliorer ses procédures d'assurance qualité, comme c'est actuellement le cas dans beaucoup de régions d'Europe, les coûts supplémentaires doivent être pris en considération. Dans certains pays, où cette évolution a débuté il y a plus longtemps, la tendance est à contrôler et à réduire ces coûts mais, une fois commencé, il est difficile d'inverser ce processus.
- 13.9 Dans le cadre de leurs actuels processus de développement de leurs programmes d'études, les établissements doivent régulièrement se demander si les nouvelles tendances du métier de musicien exigent d'intégrer de nouveaux éléments au programme d'études afin de faire en sorte que les étudiants continuent d'être bien préparés. Ce processus a tendance à allonger les programmes au fil du temps, à moins que l'on s'efforce, parallèlement, d'en réduire ou d'en éliminer d'autres éléments. Lorsque l'on ajoute des éléments au programme d'études, il faut s'assurer de l'évaluation de leur apprentissage par les étudiants. Par conséquent, les évaluations, elles aussi, peuvent proliférer, à moins que l'on ait soin de les limiter ou d'en éliminer également. C'est là qu'il peut être particulièrement important de poser la question : y a-t-il d'autres évaluations mesurant la même chose, et si oui, peuvent-elles être regroupées ?
- 13.10 Comme nous l'avons abordé au chapitre 4, il n'est pas toujours nécessaire de réaliser une évaluation distincte afin de mesurer les acquis des étudiants. En introduisant un élément supplémentaire à une évaluation qui a lieu de toute façon – par exemple un concert – on peut éviter de doubler les ressources nécessaires et aider à replacer l'évaluation dans un contexte musical réaliste. Bien qu'il y ait des limites à cette approche si l'on veut maintenir des évaluations fiables et cohérentes, les établissements doivent toujours rechercher à explorer cette direction lorsqu'il est judicieux de le faire.
- 13.11 Parmi les modes d'évaluation décrits au chapitre 4 figure l'évaluation par les pairs. Les établissements peuvent être un peu méfiants et craindre d'aller trop loin ou trop vite vers de tels modes d'évaluation, mais cette éventualité ne doit pas être sous-estimée ici. Surtout, le fait qu'ils puissent combiner une contribution à l'évaluation avec une extension et un enrichissement de l'apprentissage des étudiants leur ouvre un domaine important d'exploration et de développement ultérieurs.

- 13.12 Tandis que de plus en plus d'établissements explorent les façons d'intégrer plus étroitement leurs activités à l'environnement musical général hors de leurs murs, cette tendance ouvre également de nouvelles possibilités de développement de sessions d'évaluation réalistes. Un exemple de ceci pourrait être les sessions « côte à côte » proposées par les orchestres professionnels, au sein desquels des étudiants sont invités à répéter et à jouer en concert parfois, à côté de leurs futurs collègues. De telles sessions sont surtout considérées comme offrant une expérience complémentaire aux activités centrales d'apprentissage et d'évaluation du noyau de l'établissement, mais elles peuvent potentiellement s'intégrer plus directement au programme d'études. Ce modèle éducatif est celui du « stage « professionnel » qui, dans d'autres disciplines, fait fréquemment partie intégrante du cursus d'un étudiant et fait en soi l'objet d'une évaluation. Certains établissements d'enseignement musical supérieur ont déjà fait de grands pas vers une telle intégration de l'expérience professionnelle dans l'apprentissage ; c'est une tendance qui est susceptible de s'étendre et de se développer davantage.
- 13.13 En marge de tous ces développements, cependant, il est peu probable que d'autres modes d'évaluation délogeront de sa place centrale l'évaluation d'un étudiant dans sa discipline principale par un jury d'experts. Que cela prenne la forme d'une interprétation en solo de style récital, d'un concert en ensemble de style jazz, pop ou classique, d'un examen et d'un entretien sur un ensemble de compositions ou d'autres formats appropriés à la discipline en question, ce mode d'évaluation va comme aucun autre au cœur de la combinaison unique des forces et des faiblesses d'un étudiant de musique, de ses capacités techniques et d'expression créative.

POSTFACE :

QUELQUES CONCLUSIONS EN FORME D'« AVERTISSEMENT POUR LA SANTÉ »
ET UN PROVERBE

Ce manuel a tenté de présenter certains des principes clés de l'évaluation dans l'enseignement musical supérieur, essentiels d'abord parce qu'ils s'appliquent au processus d'admission, mais aussi en raison de la façon dont ils mesurent l'apprentissage pendant un cursus et déterminent la nature et la qualité de la qualification qui est décernée à l'issue de ce cursus. Il a également décrit certaines des pratiques en matière d'évaluation que l'on considère comme reflétant ces principes. L'intention n'était pas de préconiser une pratique particulière ; au contraire, lorsque différentes approches sont utilisées dans ce secteur, cela a été reconnu et leurs vertus respectives ont été présentées aussi objectivement que possible.

Cependant, étant donné que l'expérience de l'auteur trouve principalement ses racines dans les traditions britanniques d'enseignement supérieur et la musique classique occidentale, les exemples cités dans tout le texte principal reflètent inévitablement ces orientations. Ainsi bien que l'auteur se soit efforcé d'envisager aussi les domaines dont les pratiques diffèrent, il lui a probablement été impossible de censurer complètement ses propres opinions.

Un exemple clé de ceci est la question de la présence ou de l'absence du professeur de l'étudiant aux évaluations finales sommatives. Le lecteur de ce manuel aura certainement l'impression que, tandis que les arguments pour et contre sont consciencieusement présentés dans ce texte, l'opinion de l'auteur penche complètement en faveur d'une approche excluant le professeur, ou s'assurant au moins que sa voix est subordonnée à celle, plus objective, des examinateurs. Un critique préalable du texte de prépublication de ce manuel a émis l'argument persuasif suivant en faveur de l'opinion contraire :

Ayant eu l'occasion de servir comme examinateur externe [dans un conservatoire britannique] ces quatre dernières années, j'ai pu observer un système dans lequel non seulement les professeurs de la discipline principale, mais aussi les autres professeurs « internes » de la discipline principale sont rigoureusement exclus du processus d'évaluation de leurs propres étudiants. Au début, j'ai pensé l'approche excellente, mais au fil des années j'ai fondamentalement changé d'avis et vois maintenant les avantages et les inconvénients de ces deux approches :

- *Premièrement, si les professeurs ne doivent jamais siéger au jury pour les examens de leurs propres étudiants, l'établissement doit faire un effort supplémentaire pour s'assurer que les professeurs sont conscients de ce que doivent être les critères des examens finaux ; autrement, les critères pourront varier considérablement d'un étudiant à l'autre.*
- *Deuxièmement, on peut argumenter que le sentiment de responsabilité des professeurs peut croître si ceux-ci sont intégrés au jury ; en fin de compte, ce sont leurs étudiants qui vont jouer devant leurs collègues. Les professeurs peuvent aussi apprendre quelque chose du compte-rendu de leurs collègues.*

- *Troisièmement, le compte-rendu que l'étudiant recevra pourra être problématique dans une approche aussi objectivée. Si son professeur (ou tout autre professeur interne) n'assiste pas au dernier récital, le seul compte-rendu reçu par l'étudiant (parfois après un laps de temps très long) ne consistera qu'en des commentaires écrits, habituellement émanant d'un membre externe du jury. La qualité de ce compte-rendu écrit peut varier, et si le compte-rendu de l'examen (même s'il est sommatif) est superficiel, alors je pense que la portée du récital final (considéré comme crucial pour notre type de formation) est amoindrie.*

Les arguments de ce type servent seulement à souligner que le sujet de l'évaluation est plus complexe et équivoque que nous ne le pensons souvent. Ce manuel a essayé de couvrir autant de questions que possible, mais il ne peut pas espérer être définitif. Néanmoins, en soulignant des principes, plutôt que des pratiques, nous espérons que les points qu'il soulève inciteront à la réflexion et au débat et pourront être aisément adaptés à différentes traditions et à différents genres. Par ailleurs, les cas pratiques de la deuxième partie, délibérément tirés du contexte européen, offrent quelques indicateurs quant à la façon dont des principes communs peuvent s'intégrer dans une gamme de pratiques diverses. Pour ne pas aller plus loin que la question soulevée ci-dessus, il est remarquable que lorsque ces études de cas traitent du personnel impliqué dans l'évaluation finale, les établissements optent le plus souvent pour le principe non seulement d'inviter le professeur de l'étudiant à assister à l'évaluation, mais encore de l'impliquer dans le processus d'évaluation.

L'un des thèmes principaux du manuel a été le besoin de cohérence, de fiabilité et de validité des évaluations, ainsi que le niveau de formalité nécessaire à leur contexte et à leur objectif. Cependant, nous avons également rappelé de prendre garde à ne pas rendre les évaluations plus complexes et nombreuses que le minimum requis pour mesurer et valider l'apprentissage. L'apprentissage est le principal souci de l'enseignement, et ceci vaut autant pour l'enseignement musical supérieur que pour n'importe quelle discipline. Bien que, par une conception soignée, les évaluations puissent être intégrées à l'apprentissage des étudiants et même y contribuer, elles interrompent fondamentalement le processus d'apprentissage et devraient être limitées en nombre et réparties au cours de l'année afin de perturber le moins possible les rythmes naturels d'apprentissage. Il existe un dicton anglais particulièrement pertinent dans le contexte qui nous intéresse :

« On n'aide pas un cochon à engraisser en le mettant constamment sur la balance ».

DEUXIÈME PARTIE

INTRODUCTION

LES DIX CAS PRATIQUES

- 1.1 Dans cette deuxième section du manuel, le but était de proposer un ensemble d'exemples concrets de la façon dont les évaluations sont conçues et mises en œuvre, et de le faire dans une succession qui se réfère directement à la structure de la première partie théorique du manuel. Nous espérons atteindre ainsi deux objectifs :
- Que certaines des idées principales de la partie théorique seront montrées en action, ce qui aidera le lecteur à lier théorie et pratique et l'encouragera à extrapoler de façon similaire les idées du manuel par rapport à ce qui se déroule dans son propre établissement.
 - Que l'image dépeinte par les cas pratiques dans leur ensemble, certains établissements étant dotés de protocoles d'évaluation très poussés et d'autres s'appuyant sur des conventions relativement libres et flexibles, encouragera le lecteur à envisager la pratique de manière créative dans son établissement : à situer où il se trouve dans ce spectre et s'il serait indiqué de revoir, de changer ou d'actualiser cette pratique.
- 1.2 Il y a dix cas pratiques en tout. Comme le montre la page de sommaire précédant l'introduction, ils sont groupés d'une manière qui les relie aux chapitres de la première partie. Le chapitre premier, qui est général et introductif, et le chapitre treize, qui résume surtout les propos précédents en présentant le principe d'actualisation des évaluations, ne correspondent à aucun cas pratique. Par ailleurs, il y a au moins un cas qui se rapporte à chacun des chapitres deux à douze.
- 1.3 Les deux premiers cas pratiques donnent des exemples liés à l'évaluation des admissions. Dans le premier, on voit comment un tableau synoptique a été réalisé sur les compétences examinées au cours de la pratique institutionnelle existante et les objectifs pédagogiques AEC/Polifonia pour l'enseignement pré-supérieur. Les études de ce type montrent généralement que les objectifs pédagogiques, bien qu'ils puissent parfois sembler étrangers, sont surtout des codifications de ce que l'on avait toujours considéré comme important de toute façon. Cet exemple montre certainement un haut niveau de correspondance entre les objectifs Polifonia basés sur les compétences et les connaissances, et les qualités testées pendant les examens d'admission pratiques et théoriques effectués par l'établissement.
- 1.4 Le cas pratique n°2 décrit un système d'admission plutôt différent, au sein d'un établissement français consacré spécifiquement à la sélection et à la formation d'étudiants en pédagogie. Le processus est développé à un niveau très élevé, doté de stratégies d'évaluation variées et d'un système de vote formalisé à plusieurs étapes afin de décider quels candidats doivent être admis. C'est une bonne occasion de jauger

des systèmes d'évaluation relativement complexes et de la façon dont un équilibre peut être trouvé entre les quotas d'étudiants de l'établissement et les facteurs plus individuels et musicaux.

- 1.5 Le cas pratique n°3 rassemble en un exemple les questions des chapitres 3 et 4 de la première partie. Comme le cas pratique n°1, il démontre la façon dont les objectifs pédagogiques AEC/Polifonia peuvent être adaptés pour, et reflétés dans, la pratique de chaque établissement. Ici, on considère qu'ils génèrent non seulement les objectifs de l'apprentissage, mais également le contenu des cours, les événements d'évaluation et les critères d'évaluation d'un programme de master.
- 1.6 Comme les deux premiers cas pratiques, les cas n°4 et 5 vont également ensemble. A eux deux, ils couvrent les questions concernant les chapitres 5, 6 et 7 de la première partie, traitant de l'évaluation formative et sommative. Les systèmes de notation qu'ils comportent montrent beaucoup de similitudes, bien qu'ils aient été conçus dans des lieux géographiques très différents.
- 1.7 Le cas pratique n°6 se rapporte au chapitre 8, bien qu'il couvre plus que les questions du personnel participant à l'évaluation sommative. En particulier, il montre que des protocoles peuvent faire en sorte que les différents avis d'un jury de plusieurs personnes se fondent finalement en un verdict simple et composite.
- 1.8 Le cas pratique n°7 réunit certains des conseils écrits proposés par un établissement britannique au sujet de la modération et de l'étalonnage externe. Particulièrement parce que ce sont des domaines où la pratique britannique est plutôt différente, et généralement plus répandue qu'en Europe continentale, il est à espérer que ces exemples, qui visent à fournir des explications claires sur les rôles et les fonctions des modérateurs, pourront présenter un certain intérêt pour un lectorat plus large. Afin de compléter le genre de contribution que l'on attend d'un assesseur externe global que l'on désigne, dans le système britannique, sous le terme d'*external examiner*, un formulaire type pour les examinateurs externes est également inclus.
- 1.9 Dans le cas pratique n°8, l'exemple donné présente la méthode employée par un établissement pour différencier les niveaux d'évaluation, et informe sur le processus par lequel des problèmes surgissant pendant l'examen peuvent être discutés dans un établissement afin de tenter de les résoudre en modifiant les procédures d'évaluation. C'est donc un cas pratique qui souligne les processus de révision qui peuvent être appliqués à l'évaluation, et illustre un système particulier de critères et de niveaux.
- 1.10 Le cas pratique n°9 s'intéresse aux appels des étudiants comme l'un des principaux motifs de conflit par rapport aux évaluations. On voit une gamme de protocoles conçus pour couvrir les cas de mécontentement des étudiants du 1er au 3e cycle.
- 1.11 Les deux mêmes établissements comparés dans les cas n°3 et 4 sont de nouveau comparés dans la dernière étude de cas. Cette comparaison prouve que dans le secteur de la *réévaluation* aussi, ces établissements

ont des processus semblables, bien qu'il soit également intéressant de noter qu'ils se considèrent tous deux actuellement dans une période de transition qui, dans un cas, va durer au moins deux ou trois ans.

