

Des jugements d'enseignants en Éducation musicale

Cédricia Maugars

Volume 28, Number 3, 2005

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1087031ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1087031ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Maugars, C. (2005). Des jugements d'enseignants en Éducation musicale. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 69–81.
<https://doi.org/10.7202/1087031ar>

Article abstract

The aim of this research shows that the evaluation of vocal performance is a crucial problem for French music teachers. This survey describes how they use different forms of marking and have very unclear strategies of evaluation. The music teachers judged with a summative assessment of vocal performances. They justified their marks with a subjective and holistic approach. The results of the survey show that their appreciations and preferences about a song were the same after six months of training. They made no significant difference to their judgements towards favourite or disliked extracts.

Des jugements d'enseignants en Éducation musicale

Cédricia Maugars

Observatoire musical français - Université Paris IV-Sorbonne

MOTS CLÉS: Éducation musicale, évaluation, chant, notation, enseignement, auto-évaluation, jugement

Cet article montre que l'évaluation du chant est un problème majeur pour les enseignants en Éducation musicale français. La recherche décrit comment ils utilisent de nombreuses formes de notation et montre que leurs stratégies évaluatives apparaissent confuses. Ils jugent de façon sommative les prestations vocales de leurs élèves. Ils justifient leurs notes avec des jugements subjectifs et holistiques. Les résultats de l'enquête montrent que leurs appréciations et préférences sur un chant étaient similaires à six mois d'intervalle. Ils n'ont pas montré de différences significatives dans leurs jugements sur les extraits favoris et rejetés.

KEY WORDS: Music Education, assessment, singing, marks, teaching, formative self assessment, judgment

The aim of this research shows that the evaluation of vocal performance is a crucial problem for French music teachers. This survey describes how they use different forms of marking and have very unclear strategies of evaluation. The music teachers judged with a summative assessment of vocal performances. They justified their marks with a subjective and holistic approach. The results of the survey show that their appreciations and preferences about a song were the same after six months of training. They made no significant difference to their judgements towards favourite or disliked extracts.

PALAVRAS-CHAVE: Educação musical, avaliação, canto, notação, ensino, juízo, auto-avaliação, formação, representação

Este artigo resume os principais resultados de uma investigação de doutoramento realizada entre 1999 e 2004, consagrada à avaliação em Educação musical dos professores do ensino secundário. Partimos da hipótese que a auto-avaliação em formação poderia ser um factor chave para a mudança das representações em Educação musical. As percepções que têm os estagiários da formação reflectiriam a maneira como a mudança das concepções se opera ou se vai operar. Saber o que pensam e esperam os actores, de uma formação, permite prognosticar a qualidade do resultado. Tentámos responder à seguinte questão: como implementar um dispositivo que permita avaliar as transformações relativas às concepções em matéria de avaliação?

Tout d'abord, nous présenterons la genèse de cette recherche, les principaux éléments du cadre théorique et les options empiriques et méthodologiques choisies qui conduisent à construire un cadre de référence sur l'évaluation musicale. Dans cette première partie, nous essayerons de situer l'objet de recherche dans un contexte spécifique de l'art musical. Puis, nous résumerons les principaux résultats à partir des questions de départ et d'un postulat théorique adapté au cadre de l'évaluation dans l'enseignement musical au collège. Enfin, nous exposerons les limites de cette recherche ainsi que les perspectives d'élaboration d'une évaluation musicale continue et formative.

La genèse de cette recherche

L'évaluation musicale a-t-elle un sens spécifique ?

N'évaluons-nous pas tous les jours ? Par exemple, nous aimons les concerts parce que nous espérons être touchés, être remués, rire, pleurer, en un mot, ressentir des émotions. Le jugement peut-il toujours s'accorder avec l'action abstraite de la prestation ? Est-il possible d'assigner des chiffres à un flux d'énergie ? Alors, pourquoi voulons-nous mesurer cela avec des élèves ?

