

JOURNEES PROFESSIONNELLES GRAND EST

Montbéliard, les 22 et 23 Mars 2010

Evaluation de la voix de l'enfant et de l'adolescent : points de repère

**Éléments de synthèse rassemblés par
Catherine TOULOUSE-DELPEUCH,
Docteur en musicologie**

**Chargée d'étude par les Missions Voix du Grand-Est : INECC
Lorraine, Mission Voix Alsace, Liaisons Arts Bourgogne - le lab,
Franche-Comté Mission Voix**

Rédaction finale : Frédéric DOMENGE



SOMMAIRE

1. Historique et problématique	4
2. Genèse des journées professionnelles de Montbéliard	7
A. Méthodologie de travail	7
B. Consultation des établissements d'enseignement spécialisé	8
3. Résultat de la consultation	8
A. Organisation et objectifs des « Filières Voix »	8
B. Place de l'évaluation dans les cycles	13
4. Qu'est-ce-que l'évaluation ?	16
A. Quelques repères théoriques et définitions	16
B. Les fonctions de l'évaluation	17
C. Les outils d'évaluation	19
D. Evaluation et « filières voix » : calage théorique	21
5. Exemples et témoignages de situations et systèmes d'évaluation des enfants chanteurs	22
A. Focus sur les situations de Nevers, Dijon, Forbach, Metz et Besançon	22
B. Définir les objectifs d'une « filière voix »	23
C. Définir les objectifs de l'évaluation dans une « filière voix »	24
6. Pour évaluer, quelles équipes pour quels projets pour quelles attentes ?	26
A. Les équipes idéales : fondements, fonctionnement	26
B. La question des « amateurs »	30
C. Les besoins en formation continue	31
Conclusion	32
Annexe 1 : liste des participants aux deux journées et des membres du Comité de Pilotage	33
Annexe 2 : questionnaire envoyé aux 11 établissements d'enseignement du Grand Est	36
Annexe 3 : focus sur le CREA d'Aulnay sous Bois (recrutement, formation, évaluation)	42
Annexe 4 : bibliographie sélective et sites Internet	44

I. Historique et problématique

Pour introduire la problématique des deux journées d'étude de Montbéliard, il n'est pas inutile de remonter dans le temps pour chercher ce qui, depuis 20 ans, a motivé en France le développement de ces "filères-voix" dans les établissements d'enseignement spécialisé. Comme cela, nous aurons une définition contextualisée de ce terme qui est apparu récemment dans l'histoire des institutions musicales françaises. Plusieurs citations seront donc ici utilisées pour comprendre cette émergence.

Dès 1990 un constat a été fait par Camille Roy, alors inspecteur au Ministère de la Culture. Il précisait que *"la seule pratique instrumentale est reconnue comme finalité de l'enseignement et fait donc seule l'objet du consensus général en tant que valeur suprême. Le chant choral dans les écoles spécialisées reste associé à la formation musicale"*. La même année Michel-Marc Gervais, chef canadien de la Maîtrise du Centre de Musique Baroque de Versailles, formé à Vienne avec Eric Ericsson, porte sur la situation française un regard particulièrement intéressant : *"je ne veux pas parler seulement du chant choral parce que pour moi, il n'y a pas de distinction entre chant et chant choral. Le chant, c'est le chant. Ceci est très important à comprendre pour la France. En Angleterre, tous ces grands chanteurs qu'on invite dans le monde entier sont issus de cet apprentissage vocal choral. Les chanteurs dans les choeurs ne sont pas des solistes ratés. La pyramide est dans le bon sens. Elle repose sur une base qui est très large et cela permet d'avoir au sommet la crème de la crème. L'aspect négatif du système anglais, c'est le répertoire assez restreint lié aux églises. Ensuite, l'obligation de se produire tous les jours qui exige un grand niveau de déchiffrage mais qui fait qu'on n'approfondit jamais. (...) La pratique collective, c'est là où on devient musicien. Il y a tellement de subtilités, de travail d'écoute, d'ensemble ; le chanteur aura à faire face à ces choses-là de la même façon avec l'orchestre, le chef, avec les autres solistes. Il y a aussi l'étude d'un répertoire très vaste (...) Les lacunes des chanteurs viennent du solfège, ce circuit cerveau-oeil-oreille-voix qui a été complètement enfoui et qu'il faut réactiver (...) Le cursus permet d'installer (...) une discipline de travail. C'est déjà à 6 ou 7 ans que le travail musical doit commencer"*.

En 1991, Eric Sprogis et Jean-Claude Lartigot constatent que *"l'insertion du chant choral à tous les niveaux de l'enseignement spécialisé comme discipline principale avec son cursus, ses contenus spécifiques, ses objectifs définis, son programme de formation, impose à terme une réorganisation complète des structures d'enseignement (...)"*.

C'est que les actions respectives de l'enseignement spécialisé et du chant choral obéissent à des logiques différentes :

1. dans le chant choral : la polyphonie, le texte, la cohérence de l'oeuvre, la pensée musicale, l'espace temps ;
2. dans l'enseignement spécialisé : la progression pédagogique.

En 1992, le schéma d'orientation pédagogique musique propose un découpage disciplinaire fondamental en 3 cours distincts :

1. la formation musicale générale pouvant débiter par une initiation conjointe à la musique et à la danse ;
2. l'apprentissage vocal ou instrumental individuel, dans le cadre et dans l'esprit, autant que possible, d'une pédagogie de groupe (réunissant 2 ou 3 élèves) ;

3. la constitution d'ensembles vocaux (chorales éventuellement maîtrises, formations instrumentales diverses, orchestres).

On ne reviendra pas ici sur les tableaux de compétences établis par l'Institut de Pédagogie Musicale de la Cité de la Musique en **1993** qui s'appliquent de manière implicite également à la voix comme discipline principale.

On sait en revanche que dès la fin des années 1990 **les Missions Voix**, succédant souvent aux centres d'art polyphonique, se sont alors développées en région et ont été les acteurs des évolutions sur le terrain. Parallèlement, un gros travail a été fait pour le développement des maîtrises associées soit à des cathédrales, soit à des écoles de musique.

Sept ans après, en **2000**, un état des lieux est fait par Guillaume Deslandres en Bretagne sur le chant à l'école de musique. Il constate :

*“Des pratiques vocales restent la plupart du temps complémentaires à l'apprentissage d'un instrument et rarement une discipline principale. Des **“filiales voix”** dont le but est la formation du chanteur de chœur sont construites comme une discipline à part entière. Mais on ne trouve que peu d'écoles en Bretagne où l'on puisse s'inscrire dans un tel cursus”.*

Face à cette situation qui évolue lentement, Pascal Dumay, alors conseiller à la Musique au sein de la DMDTS¹ du Ministère de la Culture, rédige en **2001** un document sur la formation et l'insertion professionnelle des chanteurs. *“Le travail de technique vocale est en tout cas dans notre pays réputé ne devoir débiter qu'après la mue, tant pour les garçons que pour les filles” (...).* Pascal Dumay préconise alors : *“il faut revoir les cursus liés au chant. Il n'y a pas de raison pour que la formation d'un chanteur doive être plus courte que celle d'un instrumentiste. La nécessité de commencer vers 10 ans, voire avant, s'impose pour garder une marge de manoeuvre au moment de la mue.”.* Il cite alors Richard Miller qui appuie ces hypothèses. Pascal Dumay conseille donc *“d'établir une offre cohérente d'un cursus vocal reposant à la fois sur l'apprentissage d'une technique vocale, d'une pratique en petits ensembles et d'une pratique au sein de chœurs plus importants. Outre la formation musicale, ce cursus aurait tout avantage à être également associé à l'apprentissage d'un instrument complémentaire. Il faut enfin résoudre l'ambiguïté entre une pratique chorale considérée comme un bon point d'appui pour la formation musicale et une pratique du chant choral ayant ses exigences propres et reposant sur un apprentissage vocal raisonné pour tous ces participants.”*

En 2003, le Département des Etudes et Prospectives du Ministère de la Culture fait encore le constat national suivant : *“l'évolution positive des représentations et de la place conférée à la voix dans les structures d'enseignement spécialisé ne signifie pas pour autant que l'on se situe dans la création de véritables filiales voix. Rappelons qu'il s'agit d'offrir des formations à des choristes susceptibles d'envisager une pratique dans des chœurs de haut niveau, voire une professionnalisation dans ce secteur...”* On déplore que *“s'affrontent toujours ici ou là les directeurs et professeurs de chant qui croient aux pratiques vocales collectives et les chanteurs solistes qui considèrent se rabaisser lorsqu'ils travaillent en chœur ou qui tentent de dissuader leurs élèves de chanter pour ne pas s'abîmer la voix”.* Un problème de représentation de la demande demeure car *faire de la musique c'est encore souvent jouer d'un instrument.* Enfin, ceux qui sortent de ces filiales ont des difficultés à trouver une continuité pertinente à leur pratique : les passerelles avec les classes de chant sont à renforcer.

¹ Direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles.

En 2005, Géraldine Toutain dans l'étude sur "La voix dans les écoles de musique de Moselle" décrit encore ainsi la situation : *"la voix a trouvé sa place comme un outil de compréhension de la musique. Les cours de chant ou chant choral témoignent davantage d'un parcours que d'un diplôme spécifique". "Les représentations liées à la pratique vocale évoquent des notions de plaisir spontané, immédiat, quasi physiologique. Ces représentations rentrent en contradiction avec les représentations associées aux établissements d'enseignement musical spécialisé, souvent caractérisés dans leur fonctionnement par la pratique du plaisir différé. Les écoles de musique privilégient la pratique individuelle et l'effort, le travail, impliquant "la raison" alors que les ensembles vocaux font du collectif et "font résonner".*

Le 15 décembre **2006**, un signal fort est donné par l'arrêté fixant les critères de classement des établissements d'enseignement public de la musique, de la danse et de l'art dramatique : *"Sont classés CRR-D², les établissements qui réunissent les conditions suivantes : (...) lorsque les établissements ont choisi la musique comme l'une des spécialités, ils possèdent un département de l'enseignement des pratiques vocales comprenant un cursus de voix pour les enfants".* **En avril 2008** le nouveau schéma d'orientation pédagogique musique permet d'instaurer plus de souplesse dans l'organisation des cursus de pratique instrumentale et vocale où de nouveaux modules d'apprentissage peuvent se combiner selon un "contrat" (hors cursus notamment). La notion de "motivation" est souvent rappelée tout au long des cycles et la place de la pratique amateur collective est primordiale. Les critères d'évaluation sont désormais explicités. Enfin, lors du colloque de **juillet 2008** sur l'enseignement du chant au Conservatoire National Supérieur de Musique de Paris, Pierre Mervant déplore encore l'âge minimum pour s'inscrire en cours de chant (des adolescents sont encore parfois refusés).

On voit bien à travers cet aperçu historique **une tension** entre des volontés fortes de créer des filières voix et des résistances au changement qui viennent de l'identité même de la structure de l'école de musique. **En 2010**, la situation du Grand-Est révèle des créations de « filières voix » étagées sur les 20 dernières années. On sera donc parfois amené à observer des dispositifs récents qui n'ont pas encore pu déployer un cursus entier.

Les deux journées professionnelles de Montbéliard ont donc essayé de saisir plus précisément ces « tensions » à partir d'un petit état des lieux de l'existence et du fonctionnement de ces filières récentes dans le Grand Est mais aussi en fonction de références théoriques relatives à la notion d'évaluation. Au moment où les réflexions commencent à émerger sur cette question, il est opportun de s'attarder sur la définition de certains mots et d'échanger sur les pratiques d'évaluation de l'instrument voix dans des situations différentes. La problématique des deux journées, abordée de « façon chorale » comme en petits groupes, devrait faciliter à terme l'organisation des cursus.

² Conservatoires à Rayonnement Départemental ou Régional

2. Genèse des journées professionnelles de Montbéliard

A. Méthodologie de travail

La sollicitation émanant de Brigitte Rose, professeur de direction chorale et d'Isabelle Jost, professeur de chant, toutes deux au Conservatoire à rayonnement départemental du Pays de Montbéliard, portait initialement sur la recherche d'un cadre d'évaluation au sein des conservatoires qui désirent notamment construire une « filière voix ». En juin 2009, elles ont sollicité les missions voix du Grand Est (Alsace, Lorraine, Franche-Comté et Bourgogne) pour organiser deux journées de type séminaire en mars 2010.