- 1.12 Dans chacune des études de cas, le contexte est donné tout d'abord, plus ou moins développé selon le caractère unique ou distinctif de la situation (par exemple, le résumé relativement détaillé du système français de formation des professeurs de musique est aussi intéressant que nécessaire pour la compréhension contextuelle des procédures d'admission utilisées dans un CEFEDM).
- 1.13 Parfois, l'auto-évaluation fait également partie de l'étude de cas ; ailleurs, les caractéristiques de l'exemple sont expliquées sans interpolation de jugements de valeur. Dans tous les exemples fournis, le lecteur est invité à décider lui-même si l'exemple vaut d'être suivi ou adapté, ou s'il représente un exemple à ne pas suivre.

CAS PRATIQUE N°1 :

UNE MUSIKHOCHSCHULE EN ALLEMAGNE

DESCRIPTION :

EXAMENS D'ENTRÉE POUR UN PROGRAMME D'INTERPRÉTATION VOCALE ET INSTRUMENTALE

1. Contexte

- 1.1 L'établissement dont les procédures d'admission sont décrites ici étale son examen d'entrée sur deux jours, le premier orienté sur la pratique, le deuxième sur des questions plus théoriques. Les examinateurs sont également encouragés, pendant ces deux jours, à être attentifs aux aptitudes psychologiques et sociales du candidat.
- 1.2 Les processus sont intéressants en eux-mêmes, mais sans doute pas très différents de ceux que l'on trouve dans beaucoup d'établissements. Ce qui rend ce cas particulièrement intéressant est le tableau synoptique montré ci-dessous. Dans ce tableau, les divers critères recherchés par le jury pendant les deux jours d'examen sont montrés par rapport aux Objectifs pédagogiques AEC/Polifonia pour l'enseignement pré-supérieur. L'ordre utilisé dans le tableau suit les catégories alphabétiques utilisées dans les propres critères de l'établissement, mais en réordonnant un peu les Objectifs pédagogiques AEC/Polifonia, le degré de correspondance devient tout à fait clair.

2. Commentaire

- 2.1 Un exercice de ce type peut fournir à un établissement la confirmation utile que ses procédures sont adaptées à des normes européennes plus générales. Ceci peut être utile en interne, mais également en externe, que ce soit dans le cadre des processus d'accréditation formelle ou, plus généralement, par rapport à la réputation de l'établissement. Un établissement capable de démontrer qu'il s'aligne sur ce qui est considéré par l'ensemble des établissements de sa spécialité au niveau européen comme la meilleure pratique ne peut s'en trouver que renforcé.
- 2.2 L'exercice ajoute aussi potentiellement un autre niveau de précision aux critères employés par les examinateurs. Pour n'en donner qu'un exemple, les critères de l'établissement stipulent que les candidats doivent démontrer « des compétences techniques » et de la « musicalité » mais n'indiquent pas le niveau auquel ceux-ci doivent déjà se trouver. Les membres de jurys d'admission expérimentés savent qu'ils recherchent une combinaison d'accomplissement et de potentiel, et que les compétences techniques, par exemple, pourraient bien se trouver encore à un stade de développement partiel. Néanmoins, ils pourront se sentir rassurés et renforcés dans leurs jugements en se rapportant à la phraséologie des Objectifs pédagogiques AEC/Polifonia, qui fait référence à « *une certaine expérience dans la création et la réalisation de ses propres concepts artistiques, ainsi que quelques compétences nécessaires à l'expression de ces concepts* ». Bien qu'encore vagues et généraux, ces descripteurs rendent explicite, par l'emploi du mot « certaine », que toutes ces caractéristiques n'ont pas nécessairement besoin d'être déjà en place.

2.3 Les critères de l'établissement ne contiennent pas une section distincte et spécifique, détaillant les compétences génériques de manière aussi étendue que dans les Objectifs pédagogiques AEC/Polifonia. Ces objectifs ne constituent pas une troisième catégorie distincte, nécessitant un examen séparé. Cependant, le format des deux jours d'examen offre un grand nombre d'occasions d'évaluer les aspects des qualités personnelles des candidats – ce que l'établissement appelle leurs « aptitudes psychologiques et sociales ». Ce sont sans équivoque des compétences génériques, bien qu'elles soient mesurées exclusivement dans des contextes musicaux.

3. Système de notation

3.1 La procédure d'examen décrite dans le tableau produit une série de notes pour chacune des épreuves. Chaque note est déterminée selon le barème ci-dessous. Évidemment, toutes les épreuves ne reçoivent pas le même coefficient ; un système de coefficient convenu par tous est employé pour combiner les notes afin d'obtenir la note globale du candidat.

3.2 Il convient de remarquer que les notes passent par un processus d'évaluation et d'approbation avant d'être communiquées au candidat. C'est une étape importante, employée par beaucoup d'établissements afin de faire en sorte, notamment, que le nombre global de candidats admis corresponde aux places disponibles pour de nouveaux étudiants. Cette question sera également importante dans le cas n°2.

Évaluation – processus déterminant le résultat d'admission :

Tous les volets de l'examen sont évalués selon le barème suivant :

Exceptionnellement apte	11 – 13 points
Tout à fait apte	8 – 10 points
Apte	5 – 7 points
Inapte	0 – 4 points

Les résultats totaux sont déterminés en combinant les notes selon des coefficients spécifiques.

Les résultats de l'audition d'entrée sont transmis par écrit, comprenant des mentions légales, après que les candidats auront été évalués et confirmés par le jury d'examen.

Ils ont une validité de douze mois.

Évaluation par des examinateurs internes

Le ou la candidat(e) se présente en ayant préparé des œuvres musicales du niveau de difficulté requis, en fonction de la durée et du niveau de son cursus pré-supérieur.

Mode d'évaluation	Critères d'évaluation	Compétences « Polifonia » de l'enseignement musical pré-supérieur
<p>Jour 1 :</p> <p>Examen pratique</p> <p>Durée de l'épreuve d'admission dans la discipline principale (majeure) plus piano comme discipline obligatoire - 30 minutes.</p>	<p>A. Compétences professionnelles</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compétences techniques - Musicalité <p>B. Compétences en interprétation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expression musicale - Créativité <p>C. Compétences en audition, création et re-création</p> <p style="padding-left: 20px;">Théorie musicale – écrite et pratique : connaissances de base :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Harmonie tonale majeure et mineure, - Principes et genres des formes musicales, - Jeu des progressions cadentielles. <p style="padding-left: 20px;">Épreuve d'audition – écrite :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identification des intervalles et des accords, - Corrélation entre rythme et harmonie, - Dictée musicale à une et deux voix. <p>D. Compétences en musique d'ensemble</p> <p>E. Capacité à enseigner la musique</p>	<p>Objectifs pratiques (basés sur les compétences)</p> <p><u>Compétences en expression artistique</u></p> <p>Après l'étape pré-supérieure, l'étudiant doit être capable de</p> <ul style="list-style-type: none"> - démontrer une certaine expérience dans la création et la réalisation de ses propres concepts artistiques, ainsi que certaines - compétences nécessaires à l'expression de ces concepts. <p><u>Compétences en répertoire</u></p> <p>Après l'étape pré-supérieure, l'étudiant doit être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire la preuve de sa connaissance des pièces représentatives du répertoire de sa discipline principale et, lorsque cela est possible, interpréter ces pièces ; - Faire la preuve de son expérience d'une diversité de styles appropriés. <p><u>Compétences en audition, création et re-création</u></p> <p>Après l'étape pré-supérieure, l'étudiant doit montrer une certaine capacité à reconnaître d'oreille, à mémoriser et à manipuler les matériaux musicaux.</p> <p><u>Compétences en lecture et en écriture</u></p> <p>Après l'étape pré-supérieure, l'étudiant doit être capable de faire la preuve de compétences suffisantes pour la communication de partitions relatives à sa discipline principale.</p> <p><u>Compétences en musique d'ensemble</u></p> <p>Après l'étape pré-supérieure, l'étudiant doit être capable de décrire son expérience de l'interaction musicale au sein d'un ensemble.</p> <p><u>Compétences en pratique personnelle et répétition *</u></p> <p>Après l'étape pré-supérieure, l'étudiant doit être capable de prouver son expérience des techniques de base pour la pratique personnelle et les répétitions ainsi que sa connaissance de bonnes habitudes techniques et posturales lui permettant d'utiliser son corps de façon efficace et non contraignante.</p> <p style="text-align: right;">* [Non traité dans les objectifs « Polifonia »]</p>

<p>Jour 2 : Examen théorique</p> <p>A l'écrit – selon la discipline choisie – 60-90 minutes ; questions sur l'histoire de la musique incluses.</p>	<p>F. Connaissance et compréhension du contexte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Histoire de la musique <p>G. Compétences verbales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevue, épreuve d'expression orale : Identification de la capacité du candidat à réfléchir et à s'exprimer verbalement sur les raisons de son choix des études de musique et du métier de musicien, ses idées de la carrière professionnelle, et lorsque c'est indiqué, son affinité pour l'étude de la pédagogie. 	<p>Objectifs théoriques (basés sur les connaissances)</p> <p><u>Connaissance et compréhension du répertoire et du matériel musical</u></p> <p>Après l'étape pré-supérieure, l'étudiant doit être capable de montrer sa connaissance d'un échantillon représentatif du répertoire le plus courant de sa discipline principale.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'étudiant devra être prêt à démontrer sa connaissance des éléments fondamentaux et des schémas organisationnels de la musique. <p><u>Connaissance et compréhension du contexte</u></p> <p>Après l'étape pré-supérieure, l'étudiant doit être capable de montrer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sa connaissance des principaux axes de l'histoire de la musique ; - Sa connaissance des styles musicaux ; - Une connaissance élémentaire de la façon dont la technologie peut être employée dans le domaine de la musique ; - Une certaine connaissance du métier de la musicien. <p><u>Compétences verbales</u> [NB: ces compétences sont comprises dans les compétences pratiques des objectifs Polifonia.]</p> <p>Après l'étape pré-supérieure, l'étudiant doit être capable de s'exprimer par écrit ou par oral sur sa pratique musicale.</p>
	<p>[Non spécifiquement traité lors de l'audition mais des informations sont recherchées lors de l'entretien ci-dessus.]</p>	<p>Objectifs génériques</p>

CAS PRATIQUE N°2 :

UN CENTRE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS DE DANSE ET DE MUSIQUE (CEFEDM) EN FRANCE

DESCRIPTION :

EXAMEN D'ENTRÉE POUR UN PROGRAMME DE PÉDAGOGIE INSTRUMENTALE ET VOCALE

1. Contexte

1.1 En France, il existe actuellement trois types de profils de professeur de musique¹¹ :

- a) Pour l'enseignement de la musique dans les établissements d'enseignement général en collège et en lycée : ces enseignants n'ont pas besoin d'être des interprètes et sont formés dans les départements de musicologie des universités dépendant du ministère de l'Éducation (licence, master, doctorat). L'accès à ces cours est assujéti aux mêmes conditions que pour toute autre discipline ; le cursus est intégré au système de Bologne.
- b) Pour l'enseignement musical pratique dans les écoles primaires : ces professeurs sont des interprètes et sont formés par des institutions spécifiques placées au sein des universités, les Centres de Formation des Musiciens Intervenants, qui dépendent du ministère de la Culture et du ministère de l'Éducation, et ne sont pas encore intégrés au système de Bologne. L'accès est assujéti à un examen d'entrée ; les candidats effectuent deux ans d'enseignement supérieur ; le niveau de performance n'est pas un critère d'entrée éliminatoire. Au bout de deux ans, les étudiants reçoivent un Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant (DUMI).
- c) Pour l'enseignement instrumental et vocal dans les établissements d'enseignement musical pré-supérieur : pour ce profil, il existe deux qualifications, délivrées par deux institutions différentes, toutes deux assujétiées à un examen d'entrée et ne faisant pas encore partie du système de Bologne :
 - c1) Le premier grade consiste en une formation de cycle court (niveau 5 du cadre européen des certifications), dispensée par les centres de formation des enseignants de danse et de musique (CEFEDM) : les candidats doivent avoir obtenu la plus haute récompense d'un établissement d'enseignement musical pré-supérieur ; le niveau de performance est un critère majeur pour l'évaluation d'entrée ; après une formation de deux ans, les étudiants reçoivent un Diplôme d'État de professeur de musique.
 - c2) Le deuxième grade est un diplôme de second cycle : les candidats doivent avoir obtenu le diplôme national supérieur professionnel de musicien (DNSPM) de l'un des conservatoires nationaux supérieurs de musique de Paris ou de Lyon ou d'un établissement habilité et possèdent donc un haut niveau de compétence en interprétation ; ils ne sont sélectionnés qu'après un entretien avec le jury ; après un cursus de deux ans, les étudiants reçoivent un Certificat d'Aptitude aux fonctions de professeur de musique.

¹¹ Cette étude de cas se base sur la situation actuelle en France. Il est prévu que la loi définissant les conditions d'obtention de ces qualifications change prochainement.

Ces deux qualifications peuvent aussi être obtenues en passant un examen professionnel sous le contrôle du ministère de la Culture. Cet examen se déroule en externe, sans effectuer le cursus de deux ans ; il n'est donc pas pris en compte dans ce cas pratique décrivant les procédures d'admission.

- 1.2 Les 11 CEFEDM de France (comme nous l'avons décrit au paragraphe 1.1.c1) ont été créés entre 1990 et 2005 par le ministère de la Culture (pour être précis, il y a dix centres et un département de formation des enseignants de danse et de musique à ce niveau de qualification). L'objectif du ministère, en créant les CEFEDM, était de former, au cours d'un programme de deux ans, des professeurs d'instrument et de chant capables de s'adapter à l'évolution majeure que traversent les écoles de musique en France depuis les années 1980.
- 1.3 A cet effet, les cursus des CEFEDM incluent les domaines suivants : le développement artistique, la pratique pédagogique, la connaissance des sciences humaines et de l'éducation (l'histoire de l'éducation, les nouveaux processus pédagogiques ; une étude de la sociologie, de la psychologie, de l'histoire des institutions, etc.). Pour leur évaluation finale, les étudiants doivent rédiger un mémoire sur un sujet pédagogique de leur choix.
- 1.4 Le cas pratique envisagé ici concerne l'examen d'entrée au CEFEDM Rhône-Alpes à Lyon. Lorsqu'il a été créé, ce CEFEDM ne formait que des professeurs de musique classique et ancienne ; depuis 1996, il accueille également des musiciens de jazz et depuis 2000, il forme des étudiants dans tous les genres de musique, devenant le premier CEFEDM à ajouter les musiques pop et folk à sa formation. Cela a mené l'établissement à développer un cursus centré sur l'étudiant, fondé sur les projets et mis en œuvre par des contrats d'apprentissage que les étudiants passent avec leurs enseignants.