La nature immatérielle, personnelle et intemporelle d'une performance musicale la rend éphémère, individuelle et jamais deux fois identiques. Elle est l'objet d'un ensemble de variables extérieures et hors du contrôle du musicien. Les interprétations stylistiques peuvent être respectées, mais chaque interprétation sera unique. Comment peut-on évaluer objectivement un art qui est, dans son essence, personnel et individuel ? Il n'y a qu'une solution à un problème d'arithmétique alors qu'en musique, il y a beaucoup d'interprétations d'une sonate de Mozart, d'un lied de Schubert, ou d'un standard de jazz de Duke Ellington.

Alors, quels sont les critères techniques et artistiques, spécifiques à l'art musical ?

Transposée dans le cadre scolaire, cette question préliminaire soulève trois aspects de l'évaluation musicale :

Note de l'auteure : Toute correspondance peut être adressée par courriel à l'adresse suivante : [cedricia.maugars@yahoo.fr].

1. La quête des raisons qui justifient l'évaluation en musique, autrement dit répondre à la question : «Évaluer en musique, dans quels buts ?»
 - Quel est le sens d'une évaluation en musique ?
 - Quel sens les enseignants lui accordent-ils ?
 - La note chiffrée a-t-elle un sens en musique ?
 - L'évaluation musicale est-elle spécifique par rapport aux autres disciplines scolaires ?
2. L'objet de l'évaluation : Qu'évalue-t-on ?
 - Les capacités musicales des élèves ?
 - Les productions sonores ?
 - La restitution des connaissances ?
 - Quels sont les critères d'une évaluation en musique ?
3. La recherche de solutions adaptées à l'art musical : «Évaluer en musique, par quels moyens ?»
 - Comment peut-on évaluer une interprétation musicale ?
 - Le «beau», le plaisir et l'émotion qui sont inhérents au domaine musical peuvent-ils se quantifier ?
 - La musicalité peut-elle objectivement s'évaluer ?
 - La justesse est-elle un critère ? L'erreur (Astolfi, 1997) dans l'exécution musicale est-elle associée à une faute ?
 - La perfection dans l'interprétation est-elle le but recherché ?

Nous avons cherché à décrire les représentations d'enseignants de musique à partir de ce questionnement. Plus spécifiquement, notre réflexion vise à comprendre ce paradoxe vécu par les enseignants de musique dans l'évaluation des productions musicales des élèves. En effet, dans une recherche antérieure, nous avons constaté¹ qu'ils sont en quête d'objectivité, devant de nombreux critères d'évaluation et une notation² qui reposent, bien souvent, sur des jugements subjectifs (la justesse, la musicalité³, l'interprétation). De plus, l'évaluation est souvent associée au contrôle (De Ketele, 1997). En chant, comment évaluent-ils la justesse d'une interprétation vocale ? 14,5 ou 16 sur 20 ? Quel sens la mesure quantitative prend-elle pour eux ?

La démarche conceptuelle du cadre théorique et les options empiriques choisies

À partir de ces trois axes, ce travail de recherche adopte le cheminement suivant : tout d'abord, dresser une revue de la question de l'évaluation en Sciences de l'éducation, en musique et des effets⁴ en formation. Puis, nous avons transposé au domaine musical les concepts généraux de l'évaluation. Les écrits

spécifiques à l'évaluation musicale sont rares en langue française⁵. Aussi, nous avons cherché le sens spécifique que l'évaluation pouvait prendre en Éducation musicale au travers des représentations d'enseignants en formation. Nous avons étudié les questions spécifiques de l'évaluation musicale dans le cadre des travaux anglo-saxons (Hewitt, 2003 ; Hunter, 1999 ; Mills, 1991).

Les questions et les hypothèses de départ

1. Comment les enseignants « construisent-ils » leurs jugements évaluatifs ?
2. Les professeurs jugent-ils de la même façon leurs propres enregistrements et ceux de leurs collègues ?
3. Enfin, le dispositif de l'expérience permet-il de modifier les pratiques d'évaluation en classe ?

Une des hypothèses serait que les enseignants de musique utilisent la notation comme seule forme d'évaluation et qu'ils demandent rarement aux élèves d'évaluer leur pratique (l'évaluation dépend du professeur). Plus précisément, l'enseignant de musique, seul, va évaluer de façon sommative un travail ou une production musicale par rapport à sa représentation d'une « bonne » performance vocale. Une seconde hypothèse sera de montrer que ce référent est beaucoup moins ouvert qu'il n'y paraît. Même au cours des stages de sensibilisation en formation initiale, de nombreux préjugés restent inchangés. Enfin, un troisième axe de la problématique visera à créer un dispositif⁶ permettant d'évaluer les transformations⁷ relatives aux conceptions en matière d'évaluation, en relation avec des variables spécifiques des activités musicales en classe de collège. Parallèlement, il s'agira de confronter « le dire » et « la pratique » et de mettre en évidence les résistances des enseignants vis-à-vis de l'évaluation formatrice.

À ces trois hypothèses, les objectifs opérationnels de cette enquête sont :

1. L'évaluation centrée sur la notation
 - Créer des conditions d'évaluation proches de la réalité de terrain : l'évaluation collective du chant au collège.
 - Analyser et comprendre les différentes formes d'évaluation pratiquées par les enseignants de musique et découvrir comment ils aboutissent à une note.
2. Le changement des conceptions
 - Étudier les relations entre les pratiques réelles d'évaluation en classe et ce que les enseignants disent sur les activités musicales.
 - Recueillir leurs appréciations et leurs préférences.

3. Le dispositif en formation

- Examiner et centrer les changements de représentations pendant des interviews et en analyser l'évolution en relation avec des variables spécifiques des activités musicales en classe de collège.
- Décrire et comparer les jugements au cours de deux «phases» avec l'évaluation du travail vocal en classe.

La méthode qualitative⁸

L'enquête s'est déroulée en deux campagnes d'entretiens espacées de six mois. Pour mieux analyser les déclarations, l'entretien s'est avéré un outil incontournable parce qu'il oblige le stagiaire à verbaliser son comportement, à réfléchir sur sa propre attitude, à saisir la donnée émotionnelle. La difficulté de trouver des mots justes pour traduire les pratiques d'évaluation en musique et le manque de recul par rapport à la réflexion pédagogique sont des raisons qui amènent à vérifier les données recueillies au cours d'entretiens approfondis.

L'expérience comparative en deux temps s'est déroulée dans le cadre de la formation initiale de quatorze enseignants de musique en deuxième année de formation⁹ à l'IUFM de Dijon au cours de l'année scolaire 2002-2003.

Quatorze entretiens ont été menés entre le 23 janvier 2003 (dix entretiens) et le 30 janvier 2003 (quatre entretiens) dans la première phase de l'enquête et onze entretiens entre le 31 mars (deux entretiens) et le 5 juin 2003 (neuf entretiens) pour la seconde phase. Seuls les discours de neuf sujets ayant participé aux deux phases de l'entretien sont analysés.

Les résultats de l'enquête

Cette recherche a permis de construire une première approche de l'évaluation musicale au cours d'un protocole systématique. Les enquêtes furent réalisées et menées à chaque fois avec la participation d'enseignants volontaires en Éducation musicale. Elles se sont adaptées aux aléas inhérents des terrains de la formation. Elles ont permis de mettre en évidence l'évolution des représentations sur l'évaluation des prestations musicales au cours d'une année scolaire.

Une seule forme d'évaluation : la notation

Dans le cadre d'une expérience sur l'enregistrement d'un chant Pygmée, les enseignants de musique interrogés auraient eu une pratique d'évaluation sommative et useraient de la notation dans toutes les activités musicales en classe. Les enseignants interrogés ont jugé le «résultat final sonore» qu'ils justifiaient dans une notation chiffrée. L'expérience a montré que certains enseignants de musique utilisaient différentes formes de notations (sur 20, sur 10, ou des «plus»). Nous avons découvert que les professeurs de musique interrogés ont des critères d'évaluations et des objectifs pédagogiques similaires. L'évaluation de ces enseignants de musique interrogés fut imprécise : souvent, ils ne savaient pas expliquer quels sont leurs critères de notation. Cette notation semble arbitraire, subjective, s'appuyant sur une impression générale.

Nous avons découvert plusieurs conceptions de la notation en musique :

1. Évaluer, c'est sanctionner la faute : *«Évaluer, c'est plus une sanction à un moment donné pour l'élève, je pense qu'en musique, ça doit rester comme ça, parce que finalement qu'est-ce qu'on fait au conservatoire, on est évalué à un moment donné précis».*
2. Évaluer, c'est noter un contrôle : *«Dans une dictée, on compte bien les fautes d'orthographe, en musique, quand on joue à la flûte, la seule chose qu'on peut compter c'est justement les notes et le rythme».*
3. Évaluer, c'est valoriser : *«Quand l'élève se trompe, ce n'est pas grave».*

L'objet de l'évaluation

Deux profils d'évaluation basés sur un modèle sommatif/produit et formatif/processus sont apparus dans les groupes d'enseignants.

- Les «profils centrés sur le produit final» ont un jugement évaluatif sévère. Ils prônent la valeur inaliénable de la notation exacte. Ces enseignants ont évalué la production musicale finale.

Les enseignants de ce groupe jugent à partir d'objectifs précis : **la justesse** : *«le tempo était bien, le rythme était bien», «l'octave était bien réussi, c'était un grand objectif du chant».*

- Les «profils centrés sur le processus», qui associent l'élève et le processus d'enseignement dans l'évaluation, sont rares. Le jugement est indulgent, ces enseignants sont sceptiques pour ce qui concerne la notation exacte. Ils prennent en compte les attitudes, le comportement des élèves dans la notation du travail musical. Les critères d'évaluation du profil

centré sur le processus correspondent à des objectifs plus généraux comme l'attitude des élèves, la spontanéité, le plaisir, les progrès réalisés par les élèves : «évaluer la progression des élèves».

- Des profils mixtes, qui associent les deux objets d'évaluation. Il constitue la majorité des enseignants de musique interrogés. Par exemple, *«leur investissement dans le chant sera noté, je pense le niveau de la classe j'en tiens compte dans ma notation, je note surtout l'investissement, la motivation, la spontanéité, le plaisir; si les élèves trouvent du plaisir dans la musique»*.

Le type d'approche

Pour ces deux types d'évaluation, plusieurs approches ont été relevées dans l'élaboration du jugement en chant.

- Une approche holistique (adoptée surtout par les enseignants sans objectifs pédagogiques précis). Les enseignants utilisent des **stratégies holistiques** en privilégiant des appréciations globales : «le caractère d'ensemble et l'impression générale», «satisfaisant», «bon ensemble».
- Une approche critériée (plutôt utilisée par les enseignants qui ont réalisé une préparation du chant Pygmée en classe). Les critères techniques musicaux de «**justesse de l'octave et de la quinte**» et de «**mise en place polyphonique**» sont très précis dans les appréciations de ce groupe.
- Une approche mixte dans les appréciations qui mêlent les critères d'évaluation : «Beaucoup de précision rythmique et tout était cohérent, la partie soliste était très belle, c'était bien chanté».

L'écart entre les représentations «idéales» et «réelles» des pratiques a révélé que les critères d'évaluation en chant privilégiaient la justesse et le respect de la précision du texte musical. Il est apparu dans les discours évaluatifs que les enseignants, bien souvent, jugent autre chose que la réalisation musicale en elle-même : le comportement de l'élève, l'attitude en classe interfèrent dans les paramètres évaluatifs. Ainsi, les critères d'évaluation sont différents : «*les paramètres sont dans ma tête*», «*c'est moi qui fait le calcul dans ma tête*» ou ils sont identiques : «*Je prends toujours les mêmes éléments : la justesse, [...] l'octave, [...] c'est à part, c'est si les élèves participent*».

Le type de jugement appréciatif

Les enseignants interviewés ont jugé les enregistrements entendus de façon relativement négative : «pas d'évaluation possible, problème de justesse, incomplet, manque des voix, faux, non-respect du texte». En revanche, ces enseignants n'ont pas manqué d'éloges envers leurs propres enregistrements

et sur le travail de leurs élèves : « *Je ne savais s'il fallait évaluer la justesse. C'est plus facile d'évaluer les miens, je savais quels étaient mes objectifs, ce que j'attendais* ». Mais ils ont évalué sévèrement le travail de leurs collègues : « *je ne préfère pas savoir qui les a fait, pour moi il y avait eu deux extrêmes, je pense que cela a été mal enseigné, quand on chante une quinte à la place d'une octave, c'est grave* ».

L'évolution des conceptions dans le temps

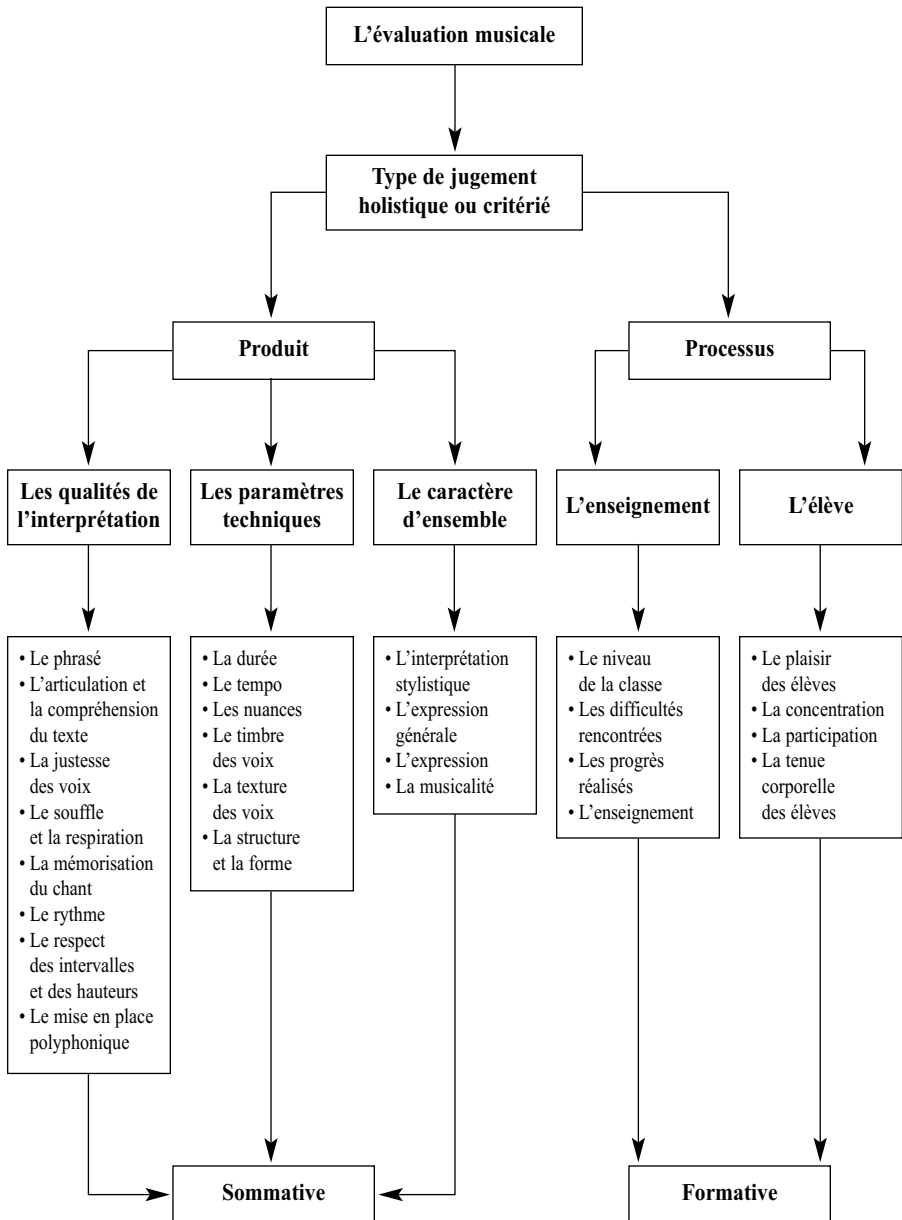
Les conceptions sont apparues difficilement modifiables. Nous avons observé beaucoup de résistances dans les discours. De plus, nous avons évoqué les difficultés intrinsèques des enseignants à changer leurs pratiques évaluatives même après un stage ou une expérience d'évaluation. Les jugements sont restés inchangés après six mois d'enquêtes. Pour nuancer ce propos, certains enseignants se sont montrés plus ou moins flexibles à des modifications éventuelles. Le groupe d'enseignants qui a centré l'évaluation sur le processus serait plus ouvert à des changements.

Mais aucun n'a déclaré réellement avoir changé sa façon d'évaluer pendant la durée de l'enquête. Il n'est guère possible de dresser une liste de tous les indices significatifs de changements, positifs ou négatifs. Mais la connaissance préalable des critères a facilité leur repérage.

La pratique de l'évaluation finale est apparue solidement ancrée et très stable. Nous avons découvert que les jugements appréciatifs des enseignants sur un chant étaient convergents et fixes.

Le rôle des enregistrements

Les enregistrements sonores ont joué un rôle positif parce qu'ils permettent d'appréhender la fugacité temporelle du matériel musical et, ainsi, pourraient favoriser l'évaluation continue des élèves. C'était la première fois qu'ils enregistraient leurs élèves et ils ont fortement apprécié cet outil même s'ils ne l'ont pas utilisé comme une aide à l'évaluation du chant. Les enseignants ont trouvé que l'évaluation de leurs collègues ou l'autoévaluation de leur propre travail était très difficile. En conséquence, l'enquête a montré que la formation en évaluation musicale avait tout intérêt à mettre en place des dispositifs de collaboration et de suivi pédagogique favorisant réellement l'engagement des enseignants dans le changement de leurs pratiques.

Modélisation des paramètres de l'évaluation musicale

Les limites et les perspectives : une évaluation continue et une formation de l'évaluation musicale

Ce travail a montré la nécessité de contextualiser et de multiplier les occasions d'évaluation musicale ; une notation hors contexte ne signifie rien si on ne donne pas un sens aux critères d'évaluation. Le jugement professoral se modifie selon les perceptions individuelles : la personne « évaluée » ou « évaluant » peut partager des observations identiques mais les jugements sont variés et les décisions finales sont rarement faciles et unanimes.

La recherche montre également que l'Éducation musicale a une spécificité grâce à des valeurs de partage, de plaisir et d'émotion.

Au terme de ce travail, il nous semble que les enseignants ont besoin de formation sous forme d'un suivi pédagogique pour trouver leurs propres réponses. Chaque enseignant de musique, selon son contexte, sa situation, a trouvé des solutions qui lui sont propres et difficilement transférables à d'autres terrains. Ces critères lui sont propres : il n'y a pas de « prêt-à-porter » de l'évaluation.

Nous défendons une pédagogie musicale de la réussite où l'erreur ne serait pas une faute, mais une étape nécessaire à l'apprentissage. La fausse note en musique, souvent traquée et corrigée, change de statut dans une évaluation continue. La musique ne peut être évaluée que dans une dimension holistique¹⁰. L'évaluation est nécessaire puisqu'elle existe. Si cela ne marche pas mieux en musique, c'est qu'il n'y en a pas assez.

Conclusion

Le matériel subjectif recueilli a été essentiellement traité de façon qualitative et compréhensive. Nous avons travaillé avec plusieurs outils en parallèle (Q-test-vocal, entretiens, recherches bibliographiques, observations) qui nous ont permis de confronter différents avis indispensables. Notre travail a permis d'approfondir des pistes de recherche sur les représentations spécifiques à propos de l'évaluation en Éducation musicale dans l'enseignement scolaire français. Les conclusions resteront ouvertes, partielles et prudentes. L'étude a eu une visée descriptive et interprétative des pratiques et des représentations d'enseignants sur la question de l'évaluation musicale. Il n'existe pas de réponses préétablies en faveur de telle modalité d'évaluation en Éducation musicale.

NOTES

1. Maugars, C. (2003). *Des enseignants en musique s'auto-évaluent. Leurs conceptions sur l'évaluation: Revue de questions à propos d'évaluation formatrice en Éducation musicale*. Document de recherche de l'OMF, série Didactique de la musique, n°26, juin. Paris, Université de Paris-Sorbonne.
2. «*Appréciations chiffrées, données à partir de l'observation d'un travail des élèves et de la constance de leurs progrès en vue de leur classement.*» (De Perreti, A., 1998, Encyclopédie de l'évaluation en éducation et en formation, p.°536.)
3. Pour la recherche, ce n'est pas la même chose que de mesurer: le talent musical, les capacités musicales, l'intelligence musicale, la musicalité, l'oreille musicale, la sensibilité musicale.
4. Changements dont il était possible par avance de dégager les lignes principales. Isoler et délimiter la nature spécifique en fonction des objectifs propres qui étaient fixées. À chacun de ces effets spécifiques correspondent un ou plusieurs instruments: questionnaires, entretien, Q-sort ou grille d'observation des groupes ou des classes.
5. Le Diagon-Jacquín, L. L'évaluation en cours d'Éducation musicale, *L'éducation musicale*, mai 1999.? Terrien, P. L'évaluation en question dans l'Éducation musicale. *L'éducation musicale*, sept.-oct. 2000.? Begue, C., & Sisca, C. *Comment sensibiliser les élèves à l'auto-évaluation dans les différentes activités du cours d'Éducation musicale en 6^e?* Académie de Rouen, Mémoire de PLC2, Éducation musicale, 1999/2000.? Infomusicollège, 8, mai 2000.
6. «*Ensemble cohérent et articulé d'observations et de mesures concernant des acteurs, des moments de leurs apprentissages ou de leurs prestations, des outils, etc. construit en fonction d'objectifs.*» (De Perreti, A., *op.cit.*, p. 535.)
7. «*Processus par lequel des personnes, des groupes, des collectifs évoluent vers de nouvelles façons d'agir et de penser telles que les réactions et des conduites émotives, morales, esthétiques et spirituelles, profondes et authentiques.*» (Toupin, L., *op.cit.*, p. 196.)
8. Pour une compréhension complète de la recherche, nous invitons le lecteur à consulter l'ensemble du travail: Maugars, C. (2004).
9. Ces enseignants sont appelés également «enseignants stagiaires PLC2». Les enseignants en Éducation musicale ayant obtenu leur CAPES passent une année de formation à l'IUFM afin d'être titularisés. Ils sont des professeurs de lycée et collègue deuxième classe (PLC2).
10. L'holisme est une philosophie en épistémologie ou sciences humaines, doctrine qui ramène à la connaissance du particulier, de l'individuel à celle de l'ensemble, du tout dans lequel il s'inscrit.

RÉFÉRENCES

- Abernot, Y. (1996). *Les Méthodes d'évaluation scolaire*. Paris: Dunod, viii, 119 p.
- Astolfi, J.-P. (1998). *L'école pour apprendre*. Paris: ESF éditeur, 205 p.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF éditeur.
- Barbier, J.M., & Maillébouis, M. (1994). *L'évaluation en formation*. Paris: Presses universitaires de France, 307 p.
- Beillerot, J. (2001). Des résultats, oui, mais à quel prix? *Le monde de l'éducation*, 70(1).