Les missions voix ont constitué un comité de pilotage qui s'est réuni deux fois : le 17 septembre 2009 à Montbéliard et le 18 janvier 2010 à Epinal. Ce comité était constitué d'enseignants de chant, chant choral, formation musicale et musiciens intervenants. Les responsables d'établissement étaient étroitement impliqués dans la démarche de réflexion naissante. La première journée de travail a fait l'objet d'un compte-rendu thématique qui a donné un cadre à l'étude confiée à Catherine Toulouse-Delpeuch sur l'existence et le fonctionnement des filières voix dans le Grand Est (4 régions : Alsace, Bourgogne, Franche-Comté, Lorraine, la Champagne-Ardenne n'ayant pas de mission voix). La deuxième rencontre arrêtait le contenu et le déroulé des deux journées à Montbéliard. Ce processus a permis d'associer dès l'origine des enseignants ancrés dans des pratiques différentes et quelquefois récentes. En même temps, Musique Danse Bourgogne (« Liaisons Arts Bourgogne-le lab ») se proposait d'ouvrir un espace Extranet sur son site pour tous ceux qui apportaient des témoignages, textes, références sur ces questions complexes. Un lien thématique s'est aussi constitué avec les travaux de l'Institut Français pour l'Art Choral qui organisait deux journées de colloque national fin janvier 2010 à Boulogne sur Mer sur *la place de la voix dans le parcours du musicien*.

B. Consultation des établissements d'enseignement spécialisé

Pour faire l'état des lieux des filières-voix dans le Grand-Est, il a été décidé de procéder non pas de manière exhaustive mais en choisissant un panel de 11 écoles différentes par la taille et les objectifs, et donc complémentaires dans leur diversité. Un point de vue extérieur paraissait l'angle de vue idéal pour saisir la situation dans son ensemble, loin de toute velléité de classification des choix faits ici ou là, ou d'établissement d'un quelconque palmarès.

Il a été décidé d'envoyer un questionnaire aux établissements identifiés :

- Conservatoire à rayonnement régional de la Communauté urbaine de Strasbourg
- Conservatoire à rayonnement régional du Grand Chalonnais
- Conservatoire à rayonnement régional de Nancy
- Conservatoire à rayonnement régional de Metz Métropole
- Conservatoire à rayonnement régional du Grand Besançon
- Conservatoire à rayonnement départemental du Pays de Montbéliard
- Conservatoire à rayonnement départemental d'Epinal

- Conservatoire à rayonnement départemental de Colmar
- Conservatoire à rayonnement départemental de Nevers (questionnaire non répondu)
- Conservatoire à rayonnement intercommunal de Forbach (idem)
- Ecole municipale de musique de Yutz (57)

Les réponses collectées ont permis l'établissement d'une synthèse complétée parfois par des documents de référence. Nous ne retiendrons ici que les aspects qualitatifs.

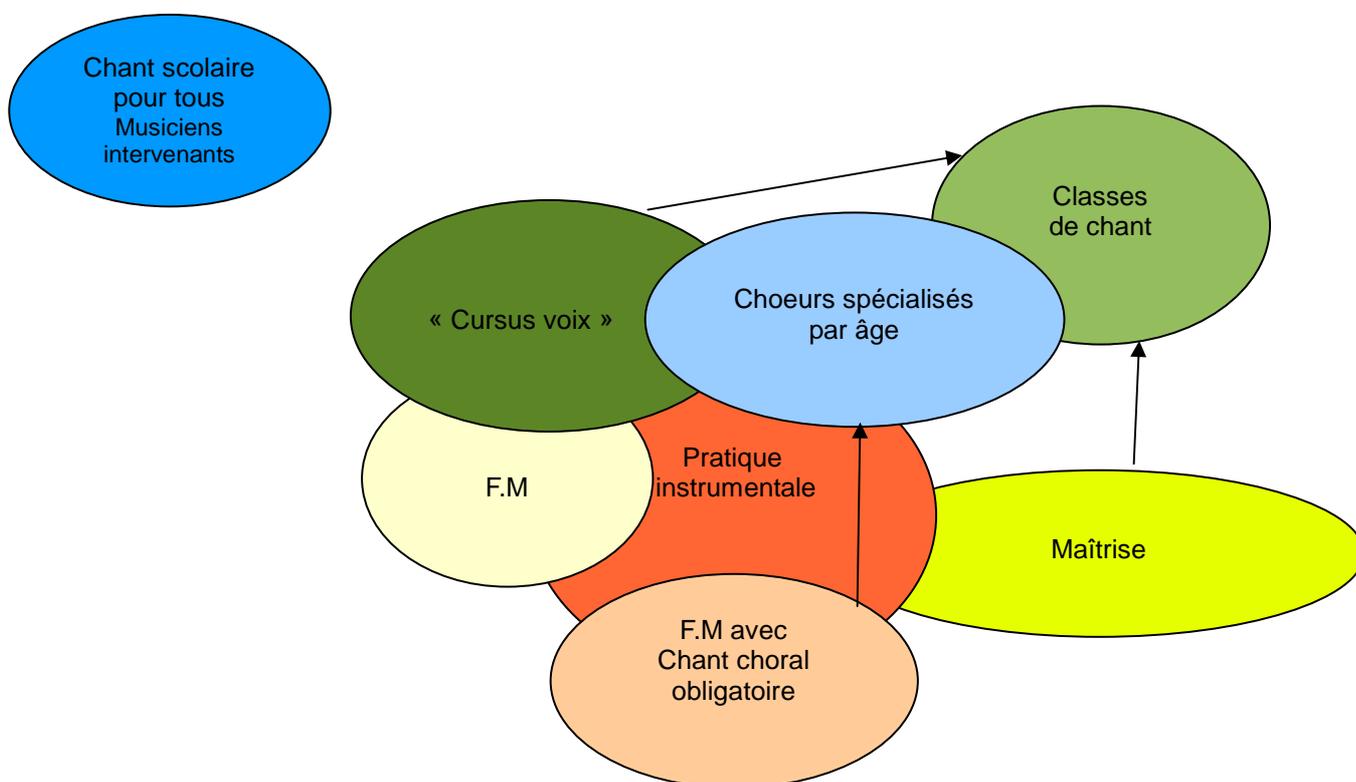
Enfin un éclairage tout autre a voulu être donné par l'apport de structures totalement différentes : l'opéra junior de Montpellier, la maîtrise de Radio-France et le CREA d'Aulnay-sous-Bois. Il a fallu pour ces structures, hors des établissements d'enseignement spécialisé, établir des questionnaires adaptés. Malheureusement, seul le CREA a répondu.

3. Résultats de la consultation

A. Organisation et objectifs des « filières voix »

La consultation, menée d'abord par questionnaire puis par entretien téléphonique d'après une grille validée par les Missions Voix du Grand Est, met en avant une hétérogénéité des cursus au sein d'établissements de tailles différentes. **Les dispositifs** se croisent et leur agencement n'est similaire en aucun endroit. Un autre constat est la diversité (et la polysémie) du vocabulaire employé par les répondants aux questionnaires.

Graphique I : agencement des dispositifs (9 établissements du Grand Est)



Les questionnaires font apparaître les **constats suivants** :

- les « cursus voix » recourent la pratique d'un autre instrument ;
- la Formation Musicale (FM) est incluse dans le travail maîtrisien ;
- les « cursus voix » et maîtrises sont deux filières distinctes ;
- la Formation Musicale avec chant choral obligatoire est souvent distincte des chœurs spécialisés ;
- les chœurs spécialisés croisent souvent des instrumentistes ;
- les interventions en milieu scolaire, s'appuyant sur la pratique chorale, sont relativement isolées des autres dispositifs.

L'entrée dans les dispositifs décrits plus haut est plutôt conditionnée par des critères d'âge. Il n'y a pas systématiquement des examens d'entrée ou des tests (Montbéliard, Chalon, Besançon, Epinal). Les motivations et aptitudes sont plus prises en compte à Colmar (Maîtrise), Metz, Nancy, Strasbourg et pour la pré-maîtrise du Pays de Montbéliard.

Les premiers et second cycles d'enseignement sont marqués par l'existence - quelquefois la cohabitation- avec des classes à horaires aménagées à dominante Voix (C.H.A.V.). C'est le cas à Nancy (« filière Voix »), Colmar, Montbéliard (Maîtrises), Besançon (« classes à pratique vocale »), Epinal et Chalon depuis septembre 2009 pour les premiers cycles. Seules les maîtrises de Colmar et du Pays de Montbéliard correspondent à un enseignement de second cycle. Les cursus qui couvrent les trois cycles d'enseignement et se recoupent avec des C.H.A.V. ont été mis en place à Metz (« cursus chant choral ») et à Strasbourg (« cursus d'études vocales »). Enfin, seuls les conservatoires de Metz, Strasbourg et Montbéliard accueillent des élèves en **troisième cycle** dans leur « filière voix » respectives.

Les tableaux ci-après reprennent l'articulation proposée par le Schéma d'Orientation Pédagogique Musique de 1992 du Ministère de la Culture qui établissait un **tryptique** instrument (chant) / Formation Musicale / Pratiques collectives.

Cursus 1er cycle

	MONT.	METZ	NAN.	STRA.	CHAL.	BESAN	MONT Maïtri.	COLM. Maïtri.	YUTZ
CHANT	1h45 puis 2h	20 à 30'	1h à 4élèves	1h à 4élèves	30'	_____	30' à 5 ou 6	Théâtre 45'	30'
F.M	45' puis 1h	1h30	2h	oui	1h	_____	45'	1h	1h45
PRAT. COLL.		1h à 1h30	2x 1h puis 2h	1 à 2 h	1 à 2h	1h clas 1h ½ cl	2h	2h	1h30
PIANO COMP.	Faculta	30'	30' la 3ème année				30' par 2 ou 3	15'	
		Atelier déchif 1h30				Faculta Choeur 1h	Atelier Basch. 45'	Déchif 1h	

Cursus 2ème cycle

	MONT.	METZ	NAN.	STRA.	CHAL.	MONT Maïtri.	COLM. Maïtri.	YUTZ
CHANT	30'	30'	30'	1h à 3élève	30'	30'	45'	45'
F.M	Culture 2h	2h	2h30	oui	1h30	1h	2h	1h45
PRAT. COLL.	1h et 1h par voix	1h30	3x1h15 1h par voix	2h	3h	4h	5h	1h30
PIANO COMP.	30'	30'	30'	_____	_____	_____	15'	Option Instr.2 Compo
DECHIF	Option Th. 1h	1h30		Polyph 45'		Ed.mu 2h Déchif 1h30	2h Théatr 45'	Option Mq ch Ensem

Cursus 3ème cycle

	MONT.	METZ	NAN.	STRA.	YUTZ
CHANT	1h	30'	30'	30'	45'
F.M	1 à 2h	3h	3h	oui	_____
PRAT. COLL.	1h30	1h30 et 1h 1 par voix	2x1h15 Mq de ch. 1h	2h	oui
PIANO COMP.	_____	30'	30'	_____	
	Chef de cht :1h	Déchiffrag 1h30	Direction 1h	Polyph 1h	

Montbéliard : Obligatoire 1h de théâtre, 1h de langue
Conseillée 1h de direction et jazz

On voit bien qu'un découpage disciplinaire strict n'est pas efficient : **le fameux « triptyque »** de 1992 « **explose** » en autant de disciplines et de pratiques : orchestre ou chœur, musique de chambre, chef de chant, direction, polyphonie, déchiffrage (sans compter théâtre et langue qui sont spécifiques). On sait que la réalité musicale et pédagogique se prête mal à ce découpage strict et on peut faire l'hypothèse que les activités de chaque cours sont moins distinctes que les appellations le donnent à penser. Quand les cursus concernent exclusivement les C.H.A.V., le nombre d'heures est beaucoup plus important (Nancy, Maîtrise de Colmar et du Pays de Montbéliard) sauf à Besançon, où on est dans d'autres objectifs qui rejoignent ceux que Chalon met en place cette année dans des quartiers défavorisés. A Montbéliard, dans le cursus voix, on observe que la technique vocale est totalement portée par le cours collectif en premier cycle, puis apparaît un travail plus individualisé en second cycle confirmé par une heure de cours individuel en troisième cycle.