2. Description de l'examen

2.1 Par décret, le cadre de l'examen d'entrée est le même pour tous les CEFEDM : des examens écrits ; des examens pratiques devant jury : un examen de déchiffrage, une audition et un entretien. Dans ce cadre, chaque CEFEDM peut choisir des matières ou des méthodes d'évaluation spécifiques – par exemple, d'attribuer des points spécifiques ou non. Les détails ci-dessous sont propres au Cefedem Rhône-Alpes.

2.2 Deux examens écrits :

- L'analyse musicale (cette épreuve est spécifique à chaque genre concerné) : l'objectif est de pouvoir estimer la connaissance musicale du genre qu'il étudie, sa capacité à commenter une œuvre de musique inconnue et/ou sa capacité à réfléchir sur un bref commentaire musical (par exemple, Nikolaus Harnoncourt sur l'interprétation ou Charles Rosen sur l'emploi de l'analyse pour un interprète).
- L'analyse d'un texte sur un sujet pédagogique (cette épreuve est la même pour tous les candidats) : résumé du texte ; rattachement des points principaux du texte à l'expérience personnelle du candidat en matière d'enseignement ou de ce qu'il/elle attend de l'enseignement de la musique ; tout commentaire personnel sur l'enseignement de la musique auquel le candidat souhaite s'intéresser durant ses études.

- 2.3 Épreuve de déchiffrage : en groupes de trois à cinq, dans le même genre de musique, les candidats doivent monter une œuvre inconnue. Les candidats ont une demi-heure pour préparer leur performance. Dans les différents genres, cela fonctionne comme suit :
- Musique classique : à partir d'une partition non composée pour les instruments du groupe, proposer et exécuter un arrangement de l'œuvre (exemple : une œuvre pour piano solo à transcrire pour flûte, guitare et marimba).
 - Jazz : jouer à partir d'un thème écrit donné.
 - Musique pop : jouer à partir d'une œuvre enregistrée donnée.
- 2.4 Audition : un programme libre de vingt minutes. Les candidats sont invités à donner une image aussi complète que possible de leur profil artistique, englobant, si possible, leur engagement dans le jeu d'ensemble.
- 2.5 Entretien : une discussion de vingt minutes. Les questions posées au candidat peuvent avoir trait à toutes les épreuves, mais aussi à un certain nombre de questions générales sur la formation musicale ou générale du candidat, son expérience pédagogique, sa pratique artistique, etc.
- 2.6 Après avoir passé l'épreuve de déchiffrage collective, chaque membre du groupe présente à son tour son programme d'audition, immédiatement suivi de l'entretien.

3. Le jury

- 3.1 La composition du jury d'examen d'entrée est fixée par la loi : le jury est présidé par le directeur du CEFEDM, et comprend le directeur d'une école de musique, deux professeurs d'instrument ou de chant titulaires du Certificat d'Aptitude aux fonctions de professeur (cf. 1.1.c2), et une personnalité éminente du monde de la musique. Chaque CEFEDM choisit les membres de ses jurys. Le jury peut demander à des spécialistes de l'aider pour l'audition. Les membres de l'équipe enseignante peuvent assister à toutes les épreuves.
- 3.2 S'agissant de ses spécificités pédagogiques, le CEFEDM Rhône-Alpes fait généralement en sorte d'inclure dans ses jurys des représentants de tous les genres de musique. Si un genre ne peut être représenté, le jury sollicite l'aide d'un spécialiste du genre, habituellement un membre de l'équipe enseignante.
- 3.3 Deux spécialistes de l'équipe enseignante corrigent les épreuves écrites. Ils peuvent assister à toutes les épreuves passées par les candidats devant jury.

4. Critères d'évaluation

4.1 Les critères auxquels se réfère le jury sont les suivants :

- Épreuve de déchiffrage : comment le candidat s'est-il comporté musicalement au sein de son groupe de déchiffrage, dans sa performance et dans sa relation avec les autres musiciens ? Quelle a été la teneur originale et imaginative de la transcription de l'œuvre ?
- Audition, principal critère : le candidat a-t-il montré un niveau de performance approprié à l'entrée dans l'enseignement supérieur ? Puis les critères additionnels : le programme était-il en relation avec le niveau musical du candidat ? Le répertoire choisi a-t-il démontré un esprit musical ouvert et capable de progresser ? Le candidat a-t-il inclus une œuvre de musique d'ensemble dans son programme, et si oui, comment a-t-il agi en tant que partenaire musical ? Si non, les explications données durant l'entretien ont-elles montré une attitude positive envers le jeu en ensemble ou non ?
- Entretien : le/la candidat(e) est-il/elle capable de comprendre les questions dans toutes leurs implications ? Est-il/elle capable de répondre de façon pertinente ? A-t-il/elle montré la capacité à réfléchir sur lui/elle-même, à être ou à devenir ouvert d'esprit et à s'adapter ? Le/la candidat(e) est-il/elle capable d'exprimer une réelle vocation pour l'enseignement, tout en entretenant un développement artistique actif ? Est-il/elle capable d'analyser son parcours d'apprentissage passé avec une certaine objectivité ? Est-il/elle capable de commenter sa propre performance, les raisons de son choix de programme, son comportement pendant l'audition, etc. ? Si le/la candidat(e) possède déjà une expérience de l'enseignement, est-il/elle capable de tirer de cette expérience des questions quant à sa méthode pédagogique ?

5. La décision

5.1 Pour sélectionner vingt-cinq candidats parmi les quatre-vingts ou quatre-vingt-dix qui ont passé l'examen, le jury passe par deux phases majeures, la première étant subdivisée en deux étapes. Aucun point n'est accordé pour les différentes épreuves, chaque membre du jury établissant son propre équilibre entre les différents critères expliqués au point 4.

5.2 Première phase, première étape : après chaque demi-journée, le jury discute de chaque candidat auditionné pendant cette période. Si un spécialiste a été invité, il donne son opinion au jury. Cette discussion débouche sur l'attribution d'un résultat par chaque membre du jury :

1. Le candidat doit assurément être admis à suivre le programme.
2. Le candidat peut être admis à suivre le programme, mais est classé au second rang de priorité.
3. Le candidat montre des qualités intéressantes pour suivre le programme, mais certains éléments soulèvent le doute.
4. Le candidat ne doit pas être admis à suivre le programme.

Chaque membre doit justifier la note choisie ; le secrétaire du jury note la raison. La note de cette première étape est un indicateur temporaire de la perception du candidat par le jury.

- 5.3 Première phase, deuxième étape : durant la première délibération du jury et immédiatement après que le jury a donné ses notes, les spécialistes de l'équipe enseignante donnent leur avis sur le travail écrit de chacun des candidats. Ils expriment leur opinion et utilisent les mêmes notes que le jury. Le secrétaire prend note de leur opinion et des raisons justifiant leur note.
- 5.4 Deuxième phase : à la fin de toutes les épreuves, et après les deux étapes précédentes, le jury procède à son vote final afin de choisir, parmi tous les candidats, ceux qui seront assurément admis à suivre le programme. Le vote se déroule en deux tours.
- 5.5 Premier tour : pour chaque candidat, chaque membre de jury doit annoncer son vote. Le jury prend en considération son premier vote, qui donnait une direction globale, et l'opinion des correcteurs des épreuves écrites, mais à présent en ayant vu tous les candidats. Il y a trois résultats possibles :
 1. Le candidat est admis à suivre le programme.
 2. Le candidat peut être admis à suivre le programme, mais est classé au second rang de priorité.
 3. Le candidat n'est pas admis à suivre le programme.

Parallèlement, les deux membres de l'équipe enseignante qui ont assisté à toutes les épreuves et aux entretiens donnent leur opinion finale, en utilisant le même système de notation.

- 5.6 Ces deux résultats sont comparés, et si le vote du jury concernant un candidat diffère significativement de l'opinion des enseignants, il s'ensuit une délibération sur ce candidat. A l'issue de la délibération, le jury peut soit passer à un nouveau vote sur le candidat, soit s'en tenir à son verdict original.

Cette partie très spécifique du processus est due au fait que le jury, dont la composition est fixée par la loi, est conscient de l'importance de prendre en considération l'opinion de ceux qui devront former les étudiants pendant une période intensive de deux ans. Le jury souhaite être pleinement informé, et avoir réfléchi de manière approfondie sur tout désaccord entre son opinion et celle des enseignants.

- 5.7 Le jury établit ensuite la liste des candidats par ordre de votes, en commençant par ceux qui ont le moins de points : 5 points signifie 5 votes pour la note 1 (les cinq membres du jury ont voté « 1 – le candidat est admis à suivre le programme »).
- 5.8 Le jury doit sélectionner vingt-cinq étudiants. Si ce nombre d'étudiants amène le jury à arrêter sa liste au milieu d'une catégorie de points, le jury procède alors à un second tour pour les étudiants concernés par cette catégorie de points.

Exemple :

10 candidats ont reçu un score de 5 (5 votes pour « 1 – le candidat est admis à suivre le programme »).

10 candidats ont reçu un score de 6 (4 votes pour « 1 », 1 vote pour « 2 »)

10 candidats ont reçu un score de 7 (3 votes pour « 1 », 2 votes pour « 2 »)

Le total de 30 compte 5 candidats de plus que la capacité maximale de la promotion.

La sélection des 20 premiers candidats est confirmée.

Les 10 candidats qui ont reçu un score de 7 points bénéficient d'un second tour de vote.

- 5.9 Deuxième tour : le jury établit un ordre de préférence pour les candidats dans la catégorie critique (c'est-à-dire les dix derniers dans l'exemple ci-dessus).

Un système de scores est employé ainsi : chaque candidat reçoit un nombre de points en fonction de sa place dans la liste (première position = 10 points, deuxième position = 9 points, etc.). Les candidats concernés sont ainsi classés par ordre de priorité, et cela permet au jury d'attribuer les places restantes.

- 5.10 Donc, dans le même exemple donné ci-dessus, les cinq candidats ayant reçu les scores les plus hauts sont sélectionnés, et la liste complète des vingt-cinq candidats sélectionnés est ainsi finalisée.

- 5.11 Les cinq derniers candidats sont placés sur une liste complémentaire, à l'aide de l'ordre de priorité établi au second tour ; cette liste est établie en cas de désistement d'un ou plusieurs étudiants durant le premier semestre du programme.

6. Compte-rendu donné aux candidats

- 6.1 Le président du jury, directeur du CEFEDM, conserve toutes les notes prises par le secrétaire du jury. Plus tard, il reçoit chaque étudiant sélectionné et lui explique les raisons qui ont motivé la décision du jury. Il en fera de même pour tout candidat non admis sollicitant une entrevue.

CAS PRATIQUE N°3 :

UNE ACADEMIE DE MUSIQUE AUX PAYS-BAS

DESCRIPTION :

UTILISATION INTÉGRÉE DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES AFIN DE GÉNÉRER LES BUTS DE L'APPRENTISSAGE, LE CONTENU DE LA FORMATION, LES ÉPREUVES D'ÉVALUATION ET LES CRITÈRES D'ÉVALUATION D'UN PROGRAMME DE MASTER

1. Contexte

- 1.1 Cette académie de musique aux Pays-Bas propose un programme de master de musique de deux ans. Les étudiants de master s'appuient sur les compétences acquises durant leur programme de licence et sont censés devenir des musiciens professionnels accomplis au plus haut niveau.
- 1.2 Le programme de master est conçu pour permettre aux étudiants d'élaborer un plan d'études personnalisé. Dans cela, deux éléments sont capitaux ; les **compétences professionnelles artistiques (1)** de l'étudiant et son **épanouissement personnel et professionnel (2)**. Afin de poursuivre et d'approfondir cela, l'étudiant doit aussi développer ses **compétences en recherche (3)** et effectuer une **recherche pratique (4)**. Enfin, l'étudiant de master est censé s'efforcer d'intensifier ses **compétences organisationnelles et communicationnelles et son aptitude à coopérer (5)**.
- 1.3 Le conservatoire a mis au point un outil systématique afin de faire en sorte que ces aspects non seulement correspondent à des normes communes telles que les Objectifs pédagogiques AEC/Polifonia, mais soient aussi éprouvés par rapport au contenu, aux évaluations et aux critères d'évaluation du programme.

2. Fonctionnement du système

- 2.1 Comme avec le cas pratique n°1, l'outil de correspondance se présente sous forme de tableau en cinq colonnes : la première contient les Objectifs pédagogiques AEC/Polifonia ; la deuxième fait correspondre ces objectifs aux cinq domaines d'accomplissement clés du programme de master de l'établissement, précédemment listés ; la troisième résume le contenu du cours, la quatrième le type d'évaluation et la cinquième liste les critères appliqués lors de l'évaluation.
- 2.2 Le tableau montré ci-dessous ne présente que le premier des éléments fondamentaux du programme : les **compétences professionnelles artistiques (1)**. Pour les autres éléments, le processus suit les mêmes principes.

3. Raisons et motifs

- 3.1 On notera que la formulation des colonnes deux à cinq du tableau est intégralement l'œuvre de l'établissement. La terminologie des Objectifs pédagogiques AEC/Polifonia n'a pas besoin d'être directement incorporée à

celle de l'établissement ; le plus important est de faire soigneusement correspondre les éléments à l'aide du système de codification P1, P2, etc.

3.2 La présentation en tableau de ce document garantit que les critères utilisés lors de l'évaluation correspondent bien aux objectifs pédagogiques que le programme souhaite atteindre.

4. Commentaire

4.1 Afin de montrer comment cela peut être mis en pratique, nous avons reproduit ci-dessous un exemple de formulaire de compte-rendu. Ici, l'identité de l'étudiant a été masquée, mais le cas est réel.

4.2 Il n'est pas difficile d'imaginer le type de récital qui a généré ce compte-rendu, et les points soulevés sont directement musicaux ; néanmoins, le format du compte-rendu rappelle tant aux membres du jury qu'à l'étudiant quels sont les aspects du récital garantissant que l'acquisition des objectifs pédagogiques a été testée et démontrée.