- Beillerot, J. (1988). *Voies et voix de la formation*. Paris : Éditions universitaires, 93 p.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan, 125 p.
- Cardinet, J. (1989). Évaluer sans juger. *La revue française de pédagogie*, 88(51).
- Cibois, P. (1983). *L'analyse factorielle : analyse en composantes principales et analyse des correspondances*. Paris : Presses Universitaires de France, 127 p.
- Colwell, R. (1995). Assessment in music education: national assessment for educational progress (NAEP). *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, VI(5-18).
- Davidson, J. W. (2001). Investigating performance evaluation by assessors of singers. *Musicae Scientiae*, 1.
- De Ketele, J.-M. (1997). *L'évaluation approche descriptive ou prescriptive?* (2^e éd.), Bruxelles : De Boeck, 285 p.
- De Peretti, A. (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Paris : ESF.
- Dominicé, P. (1985). *La formation, enjeu de l'évaluation*. Berne, New York : P. Lang, x, 202 p.
- Fontanel-Brassart, S. (1971). *Éducation artistique et formation globale ; pour un enseignement artistique intégré*. Paris : A. Colin, 127 p.
- Gabrielli, J.-P., & Centre régional de documentation pédagogique (1989). *Peut-on évaluer la formation continue des enseignants ? Étude des effets d'une action de formation sur le changement des pratiques professionnelles*. Nantes : CRDP de Nantes, 170 p.
- Gaillot, B. A. (1987). *Évaluer en Arts plastiques : de l'approche des problèmes et des mécanismes de l'évaluation en matière d'éducation plastique aux questionnements qu'elle suscite*. Lyon 2, Lyon.
- Ghiglione, R., & Blanchet, A. (1991). *Analyse de contenu et contenus d'analyses*. Paris : Dunod, 151 p., ill.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. Paris : ESF, 126 p.
- Hewitt, A. (2003). Levels of significance attributed to musical and non-musical factors of individual difference by classroom music teachers. *Research Studies in Music Education*, 20, 48-59.
- Hunter, D. (1999). Developing peer-learning programmes in music : group presentations and peer assessment. *British Journal of Music Education*, 16(51).
- Kaufmann, J.C., & Singly, F.D. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan, 127 p.
- Legrand, L. (1984). Les sciences de l'évaluation. *Science de l'éducation*, 1.
- Lismonde, P. (2002). *Les arts à l'école : Le plan de Jack Lang et Catherine Tasca*. Paris : Gallimard, 254 p.
- McPherson, G. (1995). The assessment of musical performance: development and validation of five new measures. *Psychology of Music*, 23(142).
- Mialaret, G. (1996). *Statistiques*. Paris : Presses Universitaires de France, ix, 219 p.
- Mills, J. (1991). Assessing musical performance musically. *Educational Studies*, 17, 173-181.
- Nunziati, G. (1986). *Évaluer l'évaluation*. Dijon, 381 p.
- Postic, M. (1992). *Observation et formation des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France, 336 p.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (2000). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod, xii, 287 p.

- Raynal, F., & Rieunier, A. (1998). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés: apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Paris: ESF, 420 p.
- Stanley, M., Brooker, R., & Gilbert, R. (2002). Examiner perceptions of sing criteria in music performance assessment. *Research Studies in Music Education, 18*(43).
- Swanwick, K. (1997). Assessing musical quality in the National curriculum. *British Journal of Music Education, 14*(203).
- Swanwick, K. (1999). Music education: Closed or open? (School music, curriculum). *Journal of Aesthetic Education, 33*, 127-141.
- Taebel, A.D.K. (1992). Assessment of the classroom performance of music teachers. *Journal of Research of Music Education, 38*(5-2).
- Toupin, L. (1995). *De la formation au métier: savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris: ESF, 205 p.
- Tunks, T.W. (1987). Evaluation in Music Education: The Value of Measurement / The Measurement of Value. *Council for Research in Music Éducation, 90*.
- Welch, G. (2001). *The misunderstanding of music*. Londres: Institute of Music Education University London, 42 p.