Si le vocabulaire est si divers et polysémique, si les dispositifs et cursus sont si différents et hétérogènes (à l'échelle d'une inter-région et de 11 établissements), c'est peut-être lié aux **objectifs des établissements**. Voici leur formulation sans commentaire :

- offrir aux jeunes une formation musicale complète basée sur le travail de la voix ;
- découvrir de nombreux répertoires (époques, pays, profane ou religieux, savant ou populaire) ;
- parvenir à une autonomie (déchiffrage, un par voix) ;
- offrir dans un quartier sensible les compétences d'un conservatoire à rayonnement régional ;
- dispenser une formation musicale par une pratique vocale collective et individuelle dans le cadre de l'enseignement scolaire ;
- s'approprier une polyphonie...

Vient ensuite **la formulation d'objectifs par cycle** :

Objectifs par cycle

1er CYCLE:

- *Montbéliard* :
 - La danse, geste, voix rythmée
 - Le chant solmisé
- *Metz, Nancy, Besançon, Strasbourg*
 - Posture, respiration, bases techniques
 - De la sensorialité à la lecture
 - Oreille, justesse mono et polyphonique
 - Phrasés, musicalité
- *Chalon* :
 - Découverte du plaisir du chant
- *Yutz*
 - Découverte et appropriation de sa voix

2ème cycle :

Montbéliard :

- Donner les moyens nécessaires à une pratique autonome
- Construction d'un savoir-faire
- Développer la curiosité et l'ouverture sur les styles, les époques

Nancy :

- Connaissance de ses possibilités vocales
- Appropriation des différents styles musicaux (techniques et esthétiques)
- Développement de la pratique instrumentale

Strasbourg :

- Précision des connaissances, harmoniques, phonétiques, analytiques, stylistiques
- Méthode de travail

Chalon, Metz:

- Ouverture stylistique. Polyphonie. Autonomie vocale

Yutz

- Approfondissement de la technique vocale. Enrichissement du répertoire
- Mise en situation. Prise de responsabilité dans les chœurs

3ème cycle :

Montbéliard

Approfondissement des acquis. Développement d'une personnalité artistique.

Nancy

- Souplesse et liberté de la voix
- Connaissance du répertoire : styles, analyse, écriture, littérature
- Pouvoir conduire musicalement et techniquement le travail d'un ens. vocal
- Développer un projet artistique personnel

Metz

- Aboutissement de l'autonomie
- Déchiffrage avec paroles.
- Connaissance du répertoire et des styles

Strasbourg

- Approfondissement et perfectionnement des acquis
- Capacité à participer à l'élaboration d'un travail de groupe

Yutz

Spécialisation à partir d'un projet personnel identifié

B. Place de l'évaluation dans les cycles

Avant d'aborder théoriquement la notion « d'évaluation », voyons à travers les tableaux ci-après comment les établissements consultés l'appliquent concrètement dans leur cycle d'enseignement.

Tableau I : application des systèmes d'évaluation dans les établissements consultés en premier cycle

Évaluation continue	Évaluation finale	Auto-évaluation	Objectifs d'autonomie de l'élève	Autres
Seul système à Chalon avec des échanges réciproques enfants / parents / enseignants. La motivation de l'enfant est la principale évaluation.	Sur épreuve publique sauf à Strasbourg	Pour Montbéliard , dans le cadre du cursus voix :	A Strasbourg : choix du répertoire en fin de cycle.	Audition interne pour les CHAV
	* chant individuel pris dans le répertoire étudié pour tous (élèves)	* à chaque séance l'élève s'auto-évalue, se situe par rapport aux autres	Nancy : encouragement à l'autonomie mais pas d'épreuves à proprement parlé	avec jury interne pour Montbéliard
Bulletins et carnets pour tous les établissements	* chant en groupe (Montbéliard)	* contrat d'objectifs sur 7 semaines avec un répertoire à découvrir, mettre en place et quelquefois produire	Yutz : autonomie évaluée par le directeur, c'est un des critères pour présenter un élève en fin de cycle	
	* 1 par voix (Nancy)	A Metz : auto-critique pour se corriger	A Montbéliard , l'élève doit être autonome pour déchiffrer et interpréter des pièces polyphoniques...	
	* déchiffrage avec et sans paroles pour tous	A Strasbourg : fiche d'auto-évaluation à la fin des auditions	... et capables de productions fréquentes	
	* Pièce instrumentale par cœur (Nancy)	A Nancy et Yutz : auto-évaluation dans les cours	...en soliste ou en ensemble avec des temps de répétition courts	
	Entretiens à Montbéliard et Strasbourg	A Besançon : responsabilisation progressive des élèves dans leur prestation individuelle vis-à-vis du collectif		
	Pas de FM spécifique à Montbéliard	A Chalon : évaluation partagée avec des critères de motivation, compétence, disponibilité, autonomie...		
	Évaluation FM dissociée à Metz, Nancy, Strasbourg	...à travers des jeux, exercices et solos toujours portés par des volontaires		
	Yutz : FM éliminatoire pour l'épreuve de chant			

Légende : en surlignage jaune, les points communs.

La Formation Musicale est intégrée différemment dans les cursus, quelquefois incontournable, quelquefois prise en compte de façon particulière. Les systèmes sont opposés entre une évaluation continue basée sur la motivation et l'échange, et une évaluation finale devant un public et un jury avec épreuves éliminatoires... Les objectifs d'autonomie de l'élève sont présents le long des trois cycles d'enseignement.

Tableau 2 : application des systèmes d'évaluation dans les établissements consultés en second cycle

Évaluation continue	Évaluation finale	Auto-évaluation	Objectifs d'autonomie de l'élève	Autres
A Montbéliard : toutes les 7 ou 14 semaines : culture générale, chant et pratique collective	Sur épreuve publique avec jury sauf à Strasbourg	Pour Montbéliard , dans le cadre du cursus voix :	A Strasbourg : choix du répertoire en fin de cycle.	
Maîtrise du Pays de Montbéliard : observations lors des concerts, séances bilan	Metz : chant, pratique collective, FM à part	* à chaque séance l'élève s'auto-évalue, se situe par rapport aux autres	Nancy : encouragement à l'autonomie mais pas d'épreuves à proprement parlé	
Bulletins et carnets pour Nancy , Yutz et la Maîtrise du Pays de Montbéliard	Nancy : chant avec piano (2 pièces différentes), pratique collective a cappella, 1 par voix,	* contrat d'objectifs sur 7 semaines avec un répertoire à découvrir, mettre en place et quelquefois produire	Yutz : autonomie évaluée par le directeur, c'est un des critères pour présenter un élève en fin de cycle	
	déchiffrage avec paroles en français,	A Metz : auto-critique pour se corriger	A Montbéliard , l'élève doit être autonome pour déchiffrer et interpréter des pièces polyphoniques...	
Strasbourg : investissement dans le travail collectif et individuel	déchiffrage polyphonique sans parole, interprétation instrumentale, FM à part	A Strasbourg : fiche d'auto-évaluation à la fin des auditions	... et capables de productions fréquentes	
		A Nancy et Yutz : auto-évaluation dans les cours	...en soliste ou en ensemble avec des temps de répétition courts	
	Strasbourg : pièce soliste (15') dans le répertoire travaillé, polyphonie a cappella, pièces libres (répertoire ou inventions), par cœur, déchiffrage en français, entretien	A Besançon : responsabilisation progressive des élèves dans leur prestation individuelle vis-à-vis du collectif		
	Montbéliard : déchiffrage, mini-récital soliste 10', répertoire adapté à l'enfant, petit ensemble, chœur, instrument optionnel.	A Chalon : évaluation partagée avec des critères de motivation, compétence, disponibilité, autonomie... ...à travers des jeux, exercices et solos toujours portés par des volontaires		
	Montbéliard : module projet personnel, interprétation analysée et justifiée par un entretien, évaluation globale par module FM comprise comme pour les instrumentistes.			
	Maîtrise du Pays de Montbéliard : examen avec déchiffrage et canon à préparer, concert avec pièces solistes accompagnées ou non, petit ensemble et œuvre en tutti			

Légende : en bleu, pratique d'évaluation majoritaire entre établissements.

Tableau 3 : application des systèmes d'évaluation dans les établissements consultés en troisième cycle

Évaluation continue	Évaluation finale	Auto-évaluation	Objectifs d'autonomie de l'élève	Autres
L'évaluation continue compte pour 1/4 de la validation du troisième cycle à Nancy .	Sur épreuve publique sauf à Metz :	Pour Montbéliard , dans le cadre du cursus voix :	A Strasbourg : choix du répertoire en fin de cycle. Une pièce étudiée seul.	
	Metz : chant, pratique collective, FM validée à part.	* à chaque séance l'élève s'auto-évalue, se situe par rapport aux autres	Nancy : encouragement à l'autonomie mais pas d'épreuves à proprement parlé	
Investissement dans le travail collectif et individuel. Evolution dans le cycle pour tous sauf à Metz	Nancy : 2 pièces de styles différents, un récitatif, 1/voix a cappella, direction d'une	* contrat d'objectifs sur 7 semaines avec un répertoire à découvrir, mettre en place et quelquefois produire	Yutz : autonomie évaluée par le directeur, c'est un des critères pour présenter un élève en fin de cycle	
	pièce pour chœur, déchiffrage avec paroles	A Metz : auto-critique pour se corriger	A Montbéliard , l'élève doit être	
	en français, polyphonie à vue, lecture en langue étrangère, dossier de présentation du candidat-e.	A Strasbourg : fiche d'auto-évaluation à la fin des auditions	autonome pour déchiffrer et interpréter des pièces polyphoniques...et capable de productions fréquentes en soliste ou en ensemble avec des temps de répétition courts.	
	Yutz : récital de chant	A Nancy et Yutz : auto-évaluation dans les cours	Metz : chant polyphonique préparé en autonomie 5 semaines avant l'examen.	
	Strasbourg : pièce soliste 20' max., 2 pièces polyphoniques a cappella, pièce libre (répertoire, improvisation ou invention), par cœur, 1 déchiffrage en français et un polyphonique, entretien, participation à 2 master-classes avec compte-rendu écrit.			
	Montbéliard : chant, pratique collective, culture générale (modules à valider), les élèves sont en formation chorale à l'examen de chant.			

Légende : en jaune et bleu, points convergents.

On constate presque un « éclatement des dispositifs » tant ils sont diversifiés. Est-ce que cette diversité vient de l'histoire ? tient à une spécificité vocale ? aux convictions des enseignants qui sont issus de parcours alternatifs, presque toujours chefs de chœurs ? à des réponses différentes suivant des demandes sociales très variées, mettant en lumière des choix différents explicités par un projet d'établissement ?

On peut aussi remarquer que l'appellation « cursus voix » ou « filière voix » présente une ambiguïté due au terme « voix » qui fait à la fois référence à l'instrument (organologie) mais également à cette définition plus collective de la voix comme instrument partagé. Il est donc d'autant plus difficile, voire impossible, « d'uniformiser »

un système d'évaluation, surtout que la spécificité de l'instrument Voix n'a pas été abordée directement dans la consultation menée auprès des établissements.

4. Qu'est-ce-que « l'évaluation » ?

Les résultats de la consultation de certains établissements d'enseignement spécialisé du Grand Est fixent un premier cadre d'échange et de réflexion. Le deuxième cadre, théorique, est proposé par Jean-Claude Parisot, consultant et chercheur au CEPEC, Centre d'Etudes Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil, institut basé à Lyon qui manipule depuis plus de 25 ans le concept « d'évaluation ». L'équipe du CEPEC depuis 1980 participe à la recherche internationale notamment avec des universités suisses, belges et québécoises et propose des formations professionnelles sur ces problématiques d'évaluation.

A. Quelques repères théoriques et historiques

On se bornera ici à rappeler les concepts capables de mieux nommer et distinguer les logiques, les fonctions et les outils de l'évaluation. Historiquement, les premières recherches « scientifiques » remontent au début du XXème siècle avec Henri Pieron. La « docimologie » dont il est l'inventeur étudie la fiabilité des examens : sont-ils justes ? les diplômes sont-ils attribués avec justesse, justice ? La réponse est non. Dès 1922, avec Henri Laugier, la démonstration est faite à propos du certificat d'études... ce qui va provoquer jusque dans les années 1970 une focalisation presque exclusive sur cette fameuse « fiabilité » et la façon de l'obtenir. Pour voir renouvelées les recherches et la réflexion, il faut attendre l'avènement de la « pédagogie par objectifs » liant définitivement enseignement, conduite des apprentissages et acquisitions observées. Les débats et recherches sur l'évaluation deviennent alors centraux en pédagogie.

Une définition éclairante de « l'évaluation »

La définition canonique et admise peut être attribuée à Daniel Stufflebeam (1980) : « l'évaluation est une prise d'information en vue de prendre une décision parmi des décisions possibles ». On voit bien ici que le côté « constat » ou « bilan » n'est pas central ; ce qui est essentiel, c'est la décision « informée » ou le processus de décision... sa visée, son domaine. La définition de Stufflebeam vaut en effet dans de très nombreux domaines et pas seulement le champ éducationnel.

Deux grandes logiques dans le champ éducation / évaluation

Selon Etienne Verne, le champ de l'éducation (convenons ici que ce terme recouvre la scolarisation, l'enseignement général et professionnel, la formation universitaire, la formation continue, etc.) est concerné voire structuré par deux grandes logiques qu'il convient absolument de distinguer.

La logique pédagogique : ici l'évaluation est une prise d'information pédagogiquement utile pour prendre des décisions pédagogiques... nous y reviendrons (ex. le moniteur d'auto-école).

La logique sociale : qualifiée ainsi car elle répond aux besoins de fonctionnement de la société (certification, sélection) et attribue aux personnes un statut, reconnaît ou non une compétence, une autorisation d'exercer, un droit à poursuivre des études. Cette logique se traduit le plus souvent par des examens ou des concours.

Il serait abusif d'opposer « idéologiquement » ces deux logiques, de faire de l'évaluation pédagogique la bonne évaluation et de l'évaluation à usage social la mauvaise. Mais comme dit plus haut, il faut les distinguer car la plupart des difficultés rencontrées viennent d'une confusion (entretenu ?) entre les deux avec son lot d'effets pervers. Pour l'élève par exemple, se situer exclusivement dans une stratégie de réussite à l'examen – cette demande sociale étant souvent combinée avec l'attente des parents et les effets d'image pour l'enseignant et l'établissement- aboutit toujours à une certaine idée de « l'excellence » fondée sur la sélection, le classement ou le déclassement.

B. Les fonctions de l'évaluation

Les fonctions référées à la logique pédagogique : le postulat pédagogique qui sous-tend, entre autres, l'entrée par les objectifs est celui de l'éducabilité³ traduit par une formule très nette : « on peut permettre d'apprendre n'importe quoi à n'importe qui, mais pas n'importe comment ». Ce qui peut apparaître comme un slogan n'est pas dépourvu de fondement. Benjamin Samuel Bloom (auteur des « taxonomies » dans les années 1980) démontre qu'une organisation pédagogique associant différenciation, objectifs pédagogiques et évaluation formative, permet à 95% des apprenants d'acquérir ou maîtriser les apprentissages visés. On parle ici de « mastery-learning » ou de « pédagogie de la maîtrise ».

D'autres recherches depuis Albert Jacquard (cf. « Au péril de la Science ») jusqu'à des expérimentations de terrain moins célèbres mais très nombreuses, démontrent que la qualité de l'organisation pédagogique est déterminante pour la réussite des apprentissages. Il s'agit bel et bien d'une rupture avec la pensée routinière attribuant la réussite des élèves à leurs talents ou dons plus ou moins innés ou encore à un charisme professoral... (même si la question n'est pas close !).

Si l'on veut faciliter les apprentissages et mettre en place une pédagogie de la réussite (ou « pédagogie de la maîtrise »), l'évaluation doit informer l'apprenant de sa progression, des obstacles qu'il rencontre éventuellement –leur nature-, lui indiquer les moyens de poursuivre ses entraînements pour stabiliser et structurer ses acquis. Côté enseignant, l'évaluation des apprentissages lui permet d'évaluer l'efficacité du dispositif pédagogique mis en place, de le piloter, de le moduler, le différencier, etc. Ainsi se déclinent deux fonctions pour assurer la logique pédagogique de l'évaluation.

³ Cf. Daniel HAMELINE, « Les objectifs en formation initiale et en formation continue », Paris, ESF, 1979.

La fonction diagnostique

Habituellement associée à l'entrée en formation, elle doit permettre de recueillir les informations sur le profil d'entrée de l'apprenant (pré-requis, pré-acquis) : a-t-il ce qu'il faut pour entrer dans un cursus donné avec des chances de succès ? Quels sont les éléments qu'il maîtrise par rapport à l'objectif visé ou aux compétences à acquérir, quel profil de sortie ? Les informations recueillies peuvent établir des décisions sur des remédiations à proposer à l'apprenant, sur des différenciations (personnalisation, groupes de besoins) aussi, ou si la plasticité de l'organisation du cursus le permet, de réajuster le plan de formation lui-même au bénéfice de tous. Bien sûr la fonction diagnostique ne peut exister méthodologiquement que si le plan de formation est explicité en objectifs ou, mieux, en référentiel de formation décrivant le profil de sortie de l'élève en termes de compétences à maîtriser.

La fonction formative

Elle se déploie tout au long de la formation pour observer la progression des apprentissages : l'apprentissage se passe-t-il bien ? quelles sont les difficultés ou les obstacles que l'élève rencontre ? (...) Ce qui est important, c'est d'éviter un blocage du processus « apprendre ». Cette fonction formative suppose donc une observation, un dialogue visant à débusquer les sources d'échec et à valider les apprentissages des acquis au fur et à mesure qu'ils se produisent. Cette permanence d'une « observation pédagogique » renforce une position d'accompagnement (attitude) ainsi que la finesse des décisions méthodologiques et didactiques. L'apprenant lui-même peut y participer (auto ou co-évaluation).

La fonction sommative

L'étymologie renvoie à l'idée de somme, de bilan. Dans les années 1980, les réflexions sur l'évaluation opposaient évaluation formative et évaluation sommative qui mesure les acquis de l'élève au terme d'un processus d'apprentissage. On peut se demander en 2010 si cette notion d'évaluation sommative est vraiment utile... car sommative de quoi ? pour en faire quoi ? Ce terme à lui seul n'est pas opératoire tant que l'on demeure dans le flou des réponses aux questions précédentes (cf. infra p. 17). Du coup il est bien difficile d'affirmer que la fonction sommative s'inscrirait clairement dans la logique pédagogique de l'évaluation.

Les fonctions référées à la logique sociale de l'évaluation

La fonction prédictive /pronostique

Placée souvent « en amont » de la formation, elle est destinée à opérer une sélection, une décision d'admission ou non dans le cursus, dans tel établissement : qui peut être admis ? qui est, qui sont le(s) meilleur(s) ? Le tri s'effectue sur un quota implicite ou

explicite avec modalités diverses comme des entretiens, des jurys, des concours, des examens d'entrée... La décision d'admission quant à sa fiabilité et sa justesse est complètement dépendante des « outils » utilisés. Nous verrons plus loin à ce sujet une opposition entre outils dits normatifs et outils dits critériels.

La fonction certificative

Ordinairement située à la fin de la formation, elle est censée vérifier si l'élève maîtrise les objectifs de la formation, s'il peut mettre en œuvre les compétences attendues à la fin du cursus (le profil de sortie)... encore faut-il que celui-ci ait été formulé et décrit clairement ! La décision de certification sociale peut être intermédiaire ou finale, individuelle (brevet de pilote par exemple) ou collective (bac), associée à une évaluation continue ou à des examens partiels mais ce qui compte là aussi, c'est d'aller plus loin dans l'analyse en faisant intervenir la distinction forte entre les outils normatifs et les outils critériels. On pourrait aussi confronter à cette fonction certificative les termes de formation « qualifiante » et « diplômante » ou encore l'évaluation à usage institutionnel.

C. Les outils d'évaluation

Conceptuellement, il s'agit de distinguer et de mettre en contraste deux types de pratiques dans le champ éducationnel de l'évaluation dont les enjeux sont décisifs pour la posture et la pratique pédagogique.

Les outils normatifs (évaluation normative)

Concours, classements, prix et accessits, notation, appréciations du type « TB », « B », « AB », « Moyen », notes A+, B, C, D... toutes ces pratiques très habituelles, massivement dominantes encore, ont des caractéristiques communes quelles que soient leur dénomination particulière : elles sont toutes des évaluations normatives (des outils à usage normatif). Il s'agit de classer et de sélectionner : pour cela il faut établir une hiérarchie qui est produite soit à partir d'une norme (idéal d'excellence ou de perfection) dont l'archétype est le « 20 sur 20 » ou ses équivalents, soit par comparaison inter-individuelle entre les « prestations » des élèves ou comparaison entre les élèves eux-mêmes pour les classer.

Les raisons de la domination de ces pratiques sont fortes :

- elles font partie du paysage et chacun a été évalué de cette manière « normale » au point qu'un recul réflexif et critique est très difficile ;
- les institutions et le système ont là un ensemble de moyens et d'outils pour « gérer » les itinéraires et les statuts des populations... que serait une société où chacun pourrait réussir ?
- on peut penser avec René Girard que le jeu de la rivalité mimétique explique anthropologiquement et culturellement toutes les pratiques qui créent et entretiennent la compétition mortifère et la violence.

Idée reçue, idée admise : dans un groupe, de la même façon que l'on peut observer des différences de taille, il y aurait des différences de talents, de dons, d'aptitudes, de QI... Le XIX^{ème} siècle a beaucoup fait pour « scientifier » et mathématiser tout cela (y compris les comparaisons entre races et ethnies...). Dans ce genre de représentation, mis devant une épreuve, chacun s'attend à ce que les plus forts des élèves obtiennent une bonne note et les plus mauvais une mauvaise... Voilà un bon sens qui mériterait d'être confronté à certaines expérimentations comme celles de Oak School (travaux de Lenore Jakobson et Robert Rosenthal dans une école primaire en 1968 aux Etats-Unis basés sur « l'effet Pygmalion »⁴), aux travaux d'Albert Jacquard et ceux d'autres éminents auteurs pédagogiques...

En conclusion, l'évaluation normative -dont on pourrait explorer plus longuement les raisons de maintien (les conséquences sociétales)- apparaît comme « étrangère » au travail pédagogique : ce n'est pas sa finalité et même tout au contraire. Elle n'est pas préoccupée de faire réussir le plus grand nombre mais de sélectionner, et lorsque beaucoup ont atteint un profil de compétence élevé, les épreuves se font plus dures un peu comme pour le sport de haut niveau où des comparaisons au centième de seconde font la différence. L'évaluation normative la plus répandue, rappelons-le, prend la forme de la notation sur 20 :

- soit comme dans le cas de la dictée (autrefois ?), l'élève est « comparé » à un sans faute à l'aide d'une bizarre comptabilité des « fautes » : on voit bien ici que la note n'informe en rien sur l'état des apprentissages, l'analyse des acquis...
- soit comme dans de nombreux domaines disciplinaires, les élèves sont comparés entre eux, ce qui revient au même quant à la nullité des informations recueillies pour nourrir des décisions pédagogiquement utilisables dans la conduite des apprentissages.

Les outils critériels (évaluation critérielle ou critériée)

Ils constituent le pendant indispensable d'une logique orientée vers la facilitation des apprentissages dite encore « pédagogie de la réussite ». Il s'agit d'établir d'où part l'apprenant (fonction diagnostique), d'observer le déroulement et de décider des entraînements liés aux apprentissages (fonction formative), de vérifier et certifier les acquis en lien avec les objectifs. Dans tous les cas, la conception et la mise en œuvre d'une évaluation critérielle est requise. Elle ne peut exister sans recours à la méthodologie de formulation d'objectifs clairs et observables dans un effort de formalisation de ce que l'apprenant devrait être capable de réaliser à l'issue du cursus. On voit ici le lien logique qui commande de ne pas découpler le curriculum ou encore le référentiel de formation et l'évaluation. En fait, l'évaluation critérielle est un sous-système, un outil pour optimiser et piloter la conduite de la formation, la logique pédagogique. Elle peut aussi créer des avancées nécessaires et évidentes pour les pratiques de certification. Dans le domaine des certifications techniques, cette évaluation critérielle est devenue la seule concevable. La logique sociale de certification s'en trouve beaucoup mieux établie.

⁴ Il consiste à effectuer des hypothèses sur le devenir scolaire d'un élève et les voir effectivement se réaliser.

La question sous-tendue par ces nouvelles approches évaluatives est de savoir quel sens on met dans les offres de formation qu'on propose, notamment dans les établissements d'enseignement spécialisé qui proposent des « filières voix ».

D. Evaluation et « filières voix » : calage théorique

Dans la genèse des journées professionnelles de Montbéliard (cf. infra), un objectif partagé par les membres du comité de pilotage consistait à appliquer un cadre théorique - le caler - sur une organisation récente et globale de l'enseignement vocal, de façon à ce que chaque participant, venu avec son expérience, reparte enrichi de nouvelles idées, de nouvelles références utiles. Dans cette perspective, on peut se poser la question inaugurale de ce qui va attester de la réussite d'un nouveau dispositif intitulé « filière voix ».

Les projets d'établissement doivent normalement décrire des logiques triangulaires entre :

- la population d'un territoire et ses besoins ;
- les ressources (humaines, matérielles) disponibles ;
- une offre de formation adaptée.

Dans le cas d'un établissement d'enseignement spécialisé, on évaluera donc :

- l'efficacité de l'offre ;
- sa pertinence ;
- son efficience (le rendement ou se poser la question : est-ce « la bonne offre » à faire au « bon moment »)
- sa cohérence d'ensemble.

Il faut, en tout état de cause, que **tous les enseignants, concertés en équipe**, soient d'accord sur le vocabulaire employé et sur ce que recouvre telle ou telle organisation structurelle et pédagogique.

Concernant **l'évaluation continue** on peut repérer des certifications partielles (logique institutionnelle) et la réalisation de « points » réguliers avec les élèves (logique pédagogique). Il faut rester dans ce cas vigilant : l'évaluation ne doit pas être trop compliquée, gérable par tous, utilisable par tous les collègues. Les jurys doivent être informés au préalable sur les objectifs et les critères : il y a une nécessité d'une communication entre les formateurs et les certificateurs. Le jury, c'est un regard distancié. Mais si on ne vise pas la certification, on est alors dans une situation d'échange pédagogique. Rappelons qu'on évalue pour prendre une décision pertinente, judicieuse et juste.

Quant à **l'auto-évaluation**, elle peut se résumer à une responsabilisation progressive de l'élève, surtout qu'en chant, la proprioception est essentielle et nécessite une recherche de repères, chez les enfants notamment. L'auto-évaluation serait un moyen de pointer des points positifs qui font progresser l'élève.

5. Exemples et témoignages de situations et systèmes d'évaluation des enfants chanteurs

Maintenant qu'un état des lieux est tracé, qu'un calage théorique est proposé, c'est la synthèse des expériences relatées par les participants aux deux journées qui est susceptible de donner des **points de repères concrets** à chacun. Nous retenons ici quelques situations qui n'ont pas été mises en évidence par la consultation réalisées auprès des établissements.

A. Focus sur les situations de Nevers, Dijon, Forbach, Metz et Besançon

Repère 1 : la motivation des enfants chanteurs, l'aventure collective autour d'un projet de diffusion

A Nevers, la construction des enseignements vocaux s'est fondée sur une filière de « chœurs spécialisés » rassemblés autour d'un projet artistique. Y rentrent des élèves motivés. Les trois premières années, indépendamment des cours de Formation musicale, l'enfant participe au « Chœur Piccolo ». En quatrième année, il passe au « Chœur Capriccio » qui fait partie des pratiques collectives obligatoires (à choisir). En 3^{ème} cycle, l'élève entre au chœur « Giocososo » qui s'ajoute à 1h30 de Formation musicale. En parallèle avec cette filière « chœurs spécialisés », un chœur amateur est organisé en association. Dans les classes de chant, associées à l'émergence des chœurs, le professeur propose un échauffement à deux élèves, ce qui forme un noyau de jeunes. L'orientation de l'ensemble vers un projet scénique en fin de saison scolaire prend le dessus sur les contraintes, quelquefois « effrayantes » de l'évaluation. Comme cela, la motivation est intacte et l'élève garde l'envie de chanter après le conservatoire, seul ou en groupe.

A Dijon, il y a une classe de chant choral qui permet de préparer entre autres un chœur d'enfants sollicité par les productions de l'Opéra. C'est en soi un objectif motivant, qui doit aussi être compris comme un processus d'apprentissage. Les critères d'évaluation diffèrent selon qu'on s'implique ou pas dans cette aventure artistique collective. Souvent le temps manque pour évaluer, l'urgence de la création, de la « répétition » prend le dessus. A la différence de Nevers, les classes de chant ne sont pas associées jusqu'à maintenant à l'essor de ce chœur d'enfants même si certains élèves apprennent le chant individuellement. On ne peut donc pas parler aujourd'hui de « filière voix ». La motivation d'un élève de cours de chant peut être l'intégration des cycles d'enseignement supérieur après le 3^{ème} cycle.

Repère 2 : place de la Formation musicale et du chant choral

A Nevers, la Formation musicale a été organisée autour du chant choral, sans attendre une réforme de cet enseignement fondamental. La double compétence chant choral-Formation musicale est précieuse pour structurer les pratiques vocales collectives au

conservatoire. Elle est aussi fondamentale pour l'apprentissage d'un instrument autre que la Voix.

A Forbach, l'histoire récente du conservatoire montre que c'est pour améliorer la Formation musicale que les classes de chant choral se sont mises en place dès 1995. La pratique vocale collective devenait obligatoire au premier cycle (150 élèves), une chorale d'enfants s'est formée en parallèle et certains jeunes chanteurs étaient aussi en CHAM à dominante instrumentale. Aucun critère d'évaluation précis n'a été défini à cette époque, ni même un cursus spécifique.

A Metz, après la création d'une CHAM à dominante vocale, tout le conservatoire s'est mis à chanter car le chant choral était devenu obligatoire pour tous les cycles. La deuxième étape, structurante, a été la création de chœurs d'enfants et d'adolescents pour le second et troisième cycles. Après concertation pédagogique et prise en compte des diverses motivations des élèves, la troisième étape a consisté à considérer qu'un choriste n'était pas forcément un instrumentiste et c'est comme cela qu'un cursus chant choral s'est mis en place en accueillant divers profils de jeunes chanteurs, instrumentistes ou pas, élèves de CHAM ou pas, ce qui a permis une bonne mixité des choristes et surtout, de maintenir des élèves qui sont lycéens ou étudiants. Les jurys sont donc composés de professeurs de chant choral et de formation musicale à minima et l'évaluation qu'ils formulent (note) s'ajoute à l'évaluation continue et à celle - finale - des autres disciplines. Au terme du 1^{er} cycle, une commission se réunit et attribue une certification de « musicien complet ».

A Besançon, les cours de Formation musicale suivent ou précèdent ceux de chant choral mais l'activité chantée n'est pas toujours prise en compte dans l'évaluation de la Formation musicale et il est difficile quelquefois de trouver les meilleures concertations sur les choix des pièces à chanter lors des examens de Formation musicale. L'approche est néanmoins différente quand il faut intervenir dans des écoles primaires qui s'ouvrent progressivement aux horaires aménagés. C'est le cas d'une école implantée dans un quartier sensible qui bénéficie depuis peu des interventions d'enseignants du Conservatoire (musiciens intervenants, professeurs de Formation musicale et professeurs de chant choral). L'objectif politique d'implantation d'une CHAM à dominante vocale présente des critères d'évaluation sensiblement différents.

B. Définir les objectifs d'une « filière voix »

Champ de questionnement préalable

Le petit état des lieux introductif et les témoignages complémentaires apportés par les participants aux journées de Montbéliard permettent de préciser les questions préalables à la définition des objectifs d'une « filière voix », sachant que ce concept, nous l'avons vu, était déjà défini de plusieurs façons.

- Questionnement 1 : la mise en place des filières voix répond-elle à un projet politique de cohésion sociale (CHAM à dominante voix dans les quartiers sensibles, interventions en milieu scolaire avec chant choral...) ? d'aménagement du territoire (liens avec la pratique collective en amateur, avec l'animation des quartiers et villages...) ?
- Questionnement 2 : est-ce une volonté éducative mobilisant toutes les ressources d'un conservatoire ? les filières voix redéfinissent-elles la Formation musicale en proposant des outils « obligatoires » ?
- Questionnement 3 : est-ce le meilleur système d'accompagnement d'un projet artistique de diffusion, comme c'est le cas avec les maîtrises ?
- Questionnement 4 : est-ce un système ouvert d'apprentissage de la musique et de la scène qui est mis en œuvre dès l'enfance jusqu'à l'âge adulte ? avec des méthodes pédagogiques novatrices alternant approches collectives et individuelles ? sans fermeture sur un champ esthétique ?

Ces questions balisent la conception :

- de projets territoriaux d'accès à la Culture (musique notamment) ;
- de projets d'établissements d'enseignement ;
- de projets artistiques de diffusion de la Voix de l'enfant et de l'adolescent ;
- de projets pédagogiques concertés et ouverts.

Une fois ce champ de questionnement abordé, d'autres interrogations plus précises surgissent.

Soliste ou choriste ?

En général, on se pose la question de la finalité d'un cursus d'enseignement en hiérarchisant quelquefois la position de soliste et celle de musicien d'orchestre ou de chœur. Si ces objectifs sont cloisonnés et qu'il n'existe pas de passerelles récurrentes entre la pratique individuelle et collective, l'évaluation risque de devenir unilatérale et centrée sur un référentiel de métiers quand il existe, ou des perspectives de carrière professionnelle, même si les élèves désirent garder une pratique en amateur. La mise en place des « filières voix » permet peut-être de se préparer aux deux positions -soliste et choriste- si une équipe d'enseignants l'accompagne tout au long des années d'apprentissage.

Spécialisation ou polyvalence ?

Dans la définition des objectifs d'une « filière voix », il faut repérer les stades (dans les cycles) où l'élève s'oriente vers une spécialisation. En général, les établissements consultés privilégient une culture musicale large dès le premier cycle qui ouvre ensuite tous les domaines du possible. Si on fait entrer la voix dans les cursus comme instrument noble, considéré comme les autres instruments, la spécialisation (stylistique,

mâtricienne, induite par les situations d'interprétation...) intervient plus tard. Ceci est aussi lié à la spécificité de la Voix, qui évolue au fil du temps. La question de la polyvalence intervient encore plus tard quand il s'agit pour certains de choisir un parcours professionnel vocal. Ce sont les impératifs économiques et d'insertion professionnelle qui forcent (ou conviennent à) de jeunes chanteur-ses à être choriste ou soliste, voire chef de chœur. A ce propos, il est opportun de souligner l'émergence à Dijon en septembre 2011 d'une promotion d'étudiants préparant le Diplôme National Supérieur de Professionnel de la Musique (DNSPM) « Métiers des chœurs » ouvert à 16 chanteurs destinés à la carrière de choriste et 4 chefs de chœur. Le pré-requis pour entrer dans ce Pôle d'Enseignement Supérieur de la Musique (ex-CEFEDM), qui permet aussi de suivre conjointement une licence de musicologie et, éventuellement, la préparation au DE, est d'avoir un Diplôme d'Etudes Musicales en Chant.

C. Définir les objectifs de l'évaluation dans une « filière voix »

Paramètres spécifiques à l'instrument Voix

Il faut arriver préalablement à définir ces paramètres qui vont donner une grille d'évaluation adaptable aux situations d'interprétation (individuelle, collective), à l'âge du chanteur-ses (physiologie) et aux techniques vocales enseignées. Cette grille doit être comprise et partagée par un jury, préparée en amont par une équipe. Ainsi l'évaluateur sait ce qu'il va entendre et juger. Il a une base d'échange avec ses collègues, notamment les responsables d'établissement.

Evaluation collective

La voix de l'enfant nécessite une évaluation portée par une équipe d'enseignants composée minimalement d'un professeur de chant, d'un chef de chœur, d'un professeur de formation musicale. Ces trois profils pourraient idéalement avoir une base culturelle commune dans leur formation initiale. Par exemple, dans le CA de professeur de chant, on ne demande pas de faire travailler un groupe, fût-il aussi petit qu'un duo, trio... Dans cette évaluation collective on évite ou modère les projections que chaque adulte évaluateur peut avoir sur le devenir d'une voix d'enfant car à 6 ou 7 ans, il semble impossible d'estimer le potentiel vocal d'un élève, étant donné les paramètres physiologiques notamment. Les pièces préparées pour l'examen final doivent faire l'objet d'un consensus précis de la part de chaque évaluateur.

Prise en compte de l'évaluation continue

Au moment de l'évaluation finale, il faut arriver à prendre précisément en compte tous les critères d'évaluation continue. Cet équilibre, recherché par exemple au Conservatoire à rayonnement régional de Grenoble ou à celui de Strasbourg, peut atteindre un rapport de 50/50. Si c'est le cas, les objectifs de l'évaluation sont définis différemment, avec des indicateurs de progression pris en compte au moment de

l'examen final.

Distinguer ce qui est difficile et facile à évaluer (grille)

Les entrées méthodologiques sont multiples pour réaliser une grille d'évaluation (continue ou pour l'examen final). Le résultat de l'un des ateliers des journées de Montbéliard a consisté à distinguer ce qui est facile à évaluer et ce qui ne l'est pas. Chaque participant cherchait à préciser et qualifier les objets de l'évaluation. On retiendra les éléments suivants comme **faciles à évaluer** (pour l'élève) :

- Assiduité, ponctualité
- Participation et investissement de l'élève
- Ecoute corporelle et auditive, concentration
- Réactivité, adaptation, mémoire kinesthésique
- Regard, corps, posture, mouvement
- Intégration des consignes musicales (respiration, nuances, phrasé...).

Les éléments suivants ont été considérés comme **plus difficiles à évaluer** (pour l'élève) :

- Qualité des sensations internes de l'enfant, écoute intérieure
- La notion « d'énergie » (individu, groupe)
- La formulation d'une auto-critique par l'élève, l'évolution de l'auto-correction.

Pour l'enseignant, il semble toujours difficile d'adapter un répertoire aux changements physiologiques (trouver le bon moment) et de faire repérer les voix fausses dans la pratique collective par les élèves chanteurs.

Tous s'accordaient à dire qu'il est difficile d'évaluer en peu de temps, mais la sensibilité de l'enfant aux paramètres proprement vocaux semblait facile à évaluer pour certains, difficile pour d'autres, idem pour la question de l'autonomie de l'enfant chanteur (soliste ou choriste).

6. Pour évaluer, quelles équipes pour quels projets pour quelles attentes ?

Nous savons désormais que les filières voix ont leurs propres objectifs, leurs propres intentions. On sait donc ce qu'on peut garantir à l'élève chanteur, ce qu'on peut certifier et attester comme compétences acquises. Les grilles d'évaluation, les concertations fréquentes entre enseignants, les équilibres entre évaluation continue et examen final constituent un système d'observation et de suivi des élèves qui doit prendre conscience progressivement de l'avancée de ses acquis.

Mettre en place une « filière voix » constitue aussi une condition pour être labellisé « Conservatoire à rayonnement départemental » depuis l'arrêté de classement paru le 15 décembre 2006. Beaucoup de conservatoires jonglaient jusqu'à présent entre le cursus et le « hors cursus ». Dans ces nouvelles dispositions, il est prévu que dès le second cycle, des « modules sous contrat » remplacent ces « hors cursus » et n'aboutissent pas à des diplômes (attestation d'une formation qualifiante). Les premier et second cycles forment un tronc commun et le troisième cycle sépare un cursus amateur d'un parcours d'orientation professionnelle. Pour un adolescent ou un adulte, il existe désormais des possibilités de formation continuée ou complémentaire pour approfondir en souplesse tel instrument, telle pratique.

A. Les équipes idéales : fondements, fonctionnement

Nous l'avons vu plus haut, les questions d'évaluation interrogent l'équipe pédagogique dans son ensemble et obligent à un travail en commun. Les différents groupes de travail des journées professionnelles de Montbéliard ont cherché à préciser les contours d'une équipe idéale et les questions inhérentes à son fonctionnement.

La composition de l'équipe idéale et l'apport de chacun dans l'évaluation (tentative de synthèse des débats)

COMPOSITION DE L'EQUIPE	OBJET D'EVALUATION / APPORTS MUTUELS (non exhaustif)
Professeur de chant, ou de « technique vocale » (terme différemment accepté)	Emission, gérer les personnalités (psycho), mécanique phonatoire. Importance du texte.
Professeur de chant choral / chef de chœur	Approcher un groupe, l'individu dans un groupe. Donne une « bouffée d'air » pour les enfants « allergiques à la lecture » musicale (imprégnation). Importance du texte. Ecoute...
Professeur de Formation musicale	Utiliser la voix intérieure pour l'écoute – Problème d'acceptation dans l'équipe pédagogique. Culture à partager. Focus sur les examens. Apport de la théorie. Ils s'interdisent de pratiquer un instrument ?
Accompagnateur / piano	Intervient peu auprès des chanteurs, apport plus sporadique, l'avis n'est jamais demandé ou rarement. Autre perception de la place où se situe l'accompagnateur. Importance du système de « permanence » du musicien accompagnateur. Regard entre le jury et l'enseignant. Position de médiateur/recul, utile pour l'auto-évaluation.
Musicien intervenant (en milieu scolaire)	Fait de la Formation musicale aussi, avec des approches pédagogiques Wilhems, Dalcroze pour enfants et adultes (...), théâtre, approche de la scène, pratique vocale multiple...Mise en scène des auditions...Eveil à la musique, beaucoup de groupes, classes, écoles, problème de temps...Question du territoire d'intervention (zones sensibles). Problème de la durée d'apprentissage (imprégnation du langage).
Professeur d'instrument autre	Associer les professeurs d'instrument autre...pour les techniques d'interprétation.
Chargé de l'action / diffusion culturelle	Pas abordé
Conseiller aux études / coordonnateur d'un pôle / département voix...	Animer la concertation pédagogique régulière. Définir la préparation d'un jury, sa composition. Prendre le temps de l'observation des pédagogies mises en œuvre... Planification (oblig. / suggéré)
Directeur d'établissement	Imposer ou suggérer un pilotage, une méthodologie de concertation. Evaluation budgétaire et organisation de l'ensemble. Médiateur et autorité. Traduit les volontés politiques.

Questions inhérentes au fonctionnement d'une équipe idéale

Chaque métier, représenté par les participants aux journées professionnelles de Montbéliard, exprime ses propres contraintes et, ce faisant, se heurte aux conceptions des autres métiers. Le travail pédagogique en équipe demeure la clé de voute de la réussite d'un projet d'établissement, notamment pour les filières voix, mais le cloisonnement reste majoritairement constaté et les échecs sont multiples. Voyons comment s'expriment les **points d'achoppement et de convergence** dans ces équipes quand elles existent.

- **Tenir une place dans un groupe et être soliste** : cette opposition renvoie à la double notion de savoir-faire et savoir. Il faut sortir de la dialectique de l'évaluation du chœur en évaluation continue et de l'épreuve finale en soliste. Le chant soliste peut aussi s'inscrire dans un contexte collectif. Mais un enfant inscrit dans un chœur a-t-il envie de chanter seul ? Il faut privilégier les allers et retours dans les profils d'élèves entre le soliste et le choriste, ne pas les dissocier. Un jury extérieur peut faire travailler 3 ou 4 élèves ensemble ce qui permet aussi de juger de l'écoute, de la concentration....
- **Evaluer sans détruire la motivation** : un véritable défi. L'évaluation ne doit pas être une sanction excluante. Ce qui est le cas le plus souvent dans les filières voix. Cependant, il faut être vigilant de ne pas cantonner les filières voix à un cursus mineur ou un hors-cursus parce qu'échappant aux règles de l'évaluation de l'ensemble de la structure.
- **Garder toujours à l'esprit le projet artistique.** La question de l'évaluation dans la production se pose avec le risque de mettre encore plus de pression sur la production. Pourtant, le concert est toujours un lieu de jugement. Il est aussi un lieu non pas de prestation parfaite mais de prestation "au mieux". On doit alors faire un temps de bilan après concert. Le concert est aussi une situation stimulante.
- **L'échange pédagogique.** Le professeur a besoin du regard de ses collègues pour progresser. Mais alors, on n'est plus dans l'évaluation de l'élève mais de la pédagogie. Le chef invité est une forme à privilégier par exemple pour la richesse du partage d'expériences. L'utilisation de l'Internet et des **TICE** (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education) peut constituer un outil favorisant l'échange pédagogique avec d'autres formes (à distance avec une webcam, en mesurant l'étendue vocale avec des spectrogrammes, en adaptant l'accompagnement à sa tessiture avec des logiciels...).
- **La certification est nécessaire** pour ceux qui veulent en faire leur métier ou dans le cas d'une fin de maîtrise pour avoir accès à la classe de chant, à d'autres chœurs (mais le chef est-il le seul habilité à cette évaluation ?) ou encore pour favoriser la mobilité des élèves d'un conservatoire à l'autre. Dans ce dernier cas, la diversité des contextes sociaux, culturels et les différents choix des établissements (sélection à l'entrée par exemple) rendent cette mobilité extrêmement difficile. C'est l'échange humain qui peut permettre alors la meilleure harmonisation.
- Dans une évaluation, **les critères trop techniques ne sont pas forcément les meilleurs.** Il ne faut pas occulter le résultat musical. La progression n'est pas linéaire. Elle se construit comme un puzzle dont les contours se préciseraient, s'affineraient peu à peu.
- Dans un contexte de second cycle où les nouveaux schémas poussent à une organisation modulaire, il faut veiller à **ne pas marginaliser les cursus-voix.**

- Pour les CHAM dans des quartiers défavorisés, l'objectif est un lien social, une meilleure intégration à l'univers scolaire ou/et l'entrée par la suite au conservatoire. **Quelle évaluation pour ces paramètres extra-musicaux ?**
- **La diversité des contextes sociaux, techniques et culturels empêchent des évaluations comparables.** La question des différents répertoires et entre autre la place du répertoire sacré (place de la laïcité et différence entre le culturel et le cultuel) se pose. Plus que normer, peut-être faut-il plutôt harmoniser ?
- Les documents sur **l'auto-évaluation** sont très intéressants : critères sur le travail, commentaires du professeur et bilan après concert (cf. site extranet Grand Est sur www.mdbg.org)

Ces points peuvent être abordés en équipe avant toute conception d'une filière voix au sein d'un conservatoire. S'ils font l'objet de débats au préalable, en adaptation au contexte territorial de l'établissement, ils répondront aux attentes des élèves, des élus, des enseignants et de tous ceux concernés par la pratique vocale. En général, on peut résumer **les attentes** suivantes en constatant leur chevauchement :

- celle de l'élève qui a besoin de se situer dans un parcours : d'où je viens et où je vais ?
- celle du professeur qui veut s'assurer de la pertinence de son action pédagogique ;
- celle de l'établissement qui doit vérifier que ses résultats sont conformes à ses objectifs.

Ce chevauchement des attentes explique la grande pression engendrée souvent par ces moments d'évaluation qui peuvent apparaître comme traumatisants pour chacun. Il faut arriver à s'extirper de cette pression pour éviter les abandons de la pratique vocale en fin de cycle, dépasser le stade de l'évaluation-sanction.

B. La question des « amateurs »

Le terme « amateur » a fait l'objet de débats. Sa définition, dans le cadre d'une « filière voix », renvoie à l'idée qu'il sort du cursus, qu'il n'est pas évalué. Or, pour de nombreux participants, chaque processus d'apprentissage comporte un système d'évaluation. Pour un atelier choral d'adultes inscrits au conservatoire, l'adhésion est facilitée si aucune évaluation n'est annoncée, si aucune durée de « formation » n'est programmée. Les élèves de classes de chant sont très fréquemment des **adultes**, ne sont pas forcément reliés à des chœurs, et cherchent souvent une attestation qualifiante dans le cadre d'une pratique de loisir exigeante. Les Missions Voix peuvent jouer un rôle de conseil pour la mise en place concertée d'ateliers au sein des conservatoires à destination des adultes amateurs qui animent les chorales environnantes. Les chœurs organisés en association ont eux aussi leur système d'évaluation basé très souvent sur l'assiduité et la motivation.

Plus largement, le terme « amateur » s'oppose à celui de « professionnel (rémunéré) ». Tous les enfants qui bénéficient d'interventions en milieu scolaire où le chant est incontournable échapperaient aussi à un système d'évaluation. Or comme le précisait Jean-Claude Parisot dans son intervention, il existe aussi une évaluation « formative »,

qui s'effectue pendant l'intervention auprès d'**enfants**, hors de tout examen, hors de tout objectif d'inscription préalable au conservatoire. Le musicien intervenant a la possibilité d'évaluer la capacité créatrice d'un enfant par exemple, en lien avec le professeur des écoles. De même, la mise en place de CHAM à dominante vocale ne génère pas automatiquement des inscriptions dans les autres cours dispensés par le conservatoire.

La réponse du Schéma d'orientation pédagogique musique de 2008 sur la question des amateurs adulte au sein des conservatoires est la proposition de **formation « continuée »**, c'est-à-dire la mise en place d'un « parcours personnalisé de formation » faisant l'objet d'une évaluation spécifique. Cette orientation s'adresse aux personnes qui ne souhaitent pas suivre un cycle complet, à celles qui n'ont pas tous les acquis nécessaires pour le suivre ou qui souhaitent se perfectionner dans un domaine particulier. Cela concerne essentiellement des adolescents, jeunes adultes ou adultes qui ont des objectifs d'approfondissement nécessitant un plan sur une ou plusieurs années. Cette possibilité propose des « sorties intéressantes » des « filières voix ».

C. Les besoins en formation continue pour les enseignants

Nous avons listé 10 questions présidant à la conception de formation continue pédagogique à destination d'équipes d'enseignants (professeur de chant, chef de chœur, professeur de Formation musicale, accompagnateur, musicien intervenant, conseiller aux études, responsables d'établissement, autres professeurs d'instruments) :

1. Chef de chœur, professeur de chant, quelle collaboration ?
2. De quoi l'enfant a-t-il besoin dans une filière-voix ?
3. Quelle organisation concrète pour l'équipe pédagogique d'une filière-voix ?
4. Dans une filière-voix, enseigner à un groupe ou/et enseigner à un enfant ?
5. Quels répertoires pour quels publics ?
6. L'évaluation certificative, pour qui ? pour quoi ?
7. Quelles formations pour quelles attentes sociales ?
8. Enseigner le chant à un enfant : quelles spécificités ?
9. Quel management pour une équipe pédagogique ?
10. La place de la voix dans la formation musicale.

Les participants désirant mettre en œuvre ou structurer des « filières voix » au sein de leur établissement demandent des mises en situation concrètes, des expérimentations pédagogiques avec des grilles pour les examens, l'évaluation continue et l'auto-évaluation. En lien avec les OPCA et le CNFPT, les Missions Voix, réunies par la Plate-Forme Interrégionale d'échange et de coopération pour le développement culturel, penseront à proposer des formations continues répondant à ces questions ou des sensibilisations. La formation continue permet d'établir un cadre de référence commun pour les équipes pluridisciplinaires et cherche à encourager les expériences innovantes.

CONCLUSION

Florent Stroesser, Président de l'Institut Français d'Art Choral, ex-directeur de l'INECC Lorraine, propose une conclusion en 5 points. Ces deux journées professionnelles de Montbéliard ont permis selon lui, en parallèle avec les travaux de l'IFAC et du Ministère de la Culture (Mission de Claire Marchand) :

- 1) de **faire des constats sur ce qui existe dans le Grand Est** : des dispositifs très différenciés qui sortent du cadre disciplinaire habituel des conservatoires, des difficultés à donner un sens commun aux mots, des réalités différentes liées à l'essence même de la pratique vocale qui répond aujourd'hui à des demandes sociales très distinctes, voire opposées, des mises en place de « filières voix » très progressives et récentes pour la plupart ;
- 2) de **poser l'existence des filières voix sur des bases solides** en tentant de définir une méthodologie de projet qui dépasse le « bricolage », ou le « millefeuille », sur des exigences de contenu et de **situer la Voix dans le projet d'établissement** en distinguant deux familles de dispositifs : l'approche pédagogique individuelle et la pédagogie de groupe ;
- 3) de **rappeler les spécificités de la Voix** qui doivent être partagées par une équipe pluridisciplinaire d'enseignants : proprioception, écoute, physiologie, engagement physique, texte, conscience des résonances...
- 4) de **fixer les enjeux des filières voix** selon les territoires, les projets artistiques et pédagogiques, les profils des élèves ;
- 5) de **préciser le vocabulaire propre à l'évaluation** et de le partager entre tous les participants, ce qui augure un partage et une compréhension entre l'enseignant et l'élève, l'établissement et les parents, les enseignants entre eux...

Il espère que ces travaux se poursuivront notamment dans des mises en application concrètes qui généreront de nouvelles réflexions, de nouvelles perspectives.

Annexe I : liste des participants aux deux journées et des membres du Comité de Pilotage

Membres du comité de pilotage :

- **Alsace**
 - **Denis HABERKORN**, directeur de Mission Voix Alsace
- **Bourgogne**
 - **Pascal BAUDRILLART**, professeur de direction chorale, Conservatoire à rayonnement régional du Grand Chalon
 - **Roselyne ALLOUCHE**, professeur de chant, Conservatoire à rayonnement régional de Dijon
 - **Olivier GANZERLI**, chargé de mission Voix, responsable formation, EPCC de la Nièvre
 - **Géraldine TOUTAIN**, directrice artistique de la Mission Voix Musique Danse Bourgogne
 - **Pierre MERVANT**, professeur de chant, CNSMD Paris
- **Franche-Comté :**
 - **Isabelle JOST**, professeur de chant, Conservatoire à rayonnement départemental du Pays de Montbéliard
 - **Blandine LOCHMANN**, professeur de Formation musicale, coordonnatrice des interventions en milieu scolaire, Conservatoire à rayonnement départemental de Belfort
 - **Brigitte ROSE**, professeur de direction chorale, responsable du Pôle d'Art Vocal du Conservatoire à rayonnement départemental du Pays de Montbéliard
 - **Myriam CHAMBELLAND**, professeur de direction chorale, Conservatoire à rayonnement départemental du Pays de Montbéliard
 - **Claudine BUNOD**, professeur de chant, Conservatoire à rayonnement départemental du Pays de Montbéliard
 - **Frédéric DOMENGE**, chargé du développement des pratiques vocales en Franche-Comté, ADDIM 70
 - **Howard SHELTON**, professeur de direction chorale, Conservatoire à rayonnement régional du Grand Besançon
- **Lorraine**
 - **Florent STROESSER**, directeur de l'INECC Lorraine, président de l'Institut Français d'Art Choral
 - **Agnès FONTANELLA**, conseillère aux études, professeur de Formation musicale, Conservatoire à rayonnement régional de Nancy
 - **Christine BOHLINGER**, professeur de direction chorale, Conservatoire à rayonnement régional de Nancy
 - **Margarita ADAMCZEWSKI**, professeur de chant, Conservatoire à rayonnement régional de Nancy

Participants aux deux journées professionnelles de Montbéliard :

- **Alsace**
 - **Denis HABERKORN**, directeur de Mission Voix Alsace
 - **Simone ZAUG**, professeur de chant, Conservatoire à rayonnement communal de Saint Louis
 - **Michèle HUSS**, professeur de chant choral et de Formation musicale, Conservatoire à rayonnement départemental de Mulhouse
 - **Marie BURCKNER**, professeur de chant, Conservatoire à rayonnement communal de Haguenau
 - **Nathalie FORNECKER**, professeur de chant choral, Conservatoire à rayt communal de Haguenau
- **Bourgogne**

- **Dominique FAUDEL**, professeur de chant choral, Ecole de musique de Cosne Cours sur Loire / EPCC de la Nièvre
- **Marie-France MESSAGER**, professeur de Formation musicale et chef de chœur, Conservatoire à rayonnement départemental de Nevers
- **Albéna DIMITROVA**, professeur de chant, Conservatoire à rayonnement départemental de Nevers
- **Roselyne ALLOUCHE**, professeur de chant, Conservatoire à rayonnement régional de Dijon
- **Marie-Noëlle MOUGEOT**, professeur des écoles, Classe CHAM à dominante Voix de Chalon sur Saône
- **Pascal BAUDRILLART**, professeur de direction chorale, Conservatoire à rayonnement régional du Grand Chalon
- **Aude HUSSON PATRU**, professeur de technique vocale et chef de chœur, Conservatoire à rayonnement régional du Grand Chalon
- **Arielle DERVIEU**, musicienne intervenante, EPCC de la Nièvre
- **Olivier GANZERLI**, chargé de mission Voix, responsable Formation, EPCC de la Nièvre
- **Géraldine TOUTAIN**, directrice artistique de la Mission Voix Musique Danse Bourgogne
- **Catherine TOULOUSE-DELPEUCH**, docteur en musicologie, chargée d'étude
- **Marie-Catherine GOURDON**, responsable du Centre de documentation pour l'Art Choral Musique Danse Bourgogne
- **Caroline FAUCHILLE**, professeur de chant, Conservatoire à rayonnement départemental de Beaune

• Lorraine

- **Michèle BASTIAN-HULLAR**, Professeur de chant choral, Conservatoire à rayonnement intercommunal de Forbach
- **Marie-Pierre PONGY-ZIMMER**, Professeur de direction chorale et de Formation musicale, Conservatoire à rayonnement départemental d'Epinal
- **Damien GUEDON**, Professeur de direction chorale, Conservatoire à rayonnement départemental d'Epinal
- **Annick HOERNER**, professeur de direction chorale, Conservatoire à rayonnement régional de Metz Métropole
- **Florent STROESSER**, directeur de l'INECC Lorraine, Président de l'IFAC
- **Catherine MILLOT**, professeur de direction chorale et de Formation musicale, Ecole de musique de Wassy

• Franche-Comté

- **Isabelle JOST**, professeur de chant, Conservatoire à rayonnement départemental du Pays de Montbéliard
- **Blandine LOCHMANN**, professeur de Formation musicale, coordonnatrice des interventions en milieu scolaire, Conservatoire à rayonnement départemental de Belfort
- **Brigitte ROSE**, professeur de direction chorale, responsable du Pôle d'Art Vocal du Conservatoire à rayonnement départemental du Pays de Montbéliard
- **Myriam CHAMBELLAND**, professeur de direction chorale, Conservatoire à rayonnement départemental du Pays de Montbéliard
- **Claudine BUNOD**, professeur de chant, Conservatoire à rayonnement départemental du Pays de Montbéliard
- **Frédéric DOMENGE**, chargé du développement des pratiques vocales en Franche-Comté, ADDIM 70
- **Howard SHELTON**, professeur de direction chorale, Conservatoire à rayonnement régional du Grand Besançon
- **Francine ANDRE**, professeur de chant, Conservatoire à rayonnement départemental de Dole
- **Patrice ROBERJOT**, professeur de direction chorale, Conservatoire à rayonnement départemental Dole
- **Aniella ZINS**, professeur de chant, Conservatoire à rayonnement régional du Grand Besançon
- **Margit SCHMIDLET**, professeur de direction chorale et de Formation musicale, Conservatoire à rayonnement régional du Grand Besançon
- **Laurette PERRIN**, musicienne intervenante, chef de chœur, Conservatoire à rayonnement régional du Grand Besançon
- **Bruno VEZINA**, professeur de direction chorale, Ecole départementale de musique de Haute-Saône
- **Françoise REBAUD**, professeur de chant, Ecole départementale de musique de Haute-Saône
- **Alain LYET**, professeur de chant, Ecole départementale de musique de Haute-Saône
- **Nicole CLAVERIE**, professeur de chant choral et de percussions, école de musique de Sochaux
- **Véronique METTEY**, musicienne intervenante Récré à sons Pays de Montbéliard
- **Isabelle KVARTSKHAVA**, professeur de Formation musicale, Conservatoire à rayonnement départemental

du Pays de Montbéliard

- **Maud POLY**, accompagnatrice piano, Conservatoire à rayonnement départemental du Pays de Montbéliard
- **Catherine GIRARD**, professeur de Formation musicale, Conservatoire à rayonnement départemental du Pays de Montbéliard
- **Irina BOGDANETS**, accompagnatrice piano, Conservatoire à rayonnement départemental du Pays de Montbéliard
- **Vincent NOMMAY**, musicien intervenant, chef de chœur, Conservatoire à rayonnement départemental du Pays de Montbéliard
- **Jacques CLOS**, directeur du Conservatoire à rayonnement départemental du Pays de Montbéliard
- **Agnès LE GUILLOU**, professeur de Formation musicale, Conservatoire à rayonnement départemental du Pays de Montbéliard
- **Sylvie VIAULT**, accompagnatrice piano, Conservatoire à rayonnement départemental du Pays de Montbéliard
- **Carole MANGENOT**, musicienne intervenante, chef de chœur, Conservatoire à rayonnement départemental du Pays de Montbéliard
- **Sophie HERVIEUX**, professeur de chant choral, accompagnatrice piano, Conservatoire à rayonnement départemental du Pays de Montbéliard
- **Charline COHN-GALMICHE**, chef de chœur, Conservatoire à rayt départemental du Pays de Montbéliard
- **Catherine DUBOIS**, professeur de chant et d'expression corporelle, Conservatoire à rayonnement départemental du Pays de Montbéliard
- **Pascal KELLER**, pianiste, Conservatoire à rayonnement départemental du Pays de Montbéliard

- **Invités**

- **Stéphane GROSCLAUDE**, coordonnateur de la Plate-Forme Interrégionale d'échange et de coopération pour le développement culturel
- **Jean-Claude PARISOT**, Consultant CEPEC (Lyon)

Annexe 2 : enquête sur les filières Voix Grand Est

Vous avez dans votre conservatoire ou école de musique un (ou plusieurs) dispositif(s) / cursus permettant à un(e) enfant/un adolescent(e) de choisir le chant au même titre qu'un autre instrument

Si plusieurs dispositifs/cursus, merci de photocopier ce questionnaire et d'en remplir un par dispositif/cursus. N'hésitez pas à compléter sur papier libre si manque de place.

1. Description générale

Nom de l'établissement :

Ville:

Nom du directeur :

Nom et fonction de la personne qui a rempli le questionnaire :

Nom du dispositif / cursus :

En quelle année a-t-elle, a-t-il été créé ?

Quels en sont les objectifs généraux ?

Nom et fonctions des enseignants impliqués dans le dispositif :

Noms et prénoms	Disciplines enseignées	Nombre d'heures par discipline

Co-animations de certaines séquences d'enseignement, quelles fréquences (par semaine, mois, an) ?
Si oui, détaillez :

2. Les élèves concernés

2.1-Quel est le public visé ?

2.2-Quel est le public effectivement touché ?

2.3-Quel est le nombre d'élèves inscrits par cycle ?

- 1er cycle nombre total :..... dont CHAM:
- 2ème cycle nombre total :..... dont CHAM:
- 3ème cycle nombre total :..... dont CHAM:

2.4-Parmi tous ces élèves quel est le pourcentage de ceux suivant un autre cursus instrumental dans l'école de musique ?

3. Les autres activités vocales et chorales de l'établissement

3.1-Quelles sont les autres activités vocales/chorales proposées dans le conservatoire?

3.2-Quelles sont les articulations entre ces activités et le dispositif décrit dans ce questionnaire?

3.3-Si oui, quels élèves sont concernés par ces articulations et de quelle manière ?

3.4-Existe-t-il une classe de chant ou d'art lyrique ? OUI NON

3.5-Si oui, quelle est l'articulation entre le dispositif décrit et la classe de chant ?

(Cochez et explicitez si nécessaire les bonnes réponses)

- Collaborations dans les productions
- Disciplines communes (préciser)
- Accès privilégié
- La classe de chant est un aboutissement
- Autres (*précisez*)

4. Le cursus

4.1- Modalités d'entrée dans le cursus (*cochez les bonnes réponses*)

- après l'éveil musical
- après un an de formation musicale

- réservé aux CHAM
- accessible à tout âge
- accessible sur critères d'âge
- sur test d'aptitudes (*précisez le contenu*)

4.2-Description par cycle

4.2.1 1ER CYCLE

OBJECTIFS :

REPERTOIRE :

ORGANISATION (REEMPLIR LE TABLEAU) :

ORGANISATION	OUI	NON	DUREE/SEMAINE
CHANT			
FORMATION MUSICALE			
PRATIQUE COLLECTIVE (précisez sous quelle forme)			
AUTRE :			
*			
*			
*			

4.2.2 2ÈME CYCLE

OBJECTIFS :

REPERTOIRE :

ORGANISATION (REEMPLIR LE TABLEAU) :

ORGANISATION	OUI	NON	DUREE/SEMAINE
CHANT			
FORMATION MUSICALE			
PRATIQUE COLLECTIVE (précisez sous quelle forme)			
AUTRE :			
*			
*			
*			

4.2.3 3ÈME CYCLE

OBJECTIFS :

REPERTOIRE :

ORGANISATION (REEMPLIR LE TABLEAU) :

ORGANISATION	OUI	NON	DUREE/SEMAINE
CHANT			
FORMATION MUSICALE			
PRATIQUE COLLECTIVE (précisez sous quelle forme)			
AUTRE :			
*			
*			
*			

5. Modalités d'évaluation

5.1. FIN DU 1ER CYCLE

5.1.1 Comment s'effectue l'évaluation pour le passage du 1^{er} au 2^{ème} cycle

- Évaluation continue seule
- Evaluation finale seule
- Evaluation continue et finale dans quelle proportion?

5.1.2 Quelles sont les modalités d'évaluation continue ?

5.1.3 Quelles sont les modalités de l'évaluation finale ? (*Cochez les cases appropriées*)

- sous forme d'examen en présence d'un public oui non
- sous forme d'audition interne à l'école
- sous forme de concert hors de l'école

en présence d'un jury extérieur

en présence d'un jury interne

5.1.4 S'agit-il d'une évaluation par discipline (autant d'épreuves ou de notes que de disciplines) ?

5.1.5 Certaines notes sont-elles alors éliminatoires ? Si oui, quelles notes et dans quelles disciplines ?

5.1.6 S'agit-il d'une évaluation globale (chant, formation musicale et pratique collectives associées) ? (*Décrivez-en la forme exacte*)

5.1.7 S'agit-il

- d'une évaluation individuelle ?
- collective ?
- d'une combinaison des deux

(*Si oui, précisez dans quelle formation*)

5.2. FIN DU 2ÈME CYCLE

5.2.1 Comment s'effectue l'évaluation pour le passage du 2^{ème} au 3^{ème} cycle

- Évaluation continue seule
- Evaluation finale seule
- Evaluation continue et finale dans quelle proportion?

5.2.2 Quelles sont les modalités d'évaluation continue ?

5.2.3 Quelles sont les modalités de l'évaluation finale ? (*Cochez les cases appropriées*)

- sous forme d'examen en présence d'un public oui non
- sous forme d'audition interne à l'école
- sous forme de concert hors de l'école

- en présence d'un jury extérieur
- en présence d'un jury interne

5.2.4 S'agit-il d'une évaluation par discipline (autant d'épreuves ou de notes que de disciplines) ?

5.2.5 Certaines notes sont-elles alors éliminatoires ? Si oui, quelles notes et dans quelles disciplines ?

5.2.6 S'agit-il d'une évaluation globale (chant, formation musicale et pratiques collectives associées) ? (*Décrivez-en la forme exacte*)

5.2.7 S'agit-il

- d'une évaluation individuelle ?
- collective ?

(*Si oui, précisez dans quelle formation*)

5.3. FIN DU 3 EME CYCLE

5.3.1 Comment s'effectue l'évaluation pour le passage d'un cycle à l'autre?

- Évaluation continue seule
- Evaluation finale seule
- Evaluation continue et finale dans quelle proportion?

5.3.2 Quelles sont les modalités d'évaluation continue ?

5.3.3 Quelles sont les modalités de l'évaluation finale ? (Cochez les cases appropriées)

sous forme d'examen en présence d'un public oui non

sous forme d'audition interne à l'école

sous forme de concert hors de l'école

en présence d'un jury extérieur

en présence d'un jury interne

5.3.4 S'agit-il d'une évaluation par discipline (autant d'épreuves ou de notes que de disciplines) ?

5.3.5 Certaines notes sont-elles alors éliminatoires ? Si oui, quelles notes et dans quelles disciplines ?

5.3.6 S'agit-il d'une évaluation globale (chant, formation musicale et pratique collectives associées) ? (Décrivez-en la forme exacte)

5.3.7 S'agit-il

- d'une évaluation individuelle ?
- collective ?

(Si oui, précisez dans quelle formation)

5.4 . AUTRES QUESTIONS SUR L'ÉVALUATION

5.4.1. Tout au long du cursus, quelle est la part de l'auto-évaluation ? Sous quelle forme?

5.4.2. Evalue-t-on l'autonomie de l'élève ?

5.4.3. Si oui, comment ?

6. Autres informations que vous jugez importantes

(ou commentaires libres)

Annexe 3 : focus sur le CREA d'Aulnay sous Bois

Hors de la structure de l'école de musique, hors de l'Education Nationale, les objectifs du CREA sont définis comme suit :

1. Faire accéder à la culture à partir de 6 ans pour tous sans tests d'entrée mais sans concession artistique
2. Former des citoyens cultivés, aux oreilles intelligentes et à l'oeil critique.
3. Développer l'écoute, la concentration, le respect, la maîtrise de soi, la communication et le partage

Un opéra est commandé chaque année à un compositeur depuis 1987.

Hors de l'école de musique : le CREA

Accessibilité : par ordre d'arrivée. Sans critères d'âges : 2 parrains encadrent le débutant.

Technique vocale	Arts de la scène	Choeur
20' en chœur hebdo et 3x45' par groupe de 3 ou 4 par an	2h	2h

Planning annuel : Déchiffrage en Janvier, travail hebdomadaire comme décrit ci-dessus.
un week-end par mois, une semaine en Avril, 2 semaines en Août
Production début Octobre 4 fois à Aulnay. Parfois d'autres dates ailleurs.

Tous les rôles sont appris par tous. L'équipe détermine les solistes en fonction des personnages sur des critères de maturité à tenir le rôle. Les choix sont explicités en évitant toute idée de compétition.

Cursus : en moyenne, un enfant reste 10 ans au CREA. L'envie de voir d'autres horizons et la surcharge scolaire sont les principales raisons des départs. La mue est valorisée par le pupitre des « poidingues » ce qui amène un équilibre quasi parfait entre les garçons et les filles.

Sur 23 ans, seulement 3 ou 4 se destinent au chant ou à la composition. Mais tous gardent une pratique amateur ou vont au concert, spectacle avec une liberté auditive enviable.

Evaluer un chant ? Non, seul compte la réalisation de l'enfant à travers un projet artistique collectif.

Annexe 4 : bibliographie sélective et sites internet

- Michel-M. GERVAIS, Marsyas n°13, Mars 1990.
- DESLANDRES (Guillaume) Le chant choral en Bretagne et les pratiques vocales dans les écoles de musique. Etat des lieux et préconisations; Musique et danse en Bretagne, Janvier 2000.
- ROBERT, (C), BRUNET (F), FAURE (J); Diversité et articulation des acteurs qui participent au développement des pratiques vocales collectives en amateur, Département Etudes et Prospectives du Ministère de la Culture, Juin 2003.
- TOUTAIN (Géraldine), La voix dans les écoles de musique et conservatoires de Moselle, INECC- Mission Voix Lorraine, 2005.
- ENGUEHARD Olivier, Les maîtrises, forme d'avenir d'enseignement musical ? IFAC, Avril 2005, 128p.
- LURTON (Guillaume), Le monde des pratiques chorales : esquisse d'une topographie, IFAC-PFI, 2007.
- Les pratiques vocales des 8-13 ans, quels objectifs, quelles démarches, quels répertoires ? IFAC, 2003.
- ROTTERDAM (Michel) Entre désir et impuissance : pourquoi le changement est-il si malaisé ? in *Enseigner la musique* n°4, 2000, p.113
- Enseigner le chant : panorama et perspectives : actes de la rencontre nationale, AFPC, Juillet 2008.
- DELORME Charles/Collectif CEPEC, L'évaluation en questions, Editions ESF ISBN : 2-7101-0965-4, 215 pages.

Sites internet utiles :

www.mdbg.org extranet Grand Est sur les filières Voix et pour le Centre de documentation pour l'Art choral

www.mediathèque.cite-musique.fr Ressources Guide de la Musique, pour comprendre les textes de références (arrêté de classement, Schéma d'Orientation Pédagogique Musique...)

www.artchoral.org sur l'organisation des CHAM, des filières Voix, sur l'enseignement de la direction chorale...

www.pfi-culture.org sur l'économie des chœurs, l'enseignement du chant...

www.lecrea.fr pour mieux connaître le CREA d'Aulnay sous Bois

www.cepec.org et notamment les ressources documentaires (www.cepecdoc.superdoc.com) sur les problématiques éducatives et le recours à l'évaluation.

www.zeddap.perso.neuf.fr/afpc le site de l'Association Française des Professeurs de Chant

www.apfm.asso.fr le site de l'Association Française des Professeurs de Formation Musicale

www.musicienintervenant.pagesperso-orange.fr le site de la Fédération Nationale des Musiciens Intervenants (FNAMI) qui collecte les écrits sur le métier.

www.annam.free.fr le site de l'association nationale des métiers de l'accompagnement musical

www.conservatoires-france.com le site de l'association Conservatoires de France qui réunit les conservatoires et écoles de musiques publiques.