<p>Première partie</p> <p>Note finale : 8.0 (signée par les cinq membres du jury)</p>
<p>Deuxième partie</p> <p>Rapport d'évaluation :</p> <p>A. Compétences professionnelles</p> <ul style="list-style-type: none">• Compétences techniques (P1.1 ; P2.1 ; P2.2 ; P4.1) :• Le candidat possède un joli son instrumental, mais ce son est assez plat. L'accord, qui n'est pas parfait, demande plus d'attention.• Le niveau technique est bien développé.• Pratique professionnelle (P1.1 ; P2.1 ; P2.1 ; P3.1 ; P4.1) :• Le candidat a un sens bien développé du style et de l'interprétation. Le vibrato est toutefois trop rapide.• Performance scénique (P4.1) :• La performance scénique est satisfaisante, mais pas assez affinée. Il a appris à recevoir des applaudissements prolongés. <p>B. Compétences en interprétation</p> <ul style="list-style-type: none">• Expression musicale (sens artistique) (P1.1 ; P2.2 ; P4.1) : <p>Il y a une conscience musicale mature, mais il pourrait y avoir plus de profondeur. Il a un sens de la structure.</p> <ul style="list-style-type: none">• Conception personnelle (originalité) (P1.1 ; P2.2 ; P4.1) : <p>Le candidat a un grand pouvoir d'imagination et s'approprie bien la musique, mais pourrait faire preuve de davantage de discipline.</p>

<p>Objectifs pédagogiques AEC/ Polifonia (OPP) pour les programmes de 2^e cycle Objectifs pratiques (basés sur les compétences) (P) pour le 2^e cycle (Codes entre parenthèses)</p>	<p>Qualification et objectifs d'apprentissage du master de musique : 1. Développement des compétences artistiques et professionnelles (Les codes renvoyant aux OPP sont entre parenthèses)</p>	<p>Contenu du cours</p>	<p>Évaluation</p>	<p>Critères d'évaluation (Les codes renvoyant aux OPP sont entre parenthèses)</p>
<p><u>(P1) Expression artistique</u> (P1.1) À la fin de ses études, l'étudiant doit montrer une personnalité harmonieusement développée, ayant poussé jusqu'à un haut niveau professionnel son aptitude à créer, à réaliser et à exprimer ses propres concepts artistiques.</p> <p><u>(P2) Répertoire</u> (P2.1) À la fin de ses études, l'étudiant doit avoir enrichi son expérience des œuvres représentatives du répertoire de son domaine d'étude musicale soit en l'élargissant de façon exhaustive soit en l'approfondissant au travers d'un domaine de spécialisation particulier. (P2.2) L'étudiant doit manier couramment un éventail de styles différents et/ou avoir développé une expression distinctive et personnelle dans un style en particulier.</p> <p><u>(P3) Compétences en musique d'ensemble</u> (P3.1) Quand l'étudiant s'est engagé dans une activité d'ensemble dans le cadre de ses études de 2^e cycle, à la fin de ses études il doit être capable de jouer un rôle directeur dans cette activité.</p> <p><u>(P4) Travail autonome, lecture, audition, création et re-création</u> (P4.1) Les cursus de 2^e cycle partent généralement du principe que l'étudiant a déjà acquis ces compétences. A la fin de ses études, l'étudiant doit avoir fait en sorte de remédier à tous ses relatifs points faibles. De façon indépendante, il doit également continuer à développer suffisamment ces compétences pour laisser libre cours à ses facultés de création, de réalisation, et d'expression de ses propres concepts artistiques.</p>	<p>Qualification générale : <i>Le titulaire du master de musique possède les aptitudes instrumentales ou vocales exigées par le métier de musicien ainsi que les compétences et connaissances techniques qui l'accompagnent. À partir de cela, il/elle a cultivé une personnalité musicale et artistique et acquis les compétences pour créer, réaliser et exprimer des concepts artistiques personnels de façon indépendante et à un haut niveau professionnel, en étant conscient de sa place dans un contexte international.</i> (P1 ; P2 ; P3 ; P4)</p> <p>Objectifs d'apprentissage : Le titulaire du master de musique : - Est capable de pratiquer de façon indépendante et au niveau professionnel selon une conception artistique personnelle correspondant aux exigences stylistiques de la musique. (P1.1 ; P2.2 ; P4.1) - Est capable de compiler, de présenter et d'interpréter un programme de son choix avec de solides connaissances du contexte historique et de la pratique de la performance. (P1.1 ; P2.1 ; P4.1) - A acquis la maîtrise d'un répertoire étendu ou spécialisé et/ou possède de vastes compétences en improvisation. (P2.1 ; P4.1) - Possède des compétences interprétatives et peut concevoir et réaliser une interprétation de façon autonome. (P1.1 ; P4.1) - Possède des connaissances littéraires et des connaissances étendues du répertoire. (P2.1 ; P4.1) - Est capable de fonctionner dans des situations coopératives variées. (P3.1 ; P4.1) Peut établir des connections fonctionnelles entre sa propre discipline et d'autres disciplines et les traduire en activités concrètes. (P3.1 ; P4.1)</p>	<p>Le contenu du cours touche au répertoire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - En solo, - En duo, - De musique de chambre, ou - De traits d'orchestre / de concours. 	<p>Récital</p>	<p>L'étudiant de master se présente par le moyen d'un concert. Le programme du concert doit répondre à certaines exigences de durée, de niveau, de progrès accomplis depuis les dernières évaluations, des styles ou des genres inclus et de l'organisation et de la présentation du concert.</p> <p>Critères d'évaluation :</p> <p>A. Compétences professionnelles Compétences techniques P1.1 ; P2.1 ; P2.2 ; P4.1 Pratique professionnelle (P1.1 ; P2.1 ; P2.1 ; P3.1 ; P4.1) Performance scénique (P4.1)</p> <p>B. Compétences interprétatives Expression musicale (sens artistique) (P1.1 ; P2.2 ; P4.1) Conception personnelle (originalité) (P1.1 ; P2.2 ; P4.1)</p>

CAS PRATIQUE N°4 :

UNE UNIVERSITÉ DE MUSIQUE ET DES ARTS DU SPECTACLE EN AUTRICHE DESCRIPTION :

ÉVALUATION FORMATIVE ET SOMMATIVE AU SEIN D'UN SYSTÈME CONÇU POUR MAINTENIR UN ÉQUILIBRE ENTRE FLEXIBILITÉ ET FORMALITÉ

1. Contexte

- 1.1 Dans l'établissement autrichien qui emploie le système décrit ci-dessous, l'évaluation selon des critères prédéterminés n'est pas commune, bien que les personnes impliquées dans les questions d'évaluation fondent naturellement leur jugement sur les critères non écrits de l'évaluation musicale transmis de génération en génération. En outre, le concept d'objectifs pédagogiques a été nouvellement introduit dans l'enseignement supérieur en Autriche en 2010, et n'est donc pas encore suffisamment mis en œuvre pour se retrouver dans l'évaluation.
- 1.2 Par ailleurs, les approches et les processus formels ont une longue histoire dans le système universitaire autrichien, car les universités sont des établissements publics régis par les ministères et le droit public depuis longtemps. Les disciplines – et donc l'enseignement, l'évaluation et la notation – étaient, et sont toujours en grande partie, gouvernées par des règles générales s'appliquant à toutes les universités autrichiennes (bien que ces dernières années, les établissements en question deviennent de plus en plus autonomes).
- 1.3 C'est par l'accumulation de cette tradition, plutôt que par une réflexion particulière sur les critères d'évaluation, que les procédures entourant l'évaluation ont été formalisées de façon à donner aux étudiants le maximum de chances de réévaluation après un échec initial et/ou les solutions appropriées en cas d'irrégularités dans les procédures d'examen. Ainsi, les droits de l'étudiant – et donc les droits de l'individu face à l'autorité publique – sont au cœur de ce système.

2. L'évaluation dans la discipline principale

- 2.1 En règle générale, l'évaluation dans la discipline principale est continue. Comme nous l'avons mentionné au paragraphe 5.6 de la première partie de ce manuel, ce contrôle continu se compose d'une vérification plutôt informelle des progrès par le professeur de la discipline principale, que les étudiants rencontrent chaque semaine. À la fin de chaque semestre, il en résulte une note.
- 2.2 À la fin d'un cycle, ou à la 4e et 6e année d'étude, une évaluation a lieu devant jury. Le professeur de la discipline principale siège au jury. Le jury comporte au moins trois examinateurs, tous professeurs de la discipline principale dans l'université. Il est possible d'inviter des membres externes à faire partie du jury, mais cela ne se fait que dans les rares cas où le personnel interne est indisponible ou pas assez nombreux. Le doyen du domaine d'étude préside le jury.

3. Notation

3.1 La notation est réglementée par la loi comme suit :

Barème d'évaluation pour chaque matière

Indication	Catégorie	Traduction	Commentaires
Sehr gut	(1)	Très bien	Une excellente performance
Gut	(2)	Bien	Généralement bon, quelques erreurs
Befriedigend	(3)	Satisfaisant	Équilibré, plusieurs erreurs importantes
Genügend	(4)	Suffisant	Une performance correspondant aux critères minimaux de réussite
Nicht genügend	(5)	Insatisfaisant	Nécessite davantage de travail

Barème pour l'évaluation de chaque matière, sur le système reçu / non reçu

(lorsque les catégories numériques ci-dessus ne sont pas appropriées)

Catégorie	Traduction	Commentaires
Mit Erfolg teil-genommen	Reçu	L'étudiant répond aux critères d'évaluation
Ohne Erfolg teil-genommen	Non reçu	L'étudiant ne répond pas aux critères d'évaluation

Barème pour les examens complets finaux

(couvrant le matériau de différentes matières)

Catégorie	Traduction	Commentaires
Mit Auszeichnung bestanden	Mention très bien	Dans le cas d'une excellente performance
Bestanden	Mention passable	Dans le cas d'une bonne performance
Nicht bestanden	Non reçu	

3.2 Dans les évaluations où un jury doit opter pour une certaine catégorie, la décision est d'abord prise à la majorité. Si cette procédure ne produit aucun résultat, la mention que chaque membre du jury souhaiterait attribuer est notée. La somme de toutes ces mentions est calculée, puis divisée par le nombre de membres du jury. Le résultat de ce calcul donne la mention finale attribuée à l'étudiant.

4. Conclusions

4.1 Ce système laisse beaucoup de liberté aux examinateurs et est donc très flexible, tout en maintenant des critères minimum d'équité et d'objectivité. Cela garantit qu'à la fin du cycle d'étude, plus d'une personne évalue les acquis de l'étudiant sans interférer dans le processus d'apprentissage et d'enseignement annuel dans la discipline principale.

4.2 En art, il est difficile de mesurer les critères et la qualité. Le faire à l'aide de notes semble parfois inadéquat et inutile. Tant que l'objectif de la formation est atteint, ce qui peut être convenu par l'étudiant et le professeur, la période de formation est, peut-être dans son sens le plus pertinent, réussie. Il n'est pas vraiment important de différencier méticuleusement de nombreux niveaux d'accomplissement du moment que le seuil de réussite est atteint. Dans ces cas, une catégorie qui note seulement l'accomplissement réussi de la formation ou délivre une « mention passable » peut être un système avantageux. D'autre part, les critères formulés peuvent offrir plus de transparence pour les étudiants et les professeurs ainsi que pour le public intéressé par les critères requis. Les procédures formelles seules ne peuvent le faire.

CAS PRATIQUE N°5 :

UN CONSERVATOIRE DE MUSIQUE EN NORVÈGE

DESCRIPTION :

UN SYSTÈME DE CRITÈRES D'EXAMEN CONÇU POUR L'ÉVALUATION D'UN RÉCITAL ET APPLICABLE AUX ÉVALUATIONS DE 1ER ET 2E CYCLE

1. Contexte

- 1.1 Le système d'évaluation décrit ci-dessous a été élaboré par un conservatoire de musique en Norvège et est employé depuis la mise en œuvre nationale de la déclaration de Bologne en 2004. Il est lui-même évalué au niveau local et national en permanence.
- 1.2 Les critères du barème de A à F ont été tout d'abord conçus généralement pour tous les domaines de l'enseignement supérieur en Norvège. Les conservatoires de musique de Norvège ont trouvé que ces critères ne convenaient pas au domaine de la musique et ont proposé de nouveaux critères généraux à appliquer à la musique. Leur proposition a alors été adoptée pour tous les domaines de l'enseignement supérieur en Norvège.
- 1.3 Le barème est réglementé par la loi comme suit :

Soit : *Reçu / non-reçu* – on considère généralement que le seuil entre « reçu » et « non reçu » correspond globalement aux critères d'évaluation C ou D dans le barème ci-dessous.

Soit : *A à F* – avec les critères nationaux suivants :

Symbole	Description	Description générale et qualitative des critères d'évaluation
A	Excellent	Une excellente performance, clairement remarquable. Le candidat fait preuve d'un très bon jugement et d'un haut niveau de réflexion indépendante.
B	Très bien	Une très bonne performance. Le candidat fait preuve d'un jugement sûr et d'un très bon niveau de réflexion indépendante.
C	Bien	Une bonne performance dans la plupart de ses aspects. Le candidat fait preuve d'un niveau raisonnable de jugement et de réflexion indépendante dans les domaines les plus importants.
D	Satisfaisant	Une performance satisfaisante, mais présentant des défauts majeurs. Le candidat fait preuve d'un niveau limité de jugement et de réflexion indépendante.
E	Suffisant	Une performance qui répond aux critères minimum, mais rien de plus. Le candidat fait preuve d'un niveau très limité de jugement et de réflexion indépendante.
F	Insuffisant	Une performance qui ne répond pas aux critères universitaires minimaux. Le candidat fait preuve d'une absence de jugement et de réflexion indépendante.

2. Procédure des évaluations formatives

- 2.1 L'évaluation formative est effectuée de manière continue dans toutes les matières par chaque professeur, par une épreuve orale ou écrite.
- 2.2 A la fin de chaque semestre, tous les étudiants en interprétation sont censés présenter un programme court (10 à 20 minutes), évalué par un jury interne nommé par le doyen. Cet examen d'interprétation a des fonctions tant formatives que sommatives.
- 2.3 Le barème employé lors de l'examen d'interprétation est reçu / non reçu (cf. 1.3). L'étudiant reçoit des commentaires oraux concernant son jeu, qui constituent un compte-rendu formatif. Toutefois, il est important de réussir l'examen, d'où sa fonction sommative ; un étudiant qui échoue est autorisé à repasser un mois ou deux après son examen initial. Il est obligatoire, pour être autorisé à se présenter à l'examen final, de réussir les examens intermédiaires.

3. Procédure d'évaluation finale

- 3.1 Pour les évaluations finales, le conseil de faculté ou le doyen nomme les membres du jury d'examen, qui, pour le premier cycle, se compose normalement de deux membres – un externe et un interne. Le membre interne est généralement le tuteur de l'étudiant.
- 3.2 Un master d'interprétation est évalué par deux membres du jury externes. Le professeur du candidat ne participe pas à la notation même, mais il a le droit d'assister à l'évaluation et de participer à la délibération.
- 3.3 A partir de l'année universitaire 2012, le barème employé lors de tous les récitals d'examen sera un simple système « reçu / non reçu » (cf. 1.3). Un candidat sera reçu avec une performance qui est bonne dans la plupart de ses aspects et qui démontre un niveau raisonnable de jugement et de réflexion indépendante dans la plupart des domaines les plus importants.
- 3.4 Le candidat a le droit de connaître le raisonnement du jury d'examen, et recevra un résumé écrit de sa performance.
- 3.5 Les divergences d'opinion au sein du jury se résolvent normalement en donnant davantage de poids à la voix du membre du jury externe qu'à celle du membre du jury interne et/ou en lui accordant le dernier mot.
- 3.6 Le membre externe du jury est censé rédiger un bref rapport sur l'examen, en commentant le programme du récital et son adéquation avec les objectifs pédagogiques du programme d'études.

CAS PRATIQUE N°6 :

UNE UNIVERSITÉ DE MUSIQUE EN FINLANDE

DESCRIPTION :

EXAMENS D'INTERPRÉTATION POUR UNE ÉVALUATION SOMMATIVE :
PERSONNEL IMPLIQUÉ, MÉCANISMES DE NOTATION ET PROTOCOLES
DE COMPTE-RENDU

1. Contexte

1.1 Dans cette université de musique finlandaise, les examens d'interprétation consistent parfois en un seul événement, parfois en plusieurs événements dont les résultats sont combinés pour produire le résultat final. Le cas suivant étudie les deux situations.

1.2 Les processus décrits montrent, d'une part, la formalité d'une évaluation sommative, avec ses mécanismes clairs de détermination des notes finales, etc. D'autre part, ils soulignent le compte-rendu comme un composant important, l'étudiant et le professeur étant entièrement intégrés à la phase de délibération des examinateurs et à la communication de la note finale, qui est immédiate ou aussi rapide que possible afin de faire en sorte que la performance soit encore fraîche dans la mémoire de l'étudiant.

1.3 Tous les examens d'interprétation discutés sont évalués selon un barème allant de 0 à 5, où les notes numériques sont considérées de la façon suivante :

Note	Descripteur
5	Excellent
4	Très bien
3	Bien
2	Satisfaisant
1	Adéquat
0	Non reçu

1.4 On notera que ce barème sert aussi bien aux différentes évaluations de chaque membre du jury qu'à la proclamation du résultat global enregistré pour l'étudiant. La manière précise dont le second dérive des premières est définie ci-dessous.

2. Examens d'interprétation composés d'un seul événement

2.1 Chaque membre du jury évalue l'examen selon un barème de 0 à 5 reporté ci-dessus. Les notes sont conservées dans le procès-verbal de l'examen.

2.2 La note totale d'un examen approuvé est le nombre entier le plus proche de la moyenne des notes attribuées par tous les membres du jury. Si la moyenne des notes est exactement entre deux nombres entiers, la note finale sera le nombre entier naturel le plus proche de la note donnée par le président du jury. Le résultat

sera « non reçu » si la moitié ou plus des membres du jury attribuent la note de 0. En cas d'égalité, le président du jury tranchera.

- 2.3 Il convient de noter que dans l'éventualité où la moitié des membres du jury attribueraient la note de 0, l'étudiant pourrait potentiellement recevoir la note moyenne de 2, mais serait quand même non reçu.

3. Examens d'interprétation composés de plusieurs événements

- 3.1 Chaque membre du jury présent à un composant donné de l'évaluation évalue ce composant selon un barème de 0 à 5. Les notes sont enregistrées dans le procès-verbal de l'examen. On ne calcule pas de note totale pour un composant de l'examen d'interprétation. Chaque composant d'un examen d'interprétation doit être approuvé séparément.

- 3.2 Tout composant donné d'un examen aboutira au résultat « non reçu » si la moitié ou plus des membres du jury attribuent la note de 0. En cas d'égalité, le président du jury tranchera. La note totale pour une matière est le nombre entier le plus proche de la moyenne des notes attribuées par tous les membres du jury. Si la moyenne des notes est exactement entre deux nombres entiers, la moyenne sera arrondie par excès au nombre entier naturel le plus proche pour donner la note finale.

- 3.3 Si l'examen d'interprétation consiste en la démonstration par l'étudiant de tout ou partie de sa compétence, le jury produira une évaluation écrite.

4. Protocole d'évaluation et de compte-rendu des examens d'interprétation

- 4.1 À l'issue de l'examen d'interprétation, le président invite l'interprète et son professeur pour la discussion. Le président ouvre la discussion et préside la session. Tous les membres du jury donnent leur opinion à l'étudiant par oral. Le compte-rendu concerne particulièrement le degré d'acquisition des objectifs pédagogiques de la formation. Le président donne son avis en dernier.

- 4.2 L'étudiant a la possibilité de commenter le compte-rendu qu'il a reçu. Le président met alors fin à la discussion. L'étudiant et son professeur partent alors, pour laisser place à la délibération concernant les résultats.

- 4.3 La performance est notée et les résultats enregistrés dans le procès-verbal, comme mentionné ci-dessus. Tous les points principaux du compte-rendu oral reçu par l'étudiant sont enregistrés dans le procès-verbal par le président.

- 4.4 L'étudiant (et son professeur) est/sont habituellement rappelé(s) immédiatement pour entendre le résultat de l'évaluation de la performance. Si ce n'est pas possible sur le moment, l'étudiant doit être informé dès que possible du résultat de l'évaluation. Le jury évaluant la performance ou le récital qui représente la démonstration de compétence liée à tout ou partie de la récompense finale, doit rendre un compte-rendu écrit à l'attention de l'étudiant.

CAS PRATIQUE N°7 :

UN CONSERVATOIRE AU ROYAUME-UNI

DESCRIPTION :

DIRECTIVES SUR LA MODÉRATION ET LE RÔLE DES EXAMINATEURS EXTERNES

1. Contexte

- 1.1 Comme indiqué dans la première partie de ce manuel, la modération et l'étalonnage externe sont les caractéristiques particulières de la tradition britannique en matière d'enseignement supérieur. Cette étude de cas reproduit des extraits de documents employés par un conservatoire britannique, dont elle cherche à présenter les principes qui sous-tendent la modération, les occasions où elle pourrait avoir lieu et, en particulier, le rôle et le mode de fonctionnement du personnage clé du processus britannique de modération, l'examineur externe (*external examiner*). Ces extraits proviennent de deux documents : l'un d'entre eux est un livret donnant des indications détaillées pour la conduite des examens pratiques ; l'autre est un manuel fixant toutes les procédures d'assurance qualité de l'établissement, dans lesquelles le rôle et les activités de l'examineur externe sont considérés comme des éléments importants.
- 1.2 Jusqu'à une époque récente, le concept d'examineur externe était pratiquement inconnu dans les conservatoires d'Europe continentale. Toutefois, ces dernières années, un certain nombre de musiciens expérimentés et de chefs d'établissements universitaires de pays d'Europe continentale ont été invités à servir comme examinateurs externes dans des établissements britanniques. Ce phénomène a eu deux conséquences :
- Les établissements britanniques ont pu se faire une idée bien plus complète et systématique de la façon dont leurs critères se positionnaient par rapport à ceux des établissements d'Europe continentale.
 - Les individus qui ont accepté ces rôles d'examineurs externes ont pu constater les forces de ce système d'étalonnage externe.

2. Modération

- 2.1 Le premier extrait ci-dessous intervient au début du livret des procédures d'examen pratique, où de nombreuses remarques sont faites sur la composition des jurys. La raison pour laquelle il pourrait y avoir d'autres personnes présentes aux côtés du jury pour l'aider lors d'une évaluation est importante pour éviter à ses membres d'être perturbés, soucieux ou embarrassés.

Composition des jurys d'examen

- 18 Des personnes supplémentaires peuvent siéger aux côtés du jury à des fins de contrôle ou de formation professionnelle. Ils ne font pas partie du jury et ne participent pas aux délibérations menant aux décisions. Une fois la décision prise, les présidents peuvent solliciter des observations générales sur le processus de la part de toute personne présente en tant qu'observatrice.
- 19 En particulier lorsque les examens consistent en des récitals publics, des examinateurs externes assistent souvent aux épreuves, non seulement pour les observer, mais aussi, le cas échéant, pour les modérer (voir ci-dessous). Les examinateurs externes doivent toujours être invités à formuler un commentaire une fois qu'une décision a été prise.

Nota : les examinateurs externes sont spécifiquement mentionnés au paragraphe 19.

- 2.2 Plus loin dans le même document, vient une brève section consacrée à la modération, à laquelle fait référence l'extrait ci-dessous. Voici le texte intégral de cette section :

Modération des notes

- 35 Lorsqu'un jury examine beaucoup d'étudiants lors d'une session, il est recommandé de procéder périodiquement à des contre-vérifications, et surtout à la fin de la session, afin de confirmer que les positions relatives des notes attribuées semblent correctes. C'est particulièrement important pour les jurys se déroulant sur plusieurs jours. Il peut être utile d'entrer des notes au crayon avant qu'elles soient ainsi modérées.
- 36 La modération peut être plus difficile avec des jurys plus réduits. La combinaison de la comparaison entre différents instruments par le président et de la connaissance préalable des critères liés à l'instrument qu'a/ont le(s) spécialiste(s) est cruciale si l'on veut parvenir à des notes appropriées. Lorsque les horaires des examinateurs externes sont établis, la priorité est qu'ils assistent aux sessions lors desquelles seuls un ou deux étudiants sont examinés, afin de renforcer le mécanisme de modération dans ces domaines.
- 37 Toute modération conduite par les jurys eux-mêmes, par les directeurs de programme comme modérateurs internes ou par les examinateurs externes durant la période d'examen peut être appliquée à des notes séparées (pour affiner le classement des résultats) ou à l'ensemble des résultats (pour améliorer la corrélation avec d'autres résultats).
Après la clôture de la session, n'importe quelle modération subséquente (comme au jury d'examen) ne doit normalement s'appliquer qu'à un ensemble entier de notes d'un jury donné, sauf dans le cas de la modération d'une note à laquelle une pénalité standard a été appliquée par le jury.

3. Examineurs externes

- 3.1 Les deux extraits cités ici viennent du manuel d'assurance qualité de l'établissement. Le premier donne une définition générale du rôle de l'examineur externe. Bien que cette définition soit spécifique à un établissement britannique, elle peut être reconnue par d'autres collègues au Royaume-Uni dans toutes ses caractéristiques essentielles.

Le rôle de l'examineur externe

1 L'examineur externe aide l'établissement à faire en sorte :

- Que la norme universitaire pour chaque récompense et élément de récompense soit fixée et maintenue, et que la performance de l'étudiant soit correctement jugée par rapport à ceci ;
- Que le processus d'évaluation mesure de manière appropriée les acquis de l'étudiant par rapport aux objectifs déclarés du programme, et que ce processus soit équitable et se déroule équitablement ;
- Que l'établissement soit capable de comparer le niveau de ses récompenses aux récompenses d'autres établissements d'enseignement supérieur.

2 L'établissement demande aux examinateurs externes de mentionner dans leur rapport d'expertise :

- Si les niveaux fixés sont appropriés aux récompenses (pour ce qui concerne le Bachelor of Music) par référence à l'exposé de mission académique pour la musique qui existe au Royaume Uni (subject benchmark statement), au cadre national des certifications, au supplément au diplôme et à d'autres informations pertinentes ;
- Les niveaux de performance des étudiants suivant le programme, ainsi que la comparabilité entre les niveaux atteints et ceux de programmes semblables dans d'autres établissements d'enseignement supérieur britanniques ;
- La mesure dans laquelle les procédures de l'établissement en matière d'évaluation, d'examen et d'attribution des récompenses sont saines et conduites de manière équitable.

3 Afin d'assumer ces responsabilités, l'examineur externe doit :

- Être capable de juger impartialement chaque étudiant sur la base d'un travail pratique et écrit, soumis pour évaluation sans se laisser influencer par un précédent lien avec le programme ou aucun des étudiants ;
- Être capable de comparer la performance des étudiants avec celle de leurs pairs suivant des programmes comparables dans d'autres établissements ;
- Être habilité à demander l'accès à tous les travaux évalués ;
- S'assurer que les évaluations se déroulent en conformité avec les règlements du programme ;
- Être correctement instruit par le directeur du programme sur son rôle, le programme et ce que l'établissement attend des étudiants qui le suivent ;
- Produire un rapport annuel.

3.2 Plus loin dans le même document, des instructions spécifiques sont données aux examinateurs externes quant à la façon dont ils doivent fonctionner dans le cadre des examens pratiques. Les examinateurs externes reçoivent également une copie du livret des procédures d'examen pratique, afin qu'ils prennent connaissance des rôles et des responsabilités des membres du jury et de la façon dont ceux-ci comprendront la présence de collègues modérateurs à leur côté lors du processus d'examen.

Le rôle de l'examineur externe dans les examens pratiques

- 30 Les examinateurs externes sont invités à assister aux examens pratiques principaux pour l'obtention de la récompense. On attend d'eux qu'ils assistent à une proportion raisonnable des récitals finaux ou de leur équivalent. La proportion précise sera déterminée une année donnée en accord avec le directeur du programme concerné. L'examineur externe ne participe pas personnellement à l'évaluation des examens pratiques. Son rôle, lors d'un examen pratique, sera d'observer le processus et les notes attribuées.
- 31 Si l'examineur externe éprouve une inquiétude immédiate concernant la conduite d'un quelconque examen pratique qui ne peut être résolue avec le président du jury, il/elle est invité(e) à contacter directement et immédiatement le directeur de programme. Les examinateurs externes sont spécifiquement invités à présenter leurs observations sur les normes des examens pratiques dans leur rapport annuel écrit.

- 3.3 En conclusion, dans les pages suivantes figure une version adaptée du formulaire de rapport donné à l'examineur externe vers la fin de chaque année au cours de laquelle il a exercé, et qu'il est invité à utiliser afin de rendre son rapport cohérent par rapport à ceux des autres examinateurs externes et à ses propres rapports des années précédentes ou suivantes.
- 3.4 Il convient de noter que des examinateurs externes ne sont nommés que pour une durée déterminée – généralement entre trois et quatre ans. Par ce moyen, leur statut externe et leur séparation relative de l'établissement sont garantis ; un poste d'examineur externe sans date de fin mènerait presque inévitablement à un attachement trop loyal à l'établissement et à ses enseignants qui, au fil du temps, deviendraient des amis de longue date.
- 3.5 Le fait qu'on offre des postes à durée déterminée aux examinateurs externes pour des raisons d'impartialité révèle que la qualité des directives écrites dans ce domaine est particulièrement importante. Les examinateurs externes doivent être remplacés régulièrement et aucun examinateur externe n'a plus que quelques années d'expérience s'agissant des procédures et des caractéristiques particulières de l'établissement dont il/elle est invité(e) à modérer et évaluer les examens.

RAPPORT DE L'EXAMINATEUR EXTERNE

Nous accordons une grande valeur aux commentaires des examinateurs externes, qui ont un rôle essentiel dans la surveillance annuelle des formations. Vous recevrez une réponse écrite à votre rapport de la part du directeur du programme concerné après que les comités internes auront pris connaissance du rapport annuel de contrôle. Ceux-ci aborderont les points clés que vous soulevez et vous informeront des mesures qui seront prises en conséquence.

- *Veillez répondre aux questions suivantes sur le formulaire de rapport, en leur adjoignant, le cas échéant, de plus amples détails, soit sur le formulaire, soit une feuille séparée.*
- *Ce formulaire de rapport est habituellement rendu sous forme de pièce jointe à un courriel sous format Word. Il peut cependant être communiqué en format imprimé sur demande.*
- *Vous êtes libre de répondre aux questions en utilisant autant de place que vous le souhaitez.*
- *Une fois complété, ce rapport devra être envoyé à : [nom du contact approprié dans l'établissement].*

Année universitaire couverte par le rapport	
Nom de l'examineur externe	
Titre du/des programme(s) examiné(s)	
Dates auxquelles vous avez servi en tant qu'examineur externe	
Date(s) du/des jury(s)	

Critères

Veillez donner vos observations sur :

- Les niveaux dont devaient faire preuve les étudiants (vous pouvez commenter séparément les critères académiques et d'interprétation, si cela est approprié à la formation concernée).
- L'adéquation entre les critères et le programme.
- Les points forts et les points faibles des étudiants en tant que groupe.
- La pertinence de la conception, de la structure et de la notation des évaluations.
- La pertinence des procédures d'évaluation et d'examen.

Critères comparatifs

Veillez donner vos observations sur :

- La performance des étudiants par rapport à des étudiants suivant des formations comparables :

- Le fondement et la raison de toute comparaison des critères (par exemple avec une ou plusieurs des institutions suivantes : collège de musique britannique, université britannique, école de musique européenne ou internationale, le métier de musicien au Royaume-Uni, le métier de musicien à l'étranger).

Enseignement et apprentissage

Veillez donner vos observations sur :

- La pertinence des objectifs et du contenu de la formation, et la réussite de toute évolution portée à votre attention depuis l'année précédente.

- La qualité des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, découlant de ce que vous avez constaté des niveaux d'accomplissement des étudiants.

Soutien de votre rôle d'examineur externe

Veillez donner vos observations :

- Pensez-vous que les mesures appropriées ont été prises relativement aux questions que vous avez soulevées lors de votre précédent rapport annuel, si vous en avez fourni un ?

- Avez-vous eu un accès suffisant et la possibilité de recourir à tout type de document, tel que des travaux de cours ou des programmes de formation, nécessaires pour formuler un jugement sur les niveaux atteints par les étudiants ?

- Comment percevez-vous la pertinence et la cohérence des politiques et des procédures liées à votre rôle d'examineur externe ?

Commentaires divers

Veillez nous faire part de tout autre commentaire que vous souhaitez formuler :

CAS PRATIQUE N°8 : UN CONSERVATOIRE AU ROYAUME-UNI

DESCRIPTION :

UN SYSTÈME DE CRITÈRES D'ÉVALUATION CONÇU POUR ÊTRE APPLIQUÉ AUX DIFFÉRENTS ÉLÉMENTS D'UN RÉCITAL DANS LE CADRE DES ÉVALUATIONS DE 1ER ET DE 2E CYCLE

1. Contexte

1.1 Le système des critères décrit ici a été développé dans un conservatoire britannique, puis évalué afin de décider s'il devrait être adopté. Par la suite, certaines de ses caractéristiques ont servi à adapter des critères existants, mais ce système dans son ensemble n'a pas dépassé le stade de la conception. En soi, il constitue une étude de cas utile, parce qu'il inclut un certain nombre d'idées sur l'évaluation des récitals sans copier un quelconque système actuellement en vigueur dans l'enseignement musical supérieur.

1.2 Les raisons de l'élaboration de ce système étaient doubles :

a. Les examinateurs trouvaient parfois difficile d'utiliser des critères dont chaque descripteur n'était qu'une description générale du niveau d'accomplissement du récital car :

- Les récitals d'étudiants ne sont pas toujours d'une qualité uniforme d'un bout à l'autre ; la résistance physique et la discipline mentale nécessaires pour soutenir une représentation d'une durée allant jusqu'à une heure sont des facteurs appropriés si on juge l'étudiant en tant qu'interprète. Les examinateurs doivent-ils noter le meilleur que l'étudiant a montré de lui-même à un certain point du récital, ou une certaine moyenne imaginaire du récital dans son entier ?
- Même lorsque le récital lui-même est globalement de la même qualité tout du long, certains étudiants sont techniquement très compétents mais artistiquement d'un relatif manque d'intérêt, alors que d'autres peuvent être captivants à écouter en dépit d'occasionnelles fautes techniques. Les cas particuliers varient, mais en général, il y a presque certainement un niveau de perfection technique qu'un auditoire serait disposé à sacrifier en échange d'une représentation enthousiasmante ; la question est de refléter ceci dans les verdicts d'examen.
- D'un autre côté, une représentation peut être d'un niveau élevé pour ce qui est de la technique et de l'interprétation, mais manquer d'un certain engagement vis-à-vis du public – dans la façon dont l'étudiant se conduit sur scène, s'habille, se tient, se projette et articule lorsqu'il parle, dans le cas où il doit présenter oralement son programme. Ces points sont peut-être secondaires par rapport à la façon dont la musique elle-même est jouée, mais ils affectent le public et font partie de la compétence nécessaire à la pratique du métier de musicien. En tant que tels, ne devraient-ils pas également se refléter dans le jugement de la performance d'un étudiant en tant que soliste – en particulier si des compétences en matière de communication ont été liées à cette évaluation ?

Le résultat de tous ces facteurs est que les examinateurs se demandaient parfois s'ils devaient véritablement comparer point par point lorsqu'ils essayaient de décider si un récital particulier devrait être jugé bon, excellent, etc. Des récitals d'un caractère très différent l'un de l'autre pouvaient souvent finir par recevoir la même note globale. Cela peut ne pas être « mal », mais cela peut sembler dangereusement vague et être sujet aux différents caprices et aux préférences des examinateurs quant à ce qui leur tient le plus à cœur dans un récital.

b. Les examinateurs trouvaient également parfois difficile de confronter leur réaction *musicale* à un récital particulier avec leur conscience du point où se trouvait un étudiant dans ses études et des attentes auxquelles cela pouvait donner lieu :

- Disons que deux étudiants, l'un en troisième année du 1er cycle d'étude, l'autre en fin de deuxième année du 2e cycle d'étude, exécutent chacun un récital qui semble de niveau globalement semblable. Il semble clair que l'étudiant encore à l'échelon inférieur mérite une sorte de récompense supplémentaire pour sa performance, mais si oui, de quelle envergure devrait-elle être ?
- Il est vrai que le fait que les deux cycles doivent avoir différents objectifs pédagogiques, notamment dans les domaines relevant du récital, aide les jurys dans leur prise de décision. En réalité, cependant, les examinateurs comptant sur ces objectifs pédagogiques ont besoin de repérer les nuances qui résident dans la formulation légèrement différente des objectifs pédagogiques des 1er et 2e cycles, puis de leur attribuer une valeur numérique. Tous les jurys ne se sentent pas aussi confiants à ce sujet et il est clair que, sans conseils spécifiques, l'incohérence risque de s'introduire dans les différents ajustements par les jurys.
- À un niveau plus pratique, certains examinateurs ont aussi trouvé difficile, puisque cela peut souvent se produire pour des raisons d'emploi du temps, d'être obligés d'évaluer en succession rapide différents étudiants à différentes étapes d'un cycle ou même de différents cycles. La nécessité de rapidement recalibrer ses propres systèmes de valeur internes entre chaque récital peut être perturbante. Ceci a soulevé la question de savoir si tout recalibrage nécessaire pourrait être fait selon un système externe et prédéterminé. Un tel système permettrait aux jugements initiaux d'être purement musicaux, et exigerait seulement que les examinateurs alignent ultérieurement les résultats par rapport à un niveau particulier dans l'échelle de progrès académique de l'étudiant.

1.3 Dans le cadre d'un processus continu d'assurance qualité, un projet a été commissionné pour déterminer si un nouveau système pourrait être élaboré pour traiter ces questions. Une petite équipe a entrepris d'élaborer un tel système, qui a été ensuite diffusé pour avis puis testé en situation lors d'un examen blanc, en plus des critères existants. Comme nous l'avions indiqué, certaines de ses caractéristiques ont été adoptées, mais pas toutes.

1.4 La prochaine section donne les raisons qui sous-tendent le système élaboré, et la section suivante décrit ce que pourrait être son fonctionnement pratique.

2. Raisons

2.1 La première décision a été d'essayer d'aborder les problèmes soulevés au paragraphe 1.2 a en découpant tout le récital en ses composantes clés. Il a été rapidement convenu que trois d'entre elles étaient très importantes et, à elles seules, couvraient presque chaque aspect de l'expérience dans son ensemble. Ces composantes étaient :

- La technique
- L'interprétation
- La présentation

L'étape suivante était d'établir un rapport d'importance entre ces composantes. Le rapport devait être mathématiquement simple si les calculs devaient être faits sûrement et rapidement pendant le processus d'examen même ; aussi il a été convenu que la technique et l'interprétation étaient probablement d'assez égale importance et chacune d'elles plus importante que la présentation. La solution simple a été donc de les placer dans le rapport mathématique de 2:2:1.

2.2 La deuxième décision a été d'employer un barème initial différent de l'échelle de pourcentage habituelle, utilisée généralement dans tout l'enseignement supérieur britannique, et qui serait donc distincte de toutes les associations que les examinateurs tendent à avoir à l'esprit lorsqu'ils pensent en pourcentages. C'était important si le barème initial devait sembler véritablement distinct des systèmes, des cycles et des niveaux académiques, etc. Finalement, un système basé sur un total de 60 points, divisé entre la technique (24), l'interprétation (24) et la présentation (12) a été convenu. Ce système a donné un ensemble de scores de 1 à 12 pour la présentation, et le même nombre d'échelons (12) mais par paliers de 2 points pour les totaux de 24 de la technique et de l'interprétation. En plus de permettre des relations mathématiques simples entre les composantes, ce système a également permis une conversion finale directe en pourcentages, basée sur la relation simple de 3:5.

2.3 Le cadre global étant déterminé, la tâche était maintenant de fournir les descripteurs verbaux pour chacune des étapes et pour chacun des trois paramètres que sont la technique, l'interprétation et la présentation. Étant donné qu'il était inévitable d'avoir un grand nombre de descripteurs – au moins 3x12, c'est-à-dire 36, on a décidé de les rendre très évidemment semblables pour les trois paramètres mais d'en moduler simplement la formulation selon le contexte. On a décidé que les critères de réussite clés dans chacun des paramètres pourraient être exprimés comme suit :

La technique	doit être	sûre
L'interprétation	doit être	convaincante ou, aux niveaux les plus hauts, captivante
La présentation	doit être	efficace

Ces formulations ont été alors utilisées de façon cohérente pour leurs paramètres respectifs (sauf les catégories les plus élevées, délibérément spéciales) tandis que la description de chacun des douze incréments employait une formulation semblable pour chaque paramètre. Donc, par exemple, les 8e, 9e et 10e échelons ont été décrits ainsi :

Incrément (sur 12)	Technique	Interprétation	Présentation
10	Très sûre	Très captivante	Très efficace
9	Sûre	Captivante	Efficace
8	Presque entièrement sûre	Presque entièrement convaincante	Presque entièrement efficace

- 2.4 Cette approche traitait les situations où le succès d'un récital peut être très différent en fonction de trois paramètres. Par exemple, un récital qui est très sûr techniquement mais peu convaincant du point de vue de l'interprétation, et qui est présenté de manière efficace à certains égards mais pas tous, recevrait une note distincte pour chacun de ces paramètres. Une fois les trois notes additionnées, un total serait produit pour le récital dans son ensemble. Il est vrai que les récitals avec différents points forts et points faibles pourraient donc encore finir avec une note globale semblable, mais au moins, ce genre de processus suivrait un cheminement cohérent pour tous les instruments et d'une année à l'autre.
- 2.5 Il restait la question d'un récital qui pourrait bien commencer mais se détériorer avant la fin (ou, d'ailleurs, d'un récital qui pourrait commencer de manière hésitante mais grandir ensuite en confiance). Sans doute, la division de la note en différents paramètres était déjà utile ici, parce que la technique et la présentation, de par leur nature, doivent apparaître uniformes – un récital qui est techniquement sûr pendant la première moitié puis qui tombe en morceaux n'est pas réellement sûr techniquement. Les questions d'interprétation, en revanche, peuvent légitimement varier dans la réussite qu'on en perçoit d'une œuvre à l'autre pendant un récital ; le cas de ce paramètre est donc peut-être plus épineux que les deux autres pour rendre justice au meilleur dont l'étudiant est capable pendant le récital.
- 2.6 D'un autre côté, cependant, il a été décidé de présenter une colonne de descriptions globales basées plus évidemment sur le degré d'accomplissement maintenu tout au long. L'intention était que les jurys pourraient utiliser cette colonne pour une contre-vérification, après avoir attribué des scores aux différents paramètres, lorsque le récital était d'une qualité globalement inégale (il faut dire que c'était l'un des aspects les moins populaires et les moins bien compris du système-prototype lorsqu'il a été testé).
- 2.7 Il en a résulté le tableau ci-dessous, reproduit à petite échelle. Les critères sont montrés sous leur forme complète au format paysage à la fin de cette étude de cas.

Critères d'évaluation des récitals d'examen

Description globale	Technique	Score	Interprétation	Score	Présentation	Score
Pleinement accompli et totalement convaincant d'un bout à l'autre	Totalement sans défaut	24	Possède la capacité d'approfondir et de redéfinir les conceptions de l'auditeur	24	Répondant aux critères les plus élevés	12
Un niveau d'accomplissement extrêmement élevé d'un bout à l'autre	Extrêmement sûre	22	Extrêmement captivant	22	Extrêmement efficace	11
Un très haut niveau d'accomplissement d'un bout à l'autre	Très sûre	20	Très captivant	20	Très efficace	10
Un haut niveau d'accomplissement d'un bout à l'autre	Sûre	18	Captivant	18	Efficace	9
Un accomplissement considérable maintenu presque d'un bout à l'autre	Presque entièrement sûre	16	Presque entièrement convaincante	16	Presque entièrement efficace	8
Un accomplissement soutenu et important	En grande partie sûre	14	En grande partie convaincante	14	En grande partie efficace	7
Accomplissement soutenu	Raisonnement sûre	12	Raisonnement convaincante	12	Raisonnement efficace	6
De nombreux signes d'accomplissement	Sûre à de nombreux égards, mais pas tous	10	Convaincante à de nombreux égards, mais pas tous	10	Efficace à de nombreux égards, mais pas tous	5
Des signes d'accomplissement	À peu près aussi sûre que précaire	8	À peu près autant d'éléments convainquants que d'éléments douteux	8	À peu près aussi efficace qu'inefficace	4
Certains signes d'accomplissement	Précaire à de nombreux égards	6	Douteux à de nombreux égards	6	Inefficace à de nombreux égards	3
Peu de signes d'accomplissement	Généralement précaire	4	Généralement douteux	4	Généralement inefficace	2
Des signes d'accomplissement à peine perceptibles	Totalement précaire	2	Totalement douteux	2	Totalement inefficace	1

- 2.8 L'étape suivante était de produire une grille permettant de convertir la « note musicale brute » d'un étudiant en un score de pourcentage approprié à son année et à son cycle d'étude.
- 2.9 Certains des éléments utilisés ici étaient une simple conséquence du système britannique des classifications des récompenses. Par exemple, selon la norme nationale, le seuil de réussite au 1er cycle est de 40%, tandis qu'au 2e cycle il est de 50%. De Même, les récompenses de 1er cycle consistent en des 1er, 2e et 3e mentions, où la 2e mention peut être supérieure ou inférieure ; les récompenses de 2e cycle ne sont pas classifiées de cette façon, bien qu'il soit habituel d'avoir une mention très bien pour les niveaux de réussite les plus élevés.
- 2.10 Le fait que les pourcentages seuils pour la 1er mention du 1er cycle et la mention très bien du 2e cycle soient habituellement identiques – 70% – illustre bien la façon dont il peut être difficile, sans un système tel que le système de critères présenté ici, de faire des différenciations sûres et cohérentes entre les niveaux de réussite des divers cycles.

- 2.11 En plus de ces facteurs externes, il a été décidé de présenter une différenciation interne entre les troisième et quatrième années du 1er cycle et les première et deuxième années du 2e cycle. Ceci a formalisé une approche que certains jurys avaient adoptée instinctivement. Le processus de notation est ainsi devenu plus cohérent – et plus facilement compréhensible par les étudiants, qui étaient parfois déroutés et frustrés de constater que, lorsqu'ils avaient eu le sentiment d'avoir aussi bien joué en quatrième année qu'en troisième, ils avaient néanmoins reçu une note légèrement inférieure.
- 2.12 Puisque, dans l'établissement concerné, les récitals d'examen n'ont eu lieu qu'aux troisième et quatrième années du 1er cycle et les deux années du 2e cycle, il a été possible de réunir tous ces cas sur une seule page. Ceci, en soi, offrait pour la première fois une représentation visuelle de la façon dont les attentes des examinateurs s'élèvent d'année en année tandis que les étudiants avancent dans les étapes de leurs études.
- 2.13 La colonne gauche du second tableau donne la gamme de notes de 0 à 60 par palier de 5 points. La note sur 60 de l'étudiant est lue à travers à la colonne appropriée, selon le type d'examen, afin de donner la gamme de pourcentage et la catégorie auxquelles elle correspond. Là encore, le tableau est ici reproduit en petit :

Score global	Programme de licence, troisième année		Programme de licence, quatrième année		Programme de master, première année		Programme de master, Deuxième année					
	Pourcentage	Mention	Pourcentage	Mention	Pourcentage	Mention	Pourcentage	Mention				
60	100%	I	100%	I	100%	TRÈS BIEN	100%	TRÈS BIEN				
56	95%		90%		85%		85%					
55	94%		90%		84%		84%					
51	85%		80%		75%		70%					
50	84%		79%		74%		69%					
46	75%		70%		70%		65%					
45	74%		69%		69%		64%					
41	70%		65%		65%		60%					
40	69%		II:1		64%		II:1		64%	BIEN / PASSABLE	59%	BIEN / PASSABLE
36	65%				60%				60%		57%	
35	64%	59%		59%	56%							
31	60%	55%		55%	54%							
30	59%	54%		54%	53%							
26	55%	II:2	50%	II:2	50%	BIEN / PASSABLE	50%	BIEN / PASSABLE				
25	54%		49%		49%		49%					
21	50%		45%		45%		45%					
20	49%		44%		44%		44%					
16	45%		40%		40%		40%					
15	44%	III	39%	III	39%	BIEN / PASSABLE	39%	BIEN / PASSABLE				
11	40%		30%		30%		30%					
10	39%		29%		29%		29%					
6	25%		2%		20%		20%					
5	24%		19%		19%		19%					
1	0%	NON RECU	0%	NON RECU	0%	NON RECU	0%	NON RECU				

3. Fonctionnement du système

- 3.1 Imaginons qu'un étudiant interprète un récital en dernière année de ses études de 1e cycle. Le jury écoute le récital, chaque examinateur ayant une copie de la première feuille devant lui. À la fin du récital, les examinateurs délibèrent et conviennent de la description de technique, d'interprétation et de présentation du tableau qui décrit le mieux le récital. Ils aboutissent à la conclusion suivante :

La technique	était	<i>presque entièrement sûre</i>
L'interprétation	était	<i>convaincante à de nombreux égards mais pas tous</i>
La présentation	était	<i>efficace</i>

Cela donne à l'étudiant une note de $16 + 10 + 9 = 35$ sur 60.

- 3.2 À ce stade, la note est déconnectée de tout barème académique et peut être discutée et convenue purement en des termes musicaux. Cependant, lorsque le jury emploie la deuxième feuille pour trouver le score de pourcentage auquel la note correspond pour un étudiant de dernière année de 1er cycle, il découvre que 35 points équivalent à 59%. Ce chiffre se trouve tout en haut d'une mention et donc juste au-dessous d'un seuil critique. Si l'on ne change rien, l'étudiant recevra une bonne deuxième mention inférieure, mais n'obtiendra pas la deuxième mention supérieure. Il est alors tout à fait approprié, pour les membres du jury, de commencer à penser en termes de résultat académique plutôt que de jugement musical pur. S'ils pensent que l'étudiant mérite une mention plus élevée, ils peuvent revenir à la précédente étape de notation et décider quelle note pourrait être légèrement rehaussée sans compromettre leur verdict initial.
- 3.3 Le jury peut décider que la description pour l'échelon suivant du tableau ci-dessus concernant l'**interprétation** convient au récital presque aussi bien que celle choisie à l'origine. Au lieu de **convaincante à de nombreux égards mais pas tous**, les examinateurs envisagent de choisir **raisonnablement convaincante**. En fait, il y a peu de différence entre ces deux descripteurs, mais à présent que le jury connaît les implications de l'un ou l'autre choix, il peut prendre une décision informée. Il a même la possibilité d'ajouter juste un point plutôt que les deux sur la grille – c'est-à-dire de placer l'étudiant exactement entre ces deux descripteurs. Le résultat de ceci serait, de toute façon, de décerner à l'étudiant une 2e mention supérieure, puisque 36 points sont suffisants pour le faire. Dans notre scénario imaginaire, le jury décide de choisir cette possibilité.

4. Conclusion

- 4.1 Le processus décrit ci-dessus peut sembler mécanique, mais il a la vertu de commencer avec un ensemble de jugements purement musicaux informant une discussion qui, à son tour, produit une première note exempte de toute référence académique et de ses conséquences. Quand, dans l'exemple donné, l'une de ces conséquences a été ensuite découverte, le système était assez flexible pour permettre de faire un petit ajustement sans compromettre le processus même par lequel la note initiale avait été décidée.
- 4.2 Le système britannique de mentions pour le 1er cycle est une particularité de ce pays et soulève des questions telles que celle évoquée ci-dessus, qui ne surviendraient pas dans d'autres pays et d'autres systèmes (de manière significative, le comité national britannique désigné pour évaluer le système de mentions a essentiellement recommandé que le pays abandonne ce système de mentions, et que la qualité du diplôme d'un étudiant n'apparaisse que dans son relevé de notes et son Supplément au Diplôme – un système qui va dans le sens de la déclaration de Bologne).

- 4.3 Tout de même, si l'étudiant avait reçu un score de 15 sur 60, par exemple, la même question d'un possible ajustement se serait posée au moment de la conversion en pourcentages et si le résultat s'était révélé juste en-dessous du seuil de réussite. Dans une telle situation, les membres du jury auraient clairement su qu'ils donnaient des notes faibles et se seraient attendus à ce que ces notes se traduisent par un résultat faible ; mais il est légitime qu'ils reconsidèrent leurs notes initiales lorsqu'ils découvrent que l'étudiant se classera juste au-dessous d'un seuil critique – dans ce cas, un seuil bien plus critique que celui qui sépare les mentions !
- 4.4 Comme cela s'est produit avec ce système prototype de critères lorsqu'il a été testé la première fois, le lecteur de ce manuel pourra estimer qu'il présente quelques éléments qu'il pourrait souhaiter incorporer à ses propres systèmes, sans nécessairement être convaincu que toutes ses caractéristiques sont souhaitables. Cette approche si sélective représente le genre de processus par lequel les systèmes évoluent, s'adaptent et, il faut l'espérer, s'améliorent au fil du temps.

Critères d'évaluation des récitals d'examen

Description globale	Technique	Score	Interprétation	Score	Présentation	Score
Pleinement accompli et totalement convaincant d'un bout à l'autre	Totalement sans défaut	24	Possède la capacité d'approfondir et de redéfinir les conceptions de l'auditeur	24	Répondant aux critères les plus élevés	12
Un niveau d'accomplissement extrêmement élevé d'un bout à l'autre	Extrêmement sûre	22	Extrêmement captivant	22	Extrêmement efficace	11
Un très haut niveau d'accomplissement d'un bout à l'autre	Très sûre	20	Très captivant	20	Très efficace	10
Un haut niveau d'accomplissement d'un bout à l'autre	Sûre	18	Captivant	18	Efficace	9
Un accomplissement considérable maintenu presque d'un bout à l'autre	Presque entièrement sûre	16	Presque entièrement convaincante	16	Presque entièrement efficace	8
Un accomplissement soutenu et important	En grande partie sûre	14	En grande partie convaincante	14	En grande partie efficace	7
Accomplissement soutenu	Raisonnablement sûre	12	Raisonnablement convaincante	12	Raisonnablement efficace	6
De nombreux signes d'accomplissement	Sûre à de nombreux égards, mais pas tous	10	Convaincante à de nombreux égards, mais pas tous	10	Efficace à de nombreux égards, mais pas tous	5
Des signes d'accomplissement	À peu près aussi sûre que précaire	8	À peu près autant d'éléments convainquants que d'éléments douteux	8	À peu près aussi efficace qu'inefficace	4
Certains signes d'accomplissement	Précaire à de nombreux égards	6	Douteux à de nombreux égards	6	Inefficace à de nombreux égards	3
Peu de signes d'accomplissement	Généralement précaire	4	Généralement douteux	4	Généralement inefficace	2
Des signes d'accomplissement à peine perceptibles	Totalement précaire	2	Totalement douteux	2	Totalement inefficace	1

Pour chaque récital, un score global est obtenu en combinant			Score 1	avec	Score 2	et	Score 3				
Le score total qui en résulte est ensuite converti en un pourcentage et une note, en cohérence avec le niveau du récital, selon le tableau en page suivante.											
Score global	Programme de licence, troisième année		Programme de licence, quatrième année		Programme de master, première année		Programme de master, Deuxième année				
	Pourcentage	Mention	Pourcentage	Mention	Pourcentage	Mention	Pourcentage	Mention			
60	100%	I	100%	I	100%	TRÈS BIEN	100%	TRÈS BIEN			
56	95%		90%		85%		85%				
55	94%		90%		84%		84%				
51	85%		80%		75%		70%				
50	84%		79%		74%		69%				
46	75%		70%		70%		65%				
45	74%	II:1	69%	II:1	69%	BIEN / PASSABLE	64%	BIEN / PASSABLE			
41	70%		65%		65%		60%				
40	69%		64%		64%		59%				
36	65%		60%		60%		57%				
35	64%		59%		59%		56%				
31	60%		55%		55%		54%				
30	59%	II:2	54%	II:2	54%	NON REÇU	53%	NON REÇU			
26	55%		50%		50%		50%				
25	54%		III		49%		III		49%	NON REÇU	49%
21	50%				45%				45%		45%
20	49%				44%				44%		44%
16	45%				40%				40%		40%
15	44%	39%		39%	39%						
11	40%	30%		30%	30%						
10	39%	NON REÇU	29%	NON REÇU	29%	NON REÇU	29%				
6	25%		2%		20%		20%				
5	24%		19%		19%		19%				
1	0%		0%		0%		0%				

CAS PRATIQUE N°9 :

UNE UNIVERSITÉ DE MUSIQUE EN FINLANDE

DESCRIPTION :

PROCESSUS DE TRAITEMENT DES APPELS DES ÉTUDIANTS POUR LES PROGRAMMES DES 1ER, 2E ET 3E CYCLES

1. Contexte

- 1.1 Ce qui suit est une traduction d'extraits appropriés du règlement d'une université de musique finlandaise. Ce règlement a tout d'abord été approuvé par le conseil académique de l'université en décembre 2004, puis plus tard amendé en mai 2005, février 2006 et juin 2006.
- 1.2 Cette étude de cas montre comment un établissement essaye d'anticiper les circonstances variées qui peuvent se présenter pendant des évaluations musicales et d'établir les droits, les limites de ces droits et les obligations qui reviennent aux étudiants mécontents de leur résultat. Elle détaille jusqu'à un certain point les procédures à suivre et, dans chaque cas, le responsable de la prise de décision.
- 1.3 Le processus de révision et de modification potentielle du résultat d'une évaluation est appelé ici « rectification ».

2. Règlement

[cette partie est directement tirée des règlements de l'établissement, traduite en anglais puis en français]

2.1 CHAPITRE 7

RECTIFICATION DE L'ÉVALUATION D'UNE ÉPREUVE

2.1.1 *Paragraphe 31*

Les étudiants ont le droit d'être informés des critères d'évaluation appliqués à leurs examens ou récitals, et le droit d'obtenir un rendez-vous afin de recevoir une appréciation de leur travail écrit ou de leur performance enregistrée.

2.1.2 *Paragraphe 32*

Les étudiants mécontents de l'évaluation de leurs travaux autres qu'une thèse de doctorat, un mémoire de fin d'études ou une démonstration de compétence équivalente à ces derniers, peuvent demander aux examinateurs ou au jury d'examen une rectification, par oral ou par écrit. Le comité d'appel de chaque département peut être sollicité pour une rectification au sujet du mémoire ou de toute autre démonstration de compétence de la licence ou du master par écrit.

La demande de rectification doit être déposée dans les quinze jours suivant la proclamation des résultats d'évaluation et de la publication des critères d'évaluation appliqués dans son cas.

Les étudiants mécontents des résultats de la décision de rectification peuvent porter leur cas devant le comité d'évaluation pour les cas de rectification dans les quinze jours suivant la réception des résultats.

2.1.3 *Paragraphe 33*

Chaque département d'université est doté d'un comité d'appel pour les cas de rectification au sujet des démonstrations de compétence de licence et de master, comme spécifié ci-dessus au paragraphe 32. Les membres et les membres consultatifs du comité d'appel sont nommés par chaque conseil de département, pour chaque cas séparément ou pour un mandat de trois ans. Le chef de département agit en tant que président du comité d'appel, et le secrétaire est un fonctionnaire travaillant à l'université, agissant en tant qu'officier de présentation au conseil de département. En outre, le comité d'appel doit comporter deux autres membres et membres consultatifs, l'un devant posséder le titre de professeur et l'autre être enseignant à l'université.

L'université est dotée d'un comité d'évaluation pour les décisions concernant les cas de rectification, comme cela est spécifié ci-dessus au paragraphe 32. Le recteur nomme le président du comité et d'autres membres, aussi bien que les membres consultatifs personnels pour chaque cas séparément ou pour un mandat de trois ans. Le président du comité et son membre consultatif sont des professeurs nommés à des postes de professeur. Au moins la moitié des autres membres sont enseignants à l'université et au moins un membre est un étudiant. Le secrétaire du comité est un fonctionnaire travaillant à l'université nommé par le recteur.

2.2 RÈGLEMENTS RÉGISSANT LES APPELS CONCERNANT LES THÈSES DE DCTORAT, LES MÉMOIRES DE FIN D'ÉTUDES ET AUTRES DÉMONSTRATIONS DE COMPÉTENCE

2.2.1 *Paragraphe 34*

Les étudiants mécontents des notes qui leur ont été attribuées pour une thèse de doctorat, un mémoire de fin d'études ou une démonstration de compétence peuvent interjeter un appel auprès du comité d'appel des doctorats dans les quinze jours suivant la publication des résultats.

2.2.2 *Paragraphe 35*

L'université est dotée d'un comité d'appel des doctorats. Ce comité traite de l'évaluation des thèses de doctorat, des mémoires de fin d'études et des démonstrations de compétence équivalentes. Le recteur nomme le président du comité et les autres membres, ainsi que les membres consultatifs personnels, pour chaque cas séparément ou pour un mandat de trois ans. Le président du comité et son membre consultatif doivent posséder le titre de professeur. Au moins la moitié des autres membres sont enseignants à l'université et au moins un membre est un étudiant de doctorat. Le secrétaire du comité est un fonctionnaire de l'université nommé par le Recteur.

2.2.3 *Paragraphe 36*

Le comité d'appel des doctorats peut soumettre l'évaluation au comité pédagogique et de recherche pour une réévaluation.

2.2.4 *Décision et quorum du comité*

Paragraphe 37

Le comité d'appel et le comité d'appel des doctorats se réunissent lorsqu'ils y sont invités par le président du comité, ou en son absence par le vice-président. Le comité atteint son quorum quand le président du comité est présent lors de la réunion, ou en son absence, le vice-président, et au moins la moitié des autres membres.

Avant de prendre une décision de rectification d'une évaluation, le comité d'appel devra donner à l'enseignant, au comité ou conseil de département responsable de l'évaluation la possibilité de répondre à la déclaration de l'étudiant. Avant de prendre une décision de rectification d'une évaluation d'une thèse de doctorat, d'un mémoire de fin d'études ou d'une démonstration de compétence équivalente, le comité d'appel des doctorats rencontrera le conseil d'enseignement et de recherche afin de donner à ses membres la possibilité de répondre à la déclaration de l'étudiant.

Une explication écrite, détaillée et justifiée de la décision prise par les comités sera envoyée à l'appelant.

Comme le dispose la loi des universités (645/1997), paragraphe 2, la décision prise à l'issue de la procédure de rectification de l'évaluation des résultats d'études de l'appelant par le comité d'appel et le comité d'appel des doctorats ne peut être contestée.

3. **Commentaire**

- 3.1 Le *paragraphe 31*, au début des extraits cités du règlement, établit clairement le droit de l'étudiant à connaître exactement les critères selon lesquels il est évalué. Comme nous l'avons vu dans la première partie de ce manuel, ce droit est fondamental mais tend à amener les établissements à coucher par écrit leurs critères ainsi que des déclarations tout aussi formalisées au sujet des procédures que doivent suivre les étudiants si ceux-ci estiment avoir été injustement traités au sein du système d'évaluation.
- 3.2 Comme le montre ce règlement, la composition des divers jurys, conseils et comités est importante pour assurer l'équité et la cohérence. Dans le système décrit ici, les membres des comités sont habituellement nommés pour des durées déterminées, et parfois pour des cas spécifiques.
- 3.3 Le plus clair de la responsabilité du choix des membres revient au recteur de l'établissement. C'est logique à plusieurs titres : le recteur possède l'autorité naturelle pour nommer des collaborateurs à l'une ou l'autre fonction, et connaît également les aptitudes des personnes, leur charge de travail actuelle, etc.

- 3.4 Quoiqu'il soit approprié que le chef d'établissement ait des responsabilités telles que celles décrites ci-dessus, il est généralement inutile qu'il soit directement impliqué dans les processus d'appels, en particulier à leurs premiers stades. Au contraire, il est préférable, institutionnellement, de « garder un peu de marge au-dessus », de sorte que si, rarement on l'espère, un cas passe par la procédure régulière et demeure non résolu, le chef d'établissement puisse intervenir en tant que médiateur sans être lui/elle-même déjà influencé(e) par une participation directe au processus.

CAS PRATIQUE N°10 :

UNE UNIVERSITÉ DE MUSIQUE ET DES ARTS DU SPECTACLE EN
AUTRICHE ET UN CONSERVATOIRE DE MUSIQUE EN NORVÈGE

DESCRIPTION :

UNE COMPARAISON DES DISPOSITIONS EN VUE DE LA RÉÉVALUATION
ET DES APPELS

1. Introduction

- 1.1 Comme nous l'avons évoqué au chapitre 12 de la première partie de ce manuel, le droit à la réévaluation est un droit important pour chaque étudiant, mais qui doit également être nuancé au nom de l'équité par rapport aux autres étudiants. Les établissements doivent également adopter une position claire quant aux limites qui doivent être définies en cas de résultats insatisfaisants répétés d'un étudiant.
- 1.2 Les deux exemples ci-dessous montrent la position adoptée par deux établissements très éloignés géographiquement et culturellement. Compte tenu de leur éloignement, leur similitude d'approche est frappante. Cependant, on pourrait aussi trouver que le facteur le plus important ici est une chronologie commune – les deux descriptions représentent la position des établissements en 2010, se trouvant tous deux dans un contexte de changements soit en route, soit prévus ou considérés comme probables dans les années à venir. Une attitude plus libérale en matière de droits des étudiants d'une part, et de l'autre, une prise de conscience du coût pour l'établissement des réévaluations répétées, sont susceptibles d'être déterminantes dans la formation des possibilités de réévaluation à l'avenir pour les étudiants des conservatoires.
- 1.3 Outre la considération de la question de la réévaluation en ses propres termes, ces deux exemples se rapportent également aux circonstances dans lesquelles un étudiant peut obtenir le droit à une réévaluation par appel. Ils complètent donc le cas pratique n°9.
- 1.4 Dans chaque cas ci-dessous, nous étudierons d'abord l'approche de l'établissement s'agissant de la réévaluation directe, puis de la réévaluation sur la base d'un appel accepté. Dans le cas de l'université de musique autrichienne, l'auteur a également ajouté une évaluation personnelle du système décrit.

2. Une université de musique et des arts du spectacle en Autriche : réévaluation

- 2.1 Si un étudiant échoue à un examen, on lui permet automatiquement de repasser le même examen au moins trois fois (et encore davantage si l'université le permet). La troisième réévaluation doit se tenir devant un jury d'examen complet. Si l'étudiant le demande, la deuxième réévaluation doit déjà se tenir devant plus d'un examinateur. À la dernière réévaluation autorisée, le directeur des études agit en tant que président du jury.

- 2.2 Les étudiants ont également le droit de repasser une évaluation réussie s'ils souhaitent tenter d'obtenir une meilleure note. Ceci peut se produire seulement une fois, et doit avoir lieu dans les six mois suivant la date de la première évaluation. Dans ce cas, la première note est annulée et la deuxième, même si elle n'est pas meilleure que la première, est conservée comme note finale.

3. Une université de musique et des arts du spectacle en Autriche : appel

- 3.1 Les étudiants ont le droit de faire appel dans un délai de deux semaines à compter de la date de publication du résultat de l'évaluation, s'ils pensent qu'il y a eu un vice de procédure majeur. Outre la conformité aux exigences de formalité minimum pour une évaluation appropriée – comme la présence de tous les membres du jury d'examen durant tout l'examen et l'observation des règlements de l'évaluation de la formation – les principes fondamentaux d'équité, d'impartialité et d'objectivité, auxquels doivent répondre tous les actes publics, doivent être préservés lors des procédures d'évaluation afin de les rendre incontestables. Toutefois, un désaccord avec le jugement des examinateurs en soi n'est pas suffisant pour justifier un appel.
- 3.2 Si l'appel d'un étudiant est accepté, l'évaluation est considérée comme n'ayant pas eu lieu. L'étudiant peut donc répéter l'épreuve sans aucune conséquence négative, puisque l'examen ne compte pas comme une réévaluation dans le sens compris aux paragraphes 2.1 et 2.2.

4. Autoévaluation de ces systèmes par l'établissement

- 4.1 « Ce système donne des chances suffisantes de réévaluation – au point d'éliminer presque entièrement le risque d'échec. Puisque le niveau d'entrée est très élevé et très compétitif dans l'établissement où ce système est appliqué, cela ne semble pas poser de problème. Cependant, dans les cas où les objectifs ne sont résolument pas atteints, cela peut causer une prolongation inutile des études alors qu'il est clair pour tous les individus impliqués que celles-ci ne pourront se terminer avec succès. »

5 Un conservatoire de musique en Norvège : réévaluation

- 5.1 Si un candidat échoue à un examen, il est autorisé à repasser jusqu'à trois fois le même examen, et même davantage si l'université le permet.
- 5.2 Tant que le système de notes est toujours en application dans le conservatoire de musique (c'est-à-dire jusqu'en 2012-13), un candidat continuera d'avoir le droit de repasser une évaluation réussie s'il souhaite tenter d'obtenir une meilleure note. Dans ce cas, le dossier scolaire de l'étudiant retiendra la meilleure note obtenue, que cela soit la plus ancienne ou la plus récente.

6. Un conservatoire de musique en Norvège : appel

6.1 Les candidats ont le droit de faire appel auprès du conseil de réclamation de l'université pendant deux semaines à compter de la publication des résultats de l'évaluation, s'ils estiment qu'il y a eu un vice de procédure majeur.

7. Commentaire

7.1 Les deux systèmes décrits ici sont relativement flexibles et généreux en termes de nombre de chances de réévaluation qu'ils offrent aux étudiants. Il n'est pas rare de trouver des systèmes où n'est autorisée qu'une seule chance de réévaluation.

7.2 Il y a une connexion intéressante entre cette générosité relative et la possibilité dont jouissent les étudiants dans les deux systèmes de repasser un examen s'ils pensent pouvoir améliorer leur note initiale. Sans cela, les droits accordés aux étudiants non reçus pourraient sembler être injustement généreux par rapport à ceux qui réussissent dès la première fois.

ANNEXES

ANNEXE 1 – BIBLIOGRAPHIE

Les documents suivants sont disponibles en anglais, en allemand et en français sur le site www.aecinfo.org/publications :

Conception et développement des cursus

- Groupe de travail « Polifonia » « Bologne » ; Messas, L. & Prchal, M. (eds.) (2009) : Points de référence pour la création de formations diplômantes en musique. Tuning Educational Structures in Europe. Deusto.
- Bisschop Boele, E. (2007) : Manuel de la mise en place et l'utilisation des points crédits dans l'enseignement musical supérieur. AEC. Utrecht.
- Cox, J. (2007) : Manuel de l'élaboration et l'évolution du cursus dans l'enseignement musical supérieur. AEC. Utrecht.
- Bressers, H. (2008) : Comment élaborer un programme conjoint en musique. AEC. Utrecht.

Le processus de Bologne

- Prchal, M (2006) : Bologna & Music: Harmony or Polyphony? In : EUA Bologna Handbook. Bruxelles.

Perspective globale de Bologne

- Groupe de travail « Mundus Musicalis » ; Prchal, M. & Moynahan, K. (eds.) (2008) : Rapport Final L'Enseignement Musical Supérieur: Une perspective mondiale. AEC. Utrecht.
- Prchal, M (2009) : « Mundus Musicalis » – a musical contribution to the international cooperation in higher education and the global dimension of the Bologna process. In : EUA/Raabe Internationalisation Handbook. Bruxelles.

La mobilité et la reconnaissance

- Groupe de travail AEC des coordinateurs ERASMUS ; Prchal, M. (ed.) (2008) : Mettre en place en dix étapes un programme d'échange ERASMUS dans le domaine de la musique. AEC. Utrecht.
- Groupe de travail « Mundus Musicalis » ; Prchal, M. & Moynahan, K. (eds.) (2008) : La Reconnaissance internationale des études et des diplômes dans l'enseignement musical supérieur. AEC. Utrecht.

L'employabilité dans le secteur de la musique – systèmes de suivi des anciens élèves

- Sturrock, S. (2007) : L'élève d'aujourd'hui : l'ancien élève de demain – Cultiver de bonnes relations avec les anciens élèves des conservatoires. AEC. Utrecht.

L'assurance qualité et l'accréditation

- Bisschop Boele, E. (2007) : Manuel de l'assurance qualité interne dans l'enseignement musical supérieur. AEC. Utrecht.
- Groupe de travail AEC « Accréditation » ; Messas, L. & Prchal, M. (eds.) (2007) : Document-cadre de l'AEC sur l'assurance qualité et l'accréditation de l'enseignement musical supérieur : caractéristiques, critères et procédures. AEC. Utrecht.

- Groupe de travail AEC « Accréditation » ; Messas, L. & Prchal, M. (eds.) (2007) : Comment préparer l'évaluation d'un programme ou d'un établissement d'enseignement musical supérieur. AEC. Utrecht.
- Groupe de travail « Mundus Musicalis » ; Prchal, M. & Moynahan, K. (eds.) (2007) : Quality Assurance and Accreditation in Higher Music Education – An International Comparison. AEC. Utrecht.
- Prchal, M (2008) : Quality assurance and accreditation in the European Higher Education Area: Music as a case study. In : EUA Publication « Implementing and using quality assurance: strategy and practice ». Bruxelles.
- Messas, L. & Prchal, M. (2010) : Why respecting diversity and creativity is essential in quality assurance and accreditation processes: Observations and experiences from the field of music. In : EUA Publication Creativity and Diversity: Challenges for Quality Assurance beyond 2010. Bruxelles.

L'enseignement musical pré-supérieur

- Groupe de travail « Polifonia » « Pré-supérieur » ; Prchal, M. (ed.) (2007) : Rapport final – L'enseignement musical pré-supérieur en Europe. AEC. Utrecht.
- Werner, F. (2007) : Etude documentaire –Literature study - Preparing young musicians for professional training: What does scientific research tell us? - Summarising results of scientific research on issues relate to young people and musical. AEC. Utrecht.

Etudes de troisième cycle

- Groupe de travail « Polifonia » « Troisième cycle » (2007) : Guide des études de troisième cycle dans l'enseignement musical supérieur. AEC. Utrecht.
- Tomasi, E. (2008) : A Guide to Third Cycle Studies in Higher Music Education. In: EUA Council for Doctoral Education Newsletter. Bruxelles.



ASSOCIATION EUROPÉENNE DES CONSERVATOIRES,
ACADÉMIES DE MUSIQUE ET MUSIKHOCHSCHULEN (AEC)

PO BOX 805 NL-3500AV UTRECHT PAYS-BAS

TÉL +31.302361242 FAX +31.302361290

E-MAIL AECINFO@AECINFO.ORG

SITE INTERNET WWW.AECINFO.ORG



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme