

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR MARIELLE MALLETTÉ

BACHELIÈRE EN PÉDAGOGIE

UN PROGRAMME DE

FORMATION MUSICALE CRÉATIVE (FMC) AU SECONDAIRE

MARS 2002



### **Mise en garde/Advice**

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

## RÉSUMÉ

Actuellement, dans le domaine de l'éducation, on est à la recherche de moyens permettant aux élèves de maximiser leur potentiel de développement. Toutefois l'élève est trop souvent confronté à des approches très structurées et très sophistiquées qui souvent lui font perdre ses moyens dont les notions apprises, sa confiance en lui, sa concentration, sa spontanéité, sa créativité. La valeur formative des arts peut être considérée. Aussi, il ne s'agit plus dorénavant de limiter l'enseignement d'un art, dont la musique, à l'acquisition de quelques-uns de ses aspects techniques, mais de reconnaître le volet artistique comme un langage qui permet l'expression personnelle du jeune.

La recherche porte sur l'élaboration d'un programme pour l'enseignement de la musique aux élèves d'ordre secondaire des niveaux I et II. Un programme de formation musicale créative (FMC) est proposé. Il préconise des orientations ainsi qu'une approche pédagogique favorisant l'implication de l'élève dans l'appropriation et l'utilisation efficace de ses stratégies cognitives. Cette nouvelle conception de l'éducation musicale s'appuie sur des considérations d'ordres philosophique, artistique et pédagogique. Dans cette optique, on prône des modes esthétiques de connaissances qui permettent à l'élève d'apprendre par la résolution de problèmes et de développer des habiletés métacognitives.

La proposition initiale du programme a été soumise à la validation auprès d'experts en éducation musicale. Ces personnes occupaient des fonctions différentes dans ce champ de savoirs et, par conséquent, avaient des expertises variées. Quatre critères leur ont été proposés afin de procéder à l'exercice de validation : la cohérence, la pertinence, la complétude et le réalisme.

L'analyse des résultats obtenus des experts a permis de dégager des constances et des particularités. Pour l'aspect philosophique, deux experts sur trois rappellent la nécessité d'inclure tous les éléments qui serviront de balises à l'élaboration du programme dont les composantes sont : les principes directeurs, la structure du programme à partir d'objectifs, la démarche pédagogique, le rôle de l'élève et de l'enseignant et, finalement, l'évaluation.

Un degré de satisfaction peut être noté à l'égard de l'établissement des liens de conformité et de ressemblance entre l'objectif général de la FMC et les composantes du MÉQ. Les experts 1 et 3 ont apporté des commentaires judicieux qui ont permis d'effectuer des corrections précises à l'objectifs général de FMC.

À la lumière des commentaires qui ont été émis, il est nécessaire de développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage. En ce sens, des commentaires, fort à propos, ont été faits afin de mettre le focus sur la création, l'apport du langage des sons et les règles se rapportant à l'élaboration d'activités créatrices. Bref, il convient de souligner l'apport important des experts aux réajustements qui s'avéraient nécessaires à la FMC.

Suite à ces commentaires, des modifications ont été apportées au programme de FMC afin de l'enrichir. De plus, les activités d'enseignement-apprentissage ont été bonifiées dans le sens proposé par les experts.

L'étude menée peut servir d'ancrage à un renouveau pédagogique au secondaire. Elle peut également être utile dans l'exercice de conception des nouveaux programmes que nécessite la Réforme scolaire en cours.

## REMERCIEMENTS

Une recherche de cette ampleur ne peut être complétée sans l'encouragement, l'accueil, le support et la direction de personnes compétentes, attentives et surtout qui ont cru dans ma démarche créative.

En tout premier lieu, il va de soi d'exprimer ma sincère reconnaissance à la directrice, Madame Jacqueline Bourdeau, professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi, pour l'implication et la disponibilité qu'elle a su m'apporter tout au long de ma démarche. En second lieu, je tiens à souligner la collaboration exceptionnelle de Madame Pauline Minier, qui a soutenu et alimenté mes réflexions durant toute une année. C'est avec perspicacité et originalité qu'elle a incité au dépassement de soi. Des experts dans le domaine ont contribué au processus de validation. Je les en remercie.

En dernier lieu, je tiens à remercier très sincèrement mon époux, Wayne, pour sa compréhension, son appui, sa disponibilité et son accompagnement tout au long de ma démarche ainsi qu'à mes deux fils : John Allan et Kevin.

## TABLE DES MATIÈRES

|  |      |
|--|------|
| RÉSUMÉ.....  | ii   |
| REMERCIEMENTS.....   | iv   |
| TABLE DES MATIÈRES.....  | v    |
| LISTE DES TABLEAUX.....  | viii |
| LISTE DES FIGURES.....   | x    |
| INTRODUCTION.....  | 1    |
| CHAPITRE I<br>PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....  | 4    |
| 1.1 Situation actuelle de l'éducation musicale.....  | 6    |
| 1.2 Orientations du MÉQ concernant l'éducation musicale.....                                   | 10   |
| 1.3 Place de l'éducation musicale dans la formation fondamentale.....                          | 15   |
| 1.3.1 Valeur de l'éducation musicale.....  | 19   |
| 1.3.2 Approche de formation musicale créative.....   | 20   |
| 1.3.3 Moyens pédagogiques.....   | 22   |
| 1.4 Objectifs de recherche.....  | 23   |
| CHAPITRE 2<br>CADRE CONCEPTUEL.....  | 25   |
| 2.1 Concepts de création et processus.....   | 25   |
| 2.2 Concept de création musicale et apport à la formation.....                                 | 38   |
| 2.2.1 Concept de créativité musicale.....  | 38   |
| 2.3 Principes théoriques pour une approche expérientielle de type<br>socioconstructiviste..... | 49   |
| 2.3.1 Principes d'une approche expérientielle pour une formation musicale<br>créative.....     | 49   |

|   |     |
|---|-----|
| 2.3.2 Étapes du processus d'intégration de l'expérience .....                                       | 58  |
| 2.3.3 Dépassement du modèle de Côté pour la formation musicale créative .....                       | 59  |
| 2.3.3.1 Apport d'Aubin .....  | 61  |
| CHAPITRE 3<br>MÉTHODOLOGIE .....  | 67  |
| 3.1 Pertinence d'une approche qualitative .....   | 67  |
| 3.1.1 Balises pour l'élaboration du programme proposé aux experts .....                             | 68  |
| 3.2 Nécessité d'un processus de validation .....  | 70  |
| 3.2.1 Démarche de validation .....  | 71  |
| 3.2.2 Cueillette des données .....  | 72  |
| 3.3 Démarche d'analyse .....  | 78  |
| 3.4 Validation et modifications .....   | 82  |
| CHAPITRE 4<br>PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION .....                                    | 85  |
| 4.1 Analyse des informations recueillies .....  | 94  |
| 4.1.1 Convergences et particularités relatives aux trois experts .....                              | 94  |
| 4.1.2 Analyse du degré d'appréciation .....   | 101 |
| 4.1.3 Interprétation des résultats .....  | 104 |
| 4.2 Évolution de la recherche à partir des opinions des experts .....                               | 110 |
| 4.2.1 Une taxonomie nécessaire à une formation musicale créative .....                              | 111 |
| 4.2.2 Vers un enseignement-apprentissage créatif .....  | 122 |
| 4.3 Conception d'un plan d'activités .....  | 142 |
| 4.3.1 Plan de deux activités et processus d'évaluation pour la formation<br>musicale créative ..... | 143 |
| CONCLUSION .....  | 159 |
| BIBLIOGRAPHIE .....   | 164 |
| ANNEXE 1<br>LETTRE D'INTRODUCTION .....   | 174 |
| ANNEXE 2<br>PROPOSITION INITIALE SOUMISE À LA VALIDATION .....                                      | 176 |

|  |     |
|--|-----|
| ANNEXE 3<br>TAXONOMIE DE BLOOM (1956), DE KRATHWOHL (1964)<br>ET DE HARROW (1972)..... | 199 |
| ANNEXE 4<br>STRUCTURE DU PROGRAMME DE FORMATION MUSICALE CRÉATIVE.....                 | 201 |
| ANNEXE 5<br>PARTITION.....   | 202 |

## LISTE DES TABLEAUX

|      |   |     |
|------|---|-----|
| 2.1  | Mise en interaction des phases du processus avec les mouvements qui le dynamisent et signalement de quelques aptitudes observées, selon Gosselin et al., 1998 ..... | 34  |
| 2.2  | Synthèse des rôles de l'enfant et de l'éducatrice se rattachant à chacune des phases de la démarche pédagogique .....   | 66  |
| 3.1  | Grille de validation, grille inspirée d'Aubin, 1990 .....   | 74  |
| 4.1  | Données recueillies auprès des trois experts .....  | 86  |
| 4.2  | Résultats de la grille d'appréciation de la catégorie 1 .....   | 102 |
| 4.3  | Résultats de la grille d'appréciation de la catégorie 2 .....   | 102 |
| 4.4  | Résultats de la grille d'appréciation de la catégorie 3 .....   | 103 |
| 4.5  | La formation musicale créative englobant la structure des objectifs du programme du MÉQ (1996) .....  | 117 |
| 4.6  | Harmonisation de l'objectif global, des objectifs généraux aux taxonomies utilisées pour la formation musicale créative .....                                       | 121 |
| 4.7  | Exemple d'une démarche pédagogique réadaptée aux orientations du MÉQ (1996) .....   | 129 |
| 4.8  | Démarche pédagogique selon le MÉQ (1984) .....  | 131 |
| 4.9  | Outils d'évaluation formative pour l'objectif 6.2 (MÉQ, 1996) .....   | 140 |
| 4.10 | Grille d'autoévaluation pour l'élève (MÉQ, 1996) .....  | 141 |
| 4.11 | Créer une chanson .....   | 144 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.12 Créer une chanson : préparation           | 145 |
| 4.13 Grille d'autoévaluation pour l'élève      | 150 |
| 4.14 Grille d'interprétation pour l'enseignant | 150 |
| 4.15 Composer la musique                       | 151 |
| 4.16 Composer une musique : préparation        | 152 |
| 4.17 Grille d'autoévaluation pour l'élève      | 156 |
| 4.18 Grille d'observation pour l'enseignant    | 157 |
| 4.19 Grille d'interprétation                   | 157 |

## LISTE DES FIGURES

|      |   |     |
|------|---|-----|
| 2.1  | Whole Brain Teaching and Learning, d'après Herrmann (1988).....   | 30  |
| 2.2  | Whole Brained Creativity – Preparation, incubation, illumination, verification.....   | 31  |
| 2.3  | Une présentation de la création à la fois comme un processus et comme une dynamique, Gosselin et al., 1998.....   | 32  |
| 2.4  | The Concept of Creativity – Phase two, d'après Elliott, 1989.....   | 39  |
| 2.5  | Creativity : a Family of Concepts, d'après Elliott, 1989.....   | 41  |
| 2.6  | Creativity : a Head and Shoulders Model, d'après Elliott, 1989.....   | 43  |
| 2.7  | Creating in Music, d'après Elliott, 1989.....   | 47  |
| 2.8  | Le schéma d'apprentissage significatif, selon Côté, 1998, p. 52.....  | 52  |
| 2.9  | Aspects du jugement métacognitif lié au processus expérientiel d'apprentissage, d'après Côté, p. 79 (adapté d'Alaoui, 1985).....                          | 55  |
| 2.10 | Étapes du processus d'éducation expérientielle, d'après Steinaker et Bell, 1979.....  | 58  |
| 2.11 | Représentation de l'organisation de la pédagogie de l'art, selon Normand, 1988.....   | 63  |
| 4.1  | Relation entre la formation musicale créative, son rôle et l'objectif global du programme d'études en musique d'ordre secondaire des niveaux I et II..... | 115 |
| 4.2  | Modèle pédagogique de la formation musicale créative.....   | 123 |

## INTRODUCTION

Inspirée de recherches anglaises et américaines, cette recherche propose une conception nouvelle de l'éducation musicale au secondaire. On y précise les rôles qu'elle pourrait jouer dans la formation de l'adolescent. Cette conception nouvelle se concrétise dans un programme de FMC au secondaire, laquelle mène à l'élaboration de quelques activités pédagogiques.

Ce mémoire comporte quatre parties. La première fait état de la situation actuelle de la formation musicale qui est sans cesse remise en question dans les programmes scolaires au Québec. Se référant à des documents de diverses instances, dont les avis du Conseil Supérieur de l'éducation, les recommandations de différentes associations professionnelles sur le rôle et les finalités de l'éducation musicale, les décisions politiques, entre autres, les enjeux de la transformation des conceptions et des conditions peu favorables à l'éducation musicale dans une optique créative sont mis en évidence. L'objectif premier de la recherche consiste à élaborer un programme de FMC pour les élèves d'ordre secondaire des niveaux I et II. Le programme pourrait être utile dans certaines écoles où la réforme proposée par le MÉQ (2000) est amorcée.

La deuxième partie est consacrée au cadre conceptuel utile à la présente étude. Dans cette partie, le processus général de création est abordé. Suivent les items suivants : la création musicale, la formation expérimentuelle significative, la structuration des apprentissages par l'art et par l'expérience ainsi que l'aspect dynamique du processus de création.

La troisième partie est consacrée à la méthodologie et porte essentiellement sur le processus de développement et de validation du programme de FMC d'ordre secondaire des niveaux I et II. Le processus de développement suppose une démarche d'opérationnalisation en trois étapes progressives et successives lesquelles comportent les opérations, les contenus et les attitudes privilégiés dans un programme visant une FMC. Cette phase de développement est suivie d'une phase de validation qui consiste à établir une collecte de données auprès de trois experts pour fins de réajustement. Cette étape qu'est le processus de validation vise à relever les contradictions, les incohérences et les carences du programme de FMC afin d'y ajouter de la rigueur et de la qualité.

La quatrième partie constitue le noyau principal de ce mémoire puisqu'elle est consacrée aux résultats de l'étude et à l'interprétation de ces résultats. Les concepts de base autour desquels s'articulent la FMC sont d'abord définis, puis les principes de la FMC s'harmonisant aux objectifs du programme du Ministère. Enfin, un plan d'activités intégré à une situation d'apprentissage est conçu et il inclut les rôles respectifs de l'enseignant et de l'apprenant. Un modèle d'évaluation formative s'insère à la démarche pédagogique liée au

programme de FMC. Une analyse de contenu est menée et les éléments de solution résultant de cette analyse s'ajoutent au programme de FMC.

En conclusion, la pertinence et les limites de l'étude sont présentées. La proposition finale peut faire l'objet d'une expérimentation par le ministère de l'Éducation qui mène présentement une réforme scolaire d'envergure.

## CHAPITRE 1

### PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Le premier chapitre est consacré à la présentation de l'émergence de la problématique, de la pertinence d'une approche créative en formation musicale et, finalement, à la présentation des objectifs.

Plusieurs facteurs ont incité à des changements dans le domaine de l'enseignement de la musique. Trois facteurs sont particulièrement responsables des changements dans ce domaine au cours de la dernière décennie.

En premier lieu, l'évolution des théories de l'apprentissage a suscité une remise en question des situations d'enseignement-apprentissage. Les approches cognitives ont mis en avant l'importance de l'apprentissage significatif axé sur l'intégration des éléments à la structure cognitive en place (Eisner, 1985).

En deuxième lieu, l'évolution du domaine musical a amené de nouveaux codes, de nouveaux moyens, de nouvelles structures et une nouvelle conception du son (Aubin, 1990). De plus, l'entrée en culture des technologies de l'information entraîne de nouveaux

modes d'appréhension de l'objet musical et influence largement les modalités d'enseignement et d'apprentissage du nouvel objet musical (Rhéaume, 1992).

En dernier lieu, une pédagogie centrée sur les comportements intuitifs de l'élève se développe pour l'enseignement au secondaire. L'adolescence est une période de développement où le jeune crée son identité. En ce sens, Pitman (1987) souligne que l'adolescence constitue une période de rupture avec les modèles stagnants ou plus ou moins personnels ainsi qu'une période d'expérimentation susceptible de l'amener à sélectionner un ensemble de traits psychologiques qui lui sont personnels. Il apparaît donc important que l'approche pédagogique en musique s'arrime en référence à ces considérations.

Y a-t-il lieu de transposer le programme du primaire où il y a place à la créativité pour l'ordre d'enseignement secondaire ? Quelles stratégies d'enseignement-apprentissage favoriseraient le développement global dont l'aspect créatif fait partie ?

Le ministère de l'Éducation propose de considérer une approche créative qui permette l'expression et le développement de l'élève. Il en est question en ces termes : « il semble que la création musicale, si elle s'inscrit dans une démarche pédagogique à la fois claire et souple, puisse apporter une richesse sur le plan éducatif. » (MÉQ, 1990, p. 5).

Il importe de s'attarder à la situation actuelle de l'éducation musicale et aux travaux du ministère de l'Éducation, pour ensuite proposer certaines voies de formation prometteuses.

### 1.1 Situation actuelle de l'éducation musicale

Le système d'éducation au Québec prétend vouloir assurer le développement intégral de l'élève, autant à l'ordre d'enseignement primaire que secondaire. Même si de nombreux écrits placent les arts et la musique comme des disciplines centrales pouvant contribuer à la formation académique des enfants et des adolescents, l'application du programme de musique n'est pas aussi harmonieuse que souhaitée. En effet, les écoles ont des façons très diversifiées d'assurer l'enseignement des disciplines artistiques tant au primaire qu'au secondaire. Une recherche effectuée sur la situation de l'enseignement des arts au primaire dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean constitue un cas exemplaire. Les données recueillies font ressortir la diversité des formules organisationnelles concernant le choix des volets et le temps alloué. De plus, le degré d'application est variable d'une commission scolaire à l'autre ; la stabilité et la continuité de l'enseignement des volets artistiques sont incertaines (Bouchard, 1986-87). Au secondaire, outre l'hésitation des écoles à offrir des options en arts, les élèves qui désirent poursuivre leur formation dans ce domaine doivent choisir à même les créneaux prévus pour les cours à option. Toutefois, la plage horaire des matières à option est assez réduite lorsqu'on constate le nombre d'unités disponibles, et ce, en raison de l'augmentation du nombre de cours obligatoires à suivre (1981). En outre, les

préoccupations des milieux scolaires pour les cours d'enrichissement, les cours de rattrapage, les programmes d'éducation internationale et les sports-arts-études mobilisent les énergies.

Cette conjoncture contribue, en grande partie, à l'émergence de problèmes de recrutement de clientèle pour l'option en musique. En effet, plusieurs écoles secondaires du Québec ont dû annuler l'option en musique en raison du nombre restreint d'élèves inscrits. Une recherche effectuée dans deux polyvalentes du Québec a permis d'identifier les circonstances reliées au phénomène d'abandon des études en éducation musicale. Les résultats de l'enquête menée par Jamison (1989) auprès des finissants d'ordre secondaire donnent un aperçu assez fidèle de la situation d'abandon de la musique dans ces deux polyvalentes du Québec. Ces circonstances décrites dans deux contextes requis, c'est-à-dire l'un où il se fait peu de musique (l'école 1) et l'autre où il se fait plus de musique (l'école 2) ont permis de constater que la faiblesse ou la force d'une option en musique s'établit sur un écart peu considérable. En effet, 95 % des élèves ont abandonné l'option en musique là où elle est menacée de disparaître et 91 % des élèves ont abandonné l'option en musique là où elle est en vigueur (Jamison, 1989). Par ailleurs, il paraît paradoxal que les adolescents, reconnus comme des amateurs de musique, décident massivement d'interrompre la poursuite de leurs études musicales, et ce, bien avant la fin du secondaire. Les conclusions de l'enquête effectuée par Jamison en 1989 auprès des finissants de niveau secondaire font ressortir de façon significative que l'abandon des études en éducation musicale a été vécu plus intensément lors du passage du deuxième secondaire au troisième secondaire, au

moment où les options scientifiques prennent de l'importance. Les problèmes de recrutement pour l'option en musique s'accentuent. Ce qui explique que plusieurs écoles secondaires du Québec ont dû fermer leur option musique par manque d'inscriptions.

Pourtant, le Conseil supérieur de l'éducation prône encore le développement global de l'élève et insiste sur la nécessité de remédier à la carence avérée de l'enseignement des arts. À cet égard, le Conseil supérieur de l'éducation rappelle que :

« la mise à l'écart de la dimension artistique de la culture et de la formation irait à l'encontre des besoins éducatifs des élèves et nuirait à leur capacité d'insertion positive dans une société par ailleurs si disposée à commercialiser la création artistique. » (CSÉ, 1985-86, p.18, art. 1.4)

Plus récemment, « L'école tout un programme » (1997b) parle encore d'une « initiation aux langues artistiques... comme un apprentissage essentiel, des savoirs fondamentaux, des compétences méthodologiques et des habiletés intellectuelles prioritaires, et ce, dès le début du primaire » (p.13). Au secondaire, il est recommandé :

« que les arts constituent un champ formellement obligatoire à chacune des deux premières années du premier cycle, et qu'ils soient l'une des trois options en troisième année et que, à moins de contraintes particulières, la musique et les arts plastiques soient obligatoirement offerts aux élèves. » (Réaffirmer l'école, 1997, p.63)

La musique, particulièrement, acquiert donc une place qui lui rend justice. Une volonté politique est là à l'effet que les arts soient considérés comme un des cinq domaines d'apprentissage.

Dans l'orientation d'un programme de formation, le programme de musique en vigueur au primaire depuis l'an 2000 met l'accent sur les nouvelles manières de concevoir l'enseignement-apprentissage. En effet, il propose le développement de compétences, et ce, dans une perspective de construction progressive et récursive (Programme de formation de l'école québécoise, MÉQ, 2000, p. 6). Par ailleurs, pour atteindre ces objectifs de formation au secondaire, quelles stratégies les enseignants et enseignantes développeront-ils afin de planifier l'enseignement-apprentissage et l'évaluation décrits dans le programme de formation ?

À la lecture du projet de Régime pédagogique de l'enseignement secondaire, il apparaît évident que le temps alloué aux disciplines artistiques ne permet pas la réalisation du plan d'action présenté dans L'école tout un programme (1997b) et, par conséquent, que l'enseignement des arts produise ses effets (p. 17). Seulement deux cents heures de formation obligatoire sont dévolues aux quatre volets artistiques pour l'ensemble de la formation au secondaire.

Outre l'hésitation des écoles secondaires à ouvrir des plages horaires pour appliquer le programme de musique, une grande majorité des élèves inscrits au cours de musique ne désirent pas performer sur ou avec des instruments. Dans le contexte actuel, l'enseignement au secondaire calque son approche sur celle des conservatoires en privilégiant essentiellement la reproduction et l'interprétation musicale. La mission des conservatoires étant de former des instrumentistes capables de maîtriser un instrument et de remporter des

concours est bien différente de celle de l'école québécoise « qui s'articule autour de trois axes : instruire, socialiser et qualifier » (L'école tout un programme, MÉQ, 2000). Par conséquent, pour les élèves qui ont fait le choix de fréquenter une école de musique, le conservatoire ou le cégep, qui ont le goût du concert et qui s'engagent à consacrer du temps pour étudier avec un professeur, les cours de musique y répondent généreusement. Toutefois, les élèves intéressés par la musique mais ne désirant pas performer avec ou sur un instrument sont laissés en attente.

La formation musicale au secondaire constitue le milieu privilégié pour permettre à l'adolescent et à l'adolescente de développer un moyen d'expression, de se cultiver et de s'ouvrir à la musique. Par ailleurs, des modifications nécessaires pour rencontrer les priorités et les objectifs indiqués dans l'énoncé de politique éducative, l'École tout un programme (1997b), devront être apportées. Manifestement, la préparation des programmes de formation musicale devra répondre aux exigences de développement de l'intelligence, de la créativité et de l'autonomie.

## 1.2 Orientations du MÉQ concernant l'éducation musicale

La valeur formative des arts est reconnue depuis longtemps par les instances éducatives. Après la vaste révision des programmes des écoles primaires et secondaires entreprise en 1942 par la commission des programmes, le nouveau programme de 1948 consacrait une place au dessin et à la musique. Le programme affirmait que l'initiation à la

musique aide au développement de toutes les facultés de l'enfant et contribue à sa culture. Il est énoncé clairement que toute formation complète doit comprendre une solide initiation aux disciplines artistiques (MÉQ, 1948).

La commission Parent accordait une place à la musique dans les programmes (Québec, 1964). Les membres de la commission d'enquête insistaient sur la présence de la musique en affirmant que tout homme doit avoir une solide formation linguistique et artistique pour équilibrer son développement. Comme point de départ, le rapport propose l'utilisation des méthodes Ward, Orff-Bergese, Martenot (1965). Au niveau secondaire, il dirige l'élève vers des études plus abstraites, vers l'expression artistique. La musique vocale et instrumentale est recommandée en 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années.

Le rapport Rioux qui date de 1969 mentionne que l'art peut devenir une matière de base pour la formation de l'élève. Selon ce rapport, l'éducation artistique constitue une éducation de base, préalable à toute spécialisation, au même titre que la mathématique et la langue maternelle. Cette éducation a un objectif spécifique, soit de favoriser l'expérience esthétique considérée comme un mode de connaissance par les sens. Dans le rapport Rioux (1969), on souligne que c'est parce que l'art n'est pas toujours artistique qu'il peut s'enseigner et que, par ailleurs lorsqu'il est artistique, il sert l'éducation. En effet, l'enseignement des arts est l'intégration dans l'éducation de ce qui peut être enseigné dans un art. Les techniques artistiques peuvent même être des auxiliaires de premier ordre dans la pédagogie active de l'ensemble des autres disciplines scolaires, puisque le processus

éducatif est un tout et que chaque discipline vise l'accomplissement de l'être dans sa globalité.

Les grandes orientations du rapport Rioux (1969) ont fortement contribué à élargir la conception éducative des arts. Il ne s'agit plus dorénavant de limiter l'enseignement d'un art à l'acquisition de quelques-uns de ses aspects techniques, mais de reconnaître l'art comme un langage propre à exprimer diverses formes personnelles d'appréhension du réel. L'art est ainsi considéré comme un mode de connaissance qui contribue à la formation générale de l'élève et à l'épanouissement de sa personnalité.

Le Livre Vert (1977) proposait des objectifs d'éducation artistique pour le secondaire relatifs à l'art dramatique, aux arts plastiques, à la danse et à la musique. En outre, il y était proposé que certaines écoles du Québec aient la tâche de favoriser, aux deux cycles du cours secondaire, le progrès continu des élèves qui manifestent un niveau d'excellence à la fin du primaire (MÉQ, 1977). Par la suite, le document ministériel de 1981 a défini le règlement concernant le régime pédagogique du secondaire (Règlement sur le régime pédagogique du secondaire, MÉQ, art. 27, 29 et 43, 1981). Concernant les prescriptions relatives à la répartition des cours obligatoires, le règlement sur le régime pédagogique du secondaire (1981) place les arts au rang des matières obligatoires : « Pour le secondaire, le régime pédagogique prescrit quatre crédits en art parmi les matières obligatoires de chacune des deux années du premier cycle » (R.R.Q., art. 27 et 29, 1981). De façon à respecter les goûts et les aptitudes des élèves, le régime pédagogique précise qu' : « à partir de la 3<sup>e</sup>

année du secondaire et pour tout le second cycle, l'art devient matière à option, à même les créneaux prévus pour les cours à option (4 crédits en 3<sup>e</sup> année, 8 crédits en 4<sup>e</sup> et 12 en 5<sup>e</sup>) » (R.R.Q., art. 43, commentaires figurant dans l'édition de 1981).

Subséquemment, le document L'école québécoise (1979) a aussi mis en avant le développement de la personne dans toutes ses dimensions soit intellectuelle, affective et sociale. Ces orientations fondamentales sont articulées autour de cette conception, de même que les régimes pédagogiques qui en découlent. Dans cette conception, l'éducation artistique est vue comme partie intégrante du processus éducatif global puisqu'elle vise à favoriser le développement créatif qui mène à l'autonomie. On y retrouve aussi la promotion des valeurs esthétiques : le goût du beau, lequel peut s'épanouir par la contemplation de la nature, par la découverte des chefs-d'œuvre et par les autres voies qu'offre la culture ; le goût de l'expression artistique qui s'acquierte à partir des divers arts (Gouvernement du Québec, 1979).

Le régime pédagogique du secondaire (art. 27 et 29, 1981) prescrit des unités aux deux cycles du cours secondaire pour ceux qui choisissent de se perfectionner mais, par ailleurs, aucune unité en arts ne figure parmi les quarante unités exigées pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. Ledit programme des arts (1981) propose des objectifs et des contenus d'apprentissage bien précis. Il définit l'objectif global d'une activité, décrit les démarches disciplinaire (percevoir, réagir, rétroagir) et pédagogique de l'enseignement, formule les objectifs généraux, terminaux et intermédiaires, et prévoit l'évaluation. Pour le

secondaire, l'accent est mis sur la participation collective et la pratique d'un instrument de musique. Cette participation repose sur la création, l'improvisation individuelle et collective. Les éléments du programme sont la rythmique, le langage et la lecture musicale, le chant, la musique instrumentale et la littérature musicale. Par la suite, les programmes de 1981 formulés par le MÉQ deviennent obligatoires pour l'enseignement de la musique.

En 1996, le Ministère a produit un programme d'études inspiré des recherches en psychopédagogie et en enseignement musical où il introduit plusieurs nouveaux éléments. Les principaux éléments du programme pris en considération sont l'évolution du langage musical, de ses règles, de ses codes et de son utilisation, la nouvelle technologie et l'intégration d'élèves provenant de diverses communautés ethniques et culturelles.

Certes, la volonté politique joue un rôle primordial en matière de reconnaissance de l'éducation artistique. Par ailleurs, si le milieu scolaire ne valorise pas davantage l'importance d'approfondir la signification de l'expression artistique actuelle, l'amorce d'une recherche de sens de l'expérience esthétique dans le contexte de la formation perd sa raison d'être. Aussi, importe-t-il que l'école québécoise valorise les pratiques éducatives par le biais de ces programmes d'enseignement des arts au secondaire.

En résumé, toutes les recommandations des rapports Parent et Rioux, les différents avis du Conseil Supérieur de l'éducation, les finalités et les orientations politiques de l'École québécoise (1979) et les propos que tient l'École tout un programme (1997b)

laissent percevoir qu'une place importante doit être réservée aux arts à l'école. En 1997, on insiste sur les liens avec la culture.

### 1.3 Place de l'éducation musicale dans la formation fondamentale

Le discours concernant la place et le rôle des arts à l'école mérite plus de considération que par le passé dans la formation fondamentale de l'élève. En effet, le domaine des arts avec ses quatre volets : musique, arts plastiques, danse, art dramatique, dépouillés de toute valeur utilitaire dans un siècle de commercialisation plus que de recherche de sens, confère une mission particulière à l'éducation artistique, un apprentissage unique et nécessaire pour l'éducation globale de l'élève.

Dans l'orientation d'une formation générale dont l'objectif du cours secondaire est « de préparer l'étudiant à la vie professionnelle et sociale » (MÉQ, 1981, p. 7), l'éducation musicale joue un rôle primordial dans la formation de base. N'est-il pas un instrument remarquable de socialisation ? De par sa nature elle-même, la musique fait vivre des expériences collectives exceptionnelles comme peu d'autres domaines de connaissances peuvent en offrir. L'aspect de l'interprétation ou de la création en groupe amène une dimension du dépassement qui est bénéfique non pas uniquement pour soi, mais aussi pour tout le groupe. De plus, la musique joue un rôle dans la formation affective.

Dans une perspective de croissance personnelle, l'expérience imaginaire est ainsi envisagée comme la capacité que possède l'individu d'une représentation anticipante, indispensable pour concevoir son avenir, son comportement futur ou sa destinée. Selon le rapport Rioux (1969), l'imagination est la dimension psychique qui nous différencie et nous individualise au plus haut point. La meilleure façon de permettre à l'imagination de se faire valoir est de mettre les individus en contact avec des matériaux, que ce soit des mots, des couleurs, des sons ou des gestes. Il ne peut donc pas y avoir d'éducation de l'être humain sans que l'imagination ne soit intégrée au processus éducatif. Aussi, l'art est un moyen de favoriser le développement de l'imagination, une avenue à parcourir pour atteindre la connaissance (Rapport Rioux, 1969, tome I, p. 93-97). D'ailleurs, le Ministère reconnaît l'apprentissage de la créativité pour le développement du jeune (1988).

Les sens ont toujours été des canaux privilégiés pour poursuivre une formation générale et un développement intégral, aux plans intellectuel, affectif, physique, social, moral et religieux (Aubin, 1994). Pour sa part, la musique développe plusieurs sens dont l'ouïe, principalement. Une oreille attentive permet de découvrir tout ce qu'il y a dans la matière où tout est bruit, son, mélodie, rythme, harmonie à découvrir et à reproduire. Par ailleurs, l'ouïe est actuellement le sens à la fois le plus agressé et le moins formé.

L'enseignement musical permet, plus que toute autre discipline d'enseignement du cours secondaire, d'apprivoiser un monde sonore qui a peu de respect pour le développement auditif de l'élève. De plus, la musique permet à la personne de faire des

apprentissages qui peuvent la transformer profondément. Cette nouvelle vision se retrouve à travers les propos qu'Aubin rapporte :

« Un genre d'apprentissage qui implique toute la personne à la fois dans ses dimensions cognitives et affectives. C'est un apprentissage dans lequel toute la personne est engagée. C'est un apprentissage qui est amorcé par la personne elle-même. C'est un apprentissage qui produit un changement dans le comportement de l'individu, dans la ligne de conduite qu'il décide d'adopter pour l'avenir, dans ses attitudes et sa personnalité. C'est un apprentissage qui pénètre la personne dans chacun des éléments de son existence. » (Aubin, 1994, p. 32-33)

Dans le cadre de cette étude, deux éléments de réflexion attirent l'attention : le premier s'intéresse aux effets bénéfiques de l'éducation musicale sur l'ensemble des apprentissages et le second concerne le lien étroit entre l'éducation musicale et la créativité. Le discours officiel reconnaît le rôle essentiel de l'éducation artistique dans la formation, une formation qui se veut équilibrée ; équilibrée, parce qu'elle comporte des apprentissages dans le domaine de la rationalité et de la sensibilité (MÉQ, 1981). Les recherches sur le fonctionnement du cerveau permettront à Jean-Paul Des Pins de s'exprimer ainsi :

« La musique utilise et développe en même temps, dans l'action, la pensée convergente – celle de la logique, celle des codes, de l'exactitude et de l'analyse – et la pensée divergente – celle de l'ignorance, de l'expression, de l'invention. L'apprentissage de la musique relève à la fois de l'intellect le plus rigoureux et de la sensibilité la plus profonde. » (Des Pins, 1989)

Ces recherches révèlent que les habiletés développées en éducation artistique sont transférables à l'ensemble des domaines de connaissance. Ainsi en est-il du développement d'une sensibilité profonde, du goût de se dépasser, d'une bonne coordination, d'une vie

culturelle active, d'une pensée logique et analytique, du sens des responsabilités (Eisner, 1985). Partant de ce point de vue, la musique n'est pas seulement un moyen d'expression considéré comme un monde des émotions, mais un mode de connaissance, une façon d'appréhender la réalité. La musique constitue un « médium assez riche et assez puissant pour pouvoir intégrer tous les aspects de l'éducation » (CSÉ, 1985, p. 14).

Ces manifestations de l'expression artistique chez le jeune correspondent à des besoins aussi fondamentaux que celui d'établir l'harmonie entre ses conflits et ses désirs et la réalité matérielle et sociale à laquelle il doit s'adapter. L'éducation artistique aide le jeune à harmoniser sa pensée et sa vie affective et lui permet d'établir un équilibre entre la sensibilité et le langage verbal formalisé. Faisant naître l'expression spontanée et la capacité de création, elle permet à l'individu de communiquer ce qu'il est à partir de son expérience, c'est-à-dire son acquis, au moyen de ses ressources et de ses capacités.

C'est ainsi que ces différentes recherches indiquent que les matières de la sensibilité, en l'occurrence les arts, ne peuvent être traités comme des matières dont le statut est « secondaire, souvent considéré comme un loisir, une façon agréable d'occuper les vendredis après-midi » (St-Jacques, 1998, p. 567) et qui interviennent de manière négligeable dans le processus de formation.

Les récents discours sur le programme scolaire soulignent l'importance d'en rehausser le niveau culturel. Aussi, les principes évoqués dans l'Énoncé politique éducative

(Gouvernement du Québec, 1997b) et le rapport Inchauspé (Gouvernement du Québec, 1997) font ressortir l'apport des langages artistiques. Trois buts sont ciblés, ainsi :

« initier les élèves aux langages qui favoriseront le développement de leur créativité, faire découvrir [...] des œuvres de leur environnement artistique et culturel actuel et les mettre en présence de créations artistiques du patrimoine. » (Gouvernement du Québec, 1997, p.17)

La réforme du programme entraîne les arts sur des voies différentes de celles que proposent les programmes actuels : un programme de formation qui privilégie une approche globale et intégrée de la formation des jeunes. Face à ces nouveaux défis, quelle forme le programme de formation musicale devrait prendre pour donner à l'éducation musicale la place qui lui revient à l'école secondaire ?

### 1.3.1 Valeur de l'éducation musicale

La musique est un langage au même titre que la mathématique et les langues. Selon Piaget (1969), la musique est à la fois un art et une science, une technique et une discipline, un moyen d'expression individuel et une source de communication avec les autres. De plus, elle joue un rôle dans la formation affective. En effet, l'exercice de la musique suscite le dépassement de soi, l'adaptation continue et sert d'outil très précieux pour l'apprentissage à la vie en société. À l'aube d'une nouvelle ère dans laquelle le monde virtuel qu'est celui de l'électronique, sera couplé au réel, la musique est le langage par excellence pour accéder au caractère convivial des nouvelles technologies.

L'évolution des domaines de la musique depuis une vingtaine d'années a amené de nouveaux codes, de nouvelles structures, de nouveaux moyens, de nouvelles conceptions sonores. Ces changements s'intègrent harmonieusement aux activités informatisées selon les principes d'une approche créative. L'utilisateur peut par exemple enregistrer ses créations sur un site Internet pour ensuite les échanger avec d'autres créateurs-utilisateurs.

### 1.3.2 Approche de formation musicale créative

Plus d'un éducateur en musique considère la créativité musicale comme un moyen unique et essentiel de faire vivre aux élèves l'expérience musicale. Selon Castaldo (1969), seules les activités créatives, par la manipulation et l'expérimentation du matériel qu'elles impliquent, permettent de saisir la musique dans sa dimension globale. Dans son étude, Bradley (1974) a observé que des activités créatives peuvent aider au développement de la discrimination auditive et visuelle de musique parfois plus qu'un enseignement traditionnel. On parle ici d'élargir nos préoccupations de formation auditive à la curiosité et à la perception auditive. Ainsi, le son devient la matière à écouter, à respecter, à transformer.

D'autres recherches permettent d'affirmer que la démarche artistique fondée sur le processus de création est analogue à la démarche scientifique. Eisner (1985), dans *Aesthetic Modes of Knowing*, explique comment les sciences et la mathématique sont dépendantes des modes esthétiques d'appréhension de la réalité. Il affirme que le mouvement entre la

pensée divergente et la pensée convergente se produit tout au long du processus créatif impliquant l'art. Il place le processus créatif à la base de l'acquisition de tous les savoirs.

De son côté, le ministère de l'Éducation (1988) considère la créativité comme un élément central pour le développement de la capacité générale d'apprendre. En effet, la créativité n'est plus considérée comme un « don », mais comme une aptitude à concevoir des solutions nouvelles. La créativité aide aussi le développement des qualités indispensables à la vie contemporaine comme la pensée créatrice et la capacité de s'adapter et de se réadapter aux situations très mouvantes qui caractérisent notre époque. Les propos suivants sont en ce sens :

« Les personnes créatives sont maintenant souhaitées et recherchées dans tous les domaines de l'activité professionnelle. À compétence égale, c'est la créativité qui a tendance à faire la différence sur le marché de l'emploi, aussi bien dans les techniques de gestion que dans le champ des valeurs et de l'éthique. » (MÉQ, 1988, p. 17)

C'est pourquoi il importe d'offrir une formation créative qui vise à développer des aptitudes, à gérer le changement et à inventer des réponses à des situations sans cesse nouvelles (MÉQ, 1988).

Prenant appui sur ces différents travaux de recherche qui soulignent l'importance d'une approche créative dans la formation, il apparaît que la musique est le langage par excellence pour aider les élèves à donner un sens à leurs apprentissages. À cet effet, il convient de rappeler que depuis une vingtaine d'années, l'évolution de la musique a amené

de nouveaux codes, de nouvelles structures, de nouveaux moyens, de nouvelles conceptions sonores. Ce faisant, ces changements s'intègrent harmonieusement à des situations complexes et signifiantes en tenant compte du principe selon lequel l'apprentissage est une construction.

Par ses visées éducatives, la formation musicale est la voie privilégiée de développement intégral d'une personne et une source très précieuse pour l'improvisation et la création. Plus spécifiquement, dans un contexte éducatif de niveau secondaire, est-il possible de développer des stratégies d'enseignement et des pratiques éducatives basées sur le développement intégral d'une personne en faisant appel à un programme de FMC ?

### 1.3.3 Moyens pédagogiques

Dans une perspective élargie, c'est-à-dire comme étant un processus plutôt qu'un événement, il apparaît essentiel de prêter attention non seulement aux résultats, mais au cheminement suivi dans l'exercice de l'apprentissage. Il convient donc de proposer des moyens pédagogiques de types constructiviste et socioconstructiviste qui donnent du sens à cet apprentissage formateur.

Afin d'assurer un équilibre des dominantes culturelles et de convier les élèves du secondaire à enseignement musical créatif, nous considérons les moyens proposés par Aubin (1990) soit : favoriser l'intégration des connaissances, accueillir et soutenir la

créativité, privilégier l'éducation musicale pour affiner l'image et le sentiment, assurer la continuité à chaque degré du secondaire, augmenter la fréquentation des milieux artistiques professionnels ainsi que favoriser un décloisonnement des milieux artistiques, professionnels, et le milieu de l'éducation musicale.

#### 1.4 Objectifs de recherche

Si la formation musicale est une voie privilégiée pour le développement intégral d'une personne et une source dynamique de développement de la créativité, il est souhaitable de concevoir un programme de FMC pour le secondaire composé à la fois d'un ensemble d'objectifs et de stratégies d'enseignement appropriés. Il importe de noter que les objectifs initiaux de recherche étaient de cet ordre mais que suite à la validation théorique effectuée, un accent a été mis sur les stratégies d'enseignement-apprentissage. Par ailleurs, comme la visée première consistait à élaborer un programme, il en est question dans le document, car il constituait la proposition soumise à la validation.

Quelles stratégies d'enseignement pour le secondaire sont susceptibles d'assurer une démarche de formation musicale visant la créativité et le développement intégral ?

Au départ, trois objectifs sont formulés :

1. Déterminer les principes d'ordres philosophique et pédagogique d'un programme de FMC pour le secondaire.
2. Établir les bases d'une FMC en référence aux orientations du programme d'études en musique d'ordre secondaire du ministère de l'Éducation.
3. Élaborer quelques scénarios d'enseignement-apprentissage qui permettent de développer les habiletés attendues, et ce, dans le cadre d'une approche créative.

Le défi consiste à développer des stratégies d'enseignement pour une FMC qui prennent en compte tous les aspects de la personne : intellectuel, affectif, social et culturel. La FMC s'inscrit dans un champ plus vaste et plus profond que l'acquisition de connaissances, la maîtrise d'un instrument, le travail en atelier, la répétition ou l'écoute attentive d'un maître. Elle devient un apport à la qualité de la formation du jeune au secondaire. L'approche privilégiée peut rejoindre, de par sa nature, une plus vaste clientèle.

Par ailleurs, dans le cadre de cette étude, il n'y aura pas de validation empirique, la validation théorique étant préalable à celle en milieu naturel (Van der Maren, 1999 ; Hébert, Goyette et Boutin, 1990).

## CHAPITRE 2

### CADRE CONCEPTUEL

La présentation de la problématique nous amène à mettre en avant les positions théoriques afin d'articuler la proposition annoncée. La première partie est consacrée à plusieurs façons de définir la créativité et les différentes étapes du processus créateur dans une perspective globale. La deuxième partie indique quelles théories sont proposées par les différents chercheurs et les conditions qui favoriseront la créativité musicale. Son apport dans la formation musicale y est également traité. Finalement, la dernière partie sera consacrée à la présentation des principes théoriques spécifiques pour une FMC et à l'énonciation des principes pédagogiques. D'ores et déjà, on peut annoncer que le concept de stratégie d'enseignement-apprentissage sera spécifié au chapitre IV puisque les recommandations des experts allaient en ce sens.

#### 2.1 Concepts de création et processus

Pour comprendre le concept de créativité, il faut faire appel à des disciplines scientifiques variées dont la psychologie et la neuropsychologie. Les

avancées de la psychologie seront d'abord considérées. Selon Davis (1986), la pensée créatrice est le soutien de l'organisation créative qui devient un style de vie, un trait de personnalité, une façon d'interagir avec les gens. D'après Davis, vivre d'une manière créative consiste à développer ses talents, à exploiter le potentiel inutilisé et, par le fait même, à développer un esprit créatif. C'est aussi développer sa sensibilité aux problèmes des autres et l'utiliser pour résoudre des problèmes. Pour sa part, Carl Rogers (1961) note que la composante créativité semble être dotée des mêmes tendances que l'on retrouve dans la force curative de la psychothérapie, c'est-à-dire la tendance que possède l'être humain à s'actualiser, à s'exprimer, à activer toutes les capacités de son être. De tous les pouvoirs humains, celui de la créativité semble très unique et le plus complexe (Gowan, 1972).

Dans le cas de cette étude, il importe de s'intéresser aux définitions axées sur le processus en raison de l'objet de ladite étude. D'ailleurs, pour la majorité des penseurs, toute forme de créativité est le résultat d'un processus mental. L'une des recherches classiques la plus citée dans le développement du processus de création, est celle de Wallas (1926). Il donne une représentation linéaire classique du processus de création. À cet égard, il identifie quatre phases distinctes soit : la préparation, l'incubation, l'illumination, la vérification (l'élaboration). La préparation est la phase où le sujet prend contact avec la réalité pour y puiser des informations. Il réfère au savoir accumulé dans la mémoire dont les mots, les faits, les observations, les associations. L'incubation équivaut à une suspension de la réflexion volontaire ou consciente en rapport avec les problèmes à résoudre et à une série d'opérations mentales involontaires ou inconscientes. L'illumination

est le moment qui suit l'incubation et où l'individu a le sentiment d'avoir brusquement découvert une solution inespérée et inattendue (insight). La vérification (l'élaboration) est la phase où le rationnel intervient et la rigueur s'installe. Le processus débouche sur des résultats concrets.

De son côté, Kubie (1961), cité dans Sisk (1989), a apporté un éclairage sur ce qui est en amont de l'inconscient. Il parle d'un préconscient. L'apport principal de ce néofreudien renvoie à son hypothèse voulant que la créativité soit le produit du préconscient et non de l'inconscient. Le préconscient renfermant un matériel qui est aisément accessible à la condition de le laisser émerger dans un climat de détente ajoute aux propos de Wallas concernant le processus d'incubation.

De son côté, Rugg (1963) parle des fonctions du cerveau et de l'esprit quand l'homme est en situation qui exige une réaction rapide. Il croit que l'homme est alors à la recherche d'une solution à un problème. L'homme s'efforce de créer une image métaphorique, qu'elle soit visuelle, musicale ou poétique. Cette image évoquera des sensations disparates, des sentiments, des données. Selon cet auteur, ce processus prend forme dans l'esprit surtout en situation de résolution de problèmes. Situations qui suscitent le développement de multiples solutions.

Quant à Hallman (1966), il définit la créativité en termes de processus interactif. Il élabore une définition opérationnelle laquelle établit que l'acte créatif peut être analysé en

cinq dimensions : un acte entier et complet, une instance de comportement unitaire ; un acte qui se finalise dans la production d'objets ou de formes de vivre qui sont distincts ; un acte résultant de certains processus mentaux ; un acte covariant avec des transformations de personnalité spécifiques et finalement un acte qui se produit à l'intérieur d'un environnement particulier. C'est donc ainsi que la créativité peut être vue comme un processus interactif. Hallman (1966) poursuit en affirmant que le processus de créativité chez les adultes a souvent pour aboutissement la réalisation de produits utiles et créatifs et l'on évalue la créativité de tels adultes par la quantité et la qualité de leurs théories, livres, œuvres d'art ou de musique et de leurs hypothèses scientifiques.

Dans cette foulée, Parnes (1967) affirme que l'essence de la créativité renvoie aux associations d'idées, de faits, de pensées, et ce, dans de nouvelles configurations. Ainsi, il définit la créativité comme l'émergence en cours d'action d'un produit nouveau résultant de nouvelles combinaisons. Maslow (1972) va dans le même sens en affirmant que la créativité prend racine dans le passé et que l'inconscient intervient. De nouvelles découvertes ou encore de nouvelles idées émergent de ce qui existe déjà. Ainsi, de nouvelles visions s'amalgament aux précédentes.

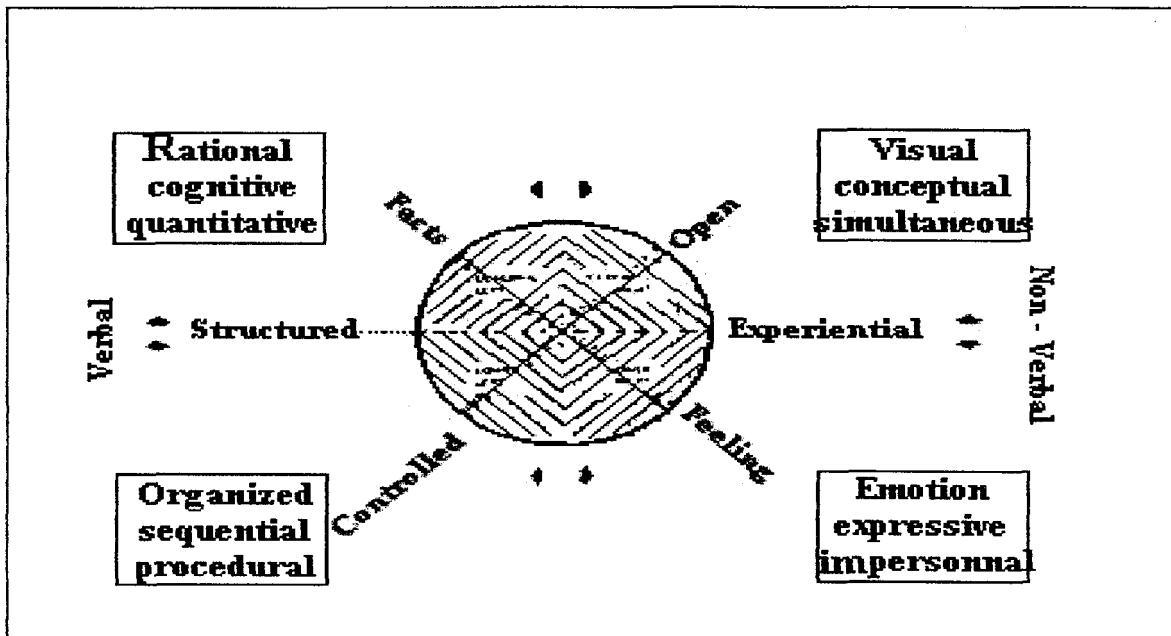
De son côté, Guilford (1967) propose un modèle intégrant six facteurs dont certains ont été abordés précédemment. Il parle d'une sensibilité générale aux problèmes, d'une fluidité de la pensée, d'une flexibilité ou capacité à changer de point de vue, d'une

originalité ou d'une tendance à produire des réponses idiosyncrasiques, d'une capacité de redéfinition du matériel et d'une élaboration sémantique.

À la suite de Guilford, Torrance (1979) définit la créativité comme étant un processus qui implique la capacité de percevoir ou de saisir les écarts, les éléments perturbants, les hypothèses ainsi que la capacité de communiquer les résultats et de les modifier si nécessaire. De plus, il précise que l'exercice doit être suivi d'un processus d'analyse et de comparaison des composantes.

L'apport de la neuroscience ne peut être ignoré lorsqu'il est question du processus créatif. Il importe de considérer la théorie hémisphérique du fonctionnement du cerveau. Herrmann (1988) a développé deux modèles d'enseignement-apprentissage selon une métaphore sur le fonctionnement du cerveau. Ils relèvent respectivement des hémisphères gauche et droit du cerveau. L'hémisphère gauche intervient en priorité dans le traitement de stimuli verbaux, rationnels, cognitifs et quantitatifs tandis que l'hémisphère droit intervient prioritairement dans le traitement de stimuli visuels non verbaux, conceptuels et simultanés. L'hémisphère droit assure alors le traitement de ce qui relève des émotions et de la motivation. Les descripteurs de gauche sont organisés, séquentiels et procéduraux tandis que ceux de droite sont émotionnels, expressifs et interpersonnels. La figure 2.1 illustre cette explication.

**Figure 2.1**  
Whole Brain Teaching and Learning

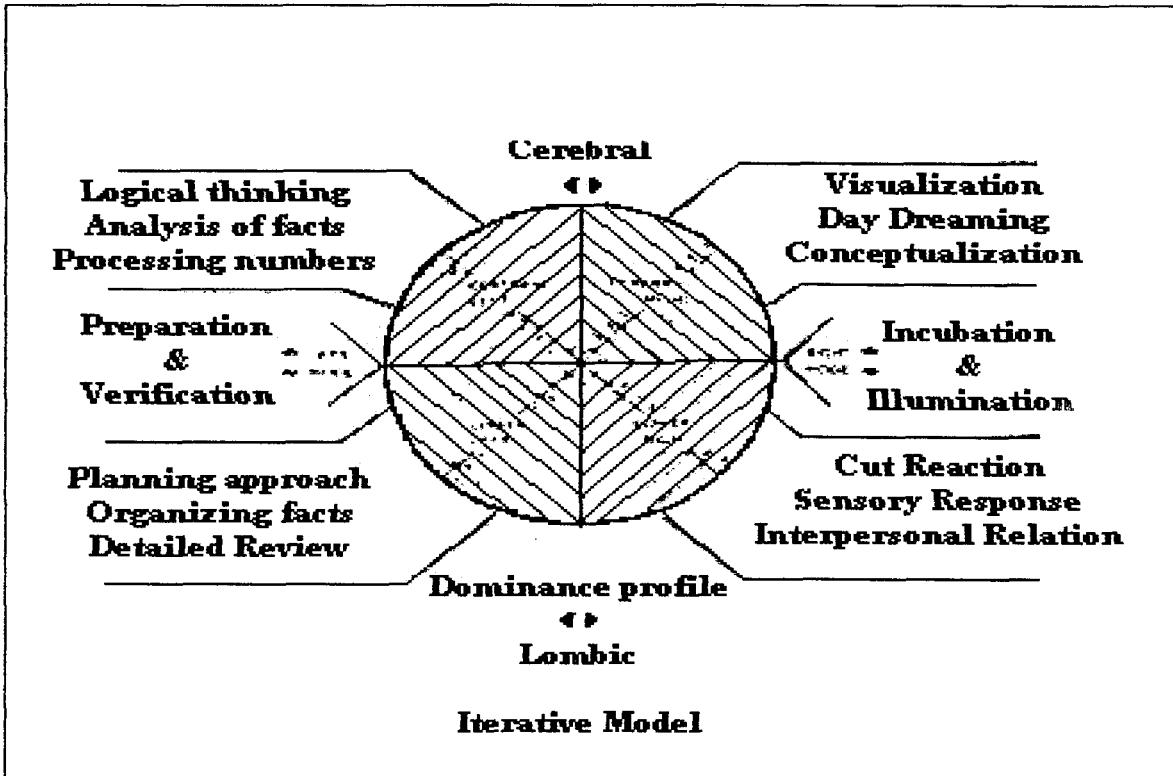


D'après Herrmann (1988)

À partir de son explication sur le fonctionnement du cerveau, il présente les quatre phases du processus créateur telles que Wallas les avait développées en 1926 : la préparation, l'incubation, l'illumination et l'élaboration. Ces quatre phases constituent les étapes du processus créateur par lesquelles l'individu est amené à passer de l'une à l'autre jusqu'à ce que la démarche soit complétée. Les facteurs dominants de l'hémisphère gauche sont : l'analyse, la pensée logique, la discrimination, la planification, la synthèse. Sous le contrôle de l'hémisphère droit, les facteurs dominants sont : la visualisation, l'exploration, l'improvisation, la globalisation, les relations interpersonnelles et les réponses sensorielles.

La figure 2.2 illustre ces quatre phases du processus créateur.

**Figure 2.2**  
Whole Brained Creativity – Preparation, incubation, illumination, verification



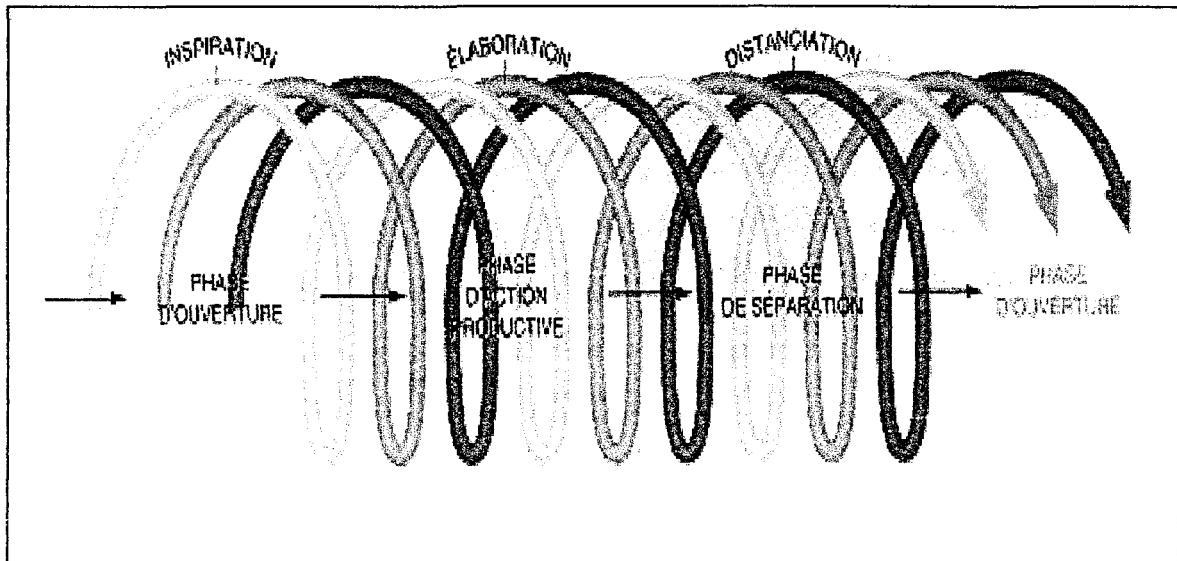
D'après Herrmann (1988)

De leur côté, Gosselin et al. (1998, p. 648) proposent une manière de concevoir la création. Ils la voient à la fois comme un processus et comme une dynamique et en parlent en ces termes :

« Dans notre perspective, la création est comprise comme un processus au sens large : il s'agit d'une démarche à l'intérieur de laquelle les étapes ou les phases interagissent, la progression se faisant d'une manière spiralisée plus que d'une façon linéaire. »

La figure qu'ils ont élaborée (figure 2.3) illustre ces propos.

**Figure 2.3**  
Une présentation de la création à la fois comme un processus et comme une dynamique



Gosselin et al., 1998

Pour concilier l'idée de succession avec l'idée d'interaction, Gosselin et al. (1988) délimitent trois phases : une phase d'ouverture (temps initial d'accueil de l'idée directrice), une phase d'action productive (étape de formation et de façonnement de l'oeuvre) et une phase de séparation (temps de prise de distance par rapport à l'oeuvre achevée).

Les auteurs enrouleront ensuite autour de cette ligne du temps trois autres lignes représentant les mouvements qui dynamisent chacune des phases du processus créateur : l'inspiration (mouvement qui insuffle des idées), l'élaboration (mouvement de développement d'articulation) et la distanciation (mouvement d'éloignement).

À la suite d'Arieti (1976), de Kris (1952), de Noy (1979), de Valéry (1957-1960-1961) et de Vargui (1977), Gosselin et al. (1998) décrivent la création comme un processus comportant trois phases successives (ouverture, action productive, séparation) dynamisées par le jeu de trois mouvements interactifs et récurrents (inspiration, élaboration, distanciation). Ils mettent en relief des aptitudes spécifiques remarquées chez les individus créateurs à divers moments du processus.

Le tableau suivant représente, de façon plus opérationnelle, la « mécanique » de ce processus complexe en mettant en relief des aptitudes à développer chez les élèves ou les étudiants qu'on invite à créer. Ces aptitudes sont directement liées à des points de rencontre phases-mouvements. Voici donc la synthèse de l'interprétation des phases et des mouvements du processus créateur accompagnée des aptitudes remarquées chez les individus créateurs.

**Tableau 2.1** Mise en interaction des phases du processus avec les mouvements qui le dynamisent et signalement de quelques aptitudes observées selon Gosselin et al., 1998.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Phase d'ouverture</b></p> <p><b>Aptitudes sollicitées</b></p> <p><b>Habilités</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aptitude à accueillir et à vivre l'émergence.</li> <li>- Aptitude à garder des traces des émergences et à les développer spontanément.</li> <li>- Aptitude à apprécier de manière intuitive les émergences.</li> </ul>   | <p><b>Inspiration</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Des idées, des images, des sentiments ou des impressions émergent et prennent progressivement forme dans l'esprit créateur.</li> </ul> <p><b>Élaboration</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le créateur explore et développe spontanément les émergences.</li> </ul> <p><b>Distanciation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le créateur apprécie intuitivement les émergences. Il flaire parmi les idées qui émergent celles qui sont de nature à faire passer d'une simple tentation à une authentique intention de projet.</li> </ul>   |
| <p><b>Phase d'action productive</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aptitude à se centrer en cours d'action.</li> <li>- Aptitude à développer et à articuler conceptuellement et matériellement l'œuvre.</li> <li>- Aptitude à supporter une certaine tension, un certain tourment.</li> <li>- Aptitude à lâcher prise.</li> </ul>   | <p><b>Inspiration</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les images qui habitent l'espace intérieur du créateur continuent de se développer et dialoguent avec l'œuvre extérieure en genèse.</li> <li>- Le mouvement d'inspiration peut prendre la forme d'un déclic, d'une sorte d'illumination permettant la résolution d'un problème.</li> <li>- D'autres idées de projets éventuels émergent dans l'esprit du créateur.</li> </ul> <p><b>Élaboration</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le créateur procède au développement de l'œuvre, à son articulation conceptuelle et matérielle.</li> <li>- Malgré la tension, le créateur persiste : il porte son projet le temps nécessaire à son développement.</li> </ul> <p><b>Distanciation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le créateur prend des décisions de toutes sortes; pour ce faire, il prend un certain recul pour procéder aux choix qu'il doit faire.</li> <li>- Au besoin, le créateur suspend son travail, s'en éloigne (incubation), favorisant l'émergence de solutions inédites pendant que son attention se porte ailleurs (illumination).</li> <li>- Le créateur prend du recul et juge du niveau d'achèvement de son oeuvre.</li> </ul> |
| <p><b>Phase de séparation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aptitude à accueillir ce qui émerge en considérant à distance l'œuvre achevée.</li> <li>- Aptitude à réfléchir sur le sens de son oeuvre et de sa démarche.</li> <li>- Aptitude à évaluer de manière sensible.</li> <li>- Aptitude à évaluer de manière rationnelle.</li> <li>- Aptitude à délaisser le travail fini pour se projeter dans d'autres réalisations.</li> </ul> | <p><b>Inspiration</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Au contact de l'œuvre achevée, d'autres idées de projets émergent dans l'esprit du créateur.</li> <li>- Au contact de l'œuvre, des significations cachées se révèlent : le créateur accueille des aspects de son mystère personnel qui s'expriment.</li> </ul> <p><b>Élaboration</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le créateur médite sur le sens de son oeuvre et de son cheminement.</li> </ul> <p><b>Distanciation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le créateur procède à l'appréciation du niveau de correspondance ou d'adéquation entre les émergences inspiratrices et l'objet qu'il a généré.</li> <li>- Le créateur procède à l'appréciation esthétique de son oeuvre en tenant compte des intentions qui ont motivé sa création.</li> <li>- Le créateur s'éloigne de son oeuvre devenue autonome et accepte de s'en éloigner pour se projeter dans d'autres projets de création.</li> </ul>  |

Une telle approche peut orienter les réformes des programmes actuels en arts parce qu'elle véhicule la perspective culturelle que l'Énoncé de politique éducative (MÉQ, 1997b) veut inscrire au programme.

Il convient de rappeler que plusieurs facteurs ont contribué à changer la manière de concevoir l'enseignement de la musique. L'évolution constante des contextes social et scolaire, la réforme des programmes de musique, l'intégration des élèves en difficultés, les conditions de vie des élèves de plus en plus complexes et diversifiées et la recherche d'une grande qualité dans les apprentissages ont des effets importants sur l'éducation artistique.

Aussi, il est de première nécessité de reconnaître les enjeux et les exigences auxquels sont confrontés les enseignants et les enseignantes qui oeuvrent dans les arts. La formation musicale porte sur la connaissance des fondements théoriques et des pratiques de l'enseignement musical. Selon Saint-Jacques (1998), il s'agit d'une formation à double entrée, où se côtoient et s'interpellent une pratique artistique ainsi qu'une pratique didactique, appuyée sur des fondements pédagogiques progressant vers un même objectif : « Amener l'élève à vivre l'art, en l'occurrence la musique, comme une expérience d'expression et de communication unique ». (Gouvernement du Québec, 1980)

L'enjeu de l'enseignement des arts au secondaire s'inscrit dans une approche à deux niveaux. Le premier niveau de formation porte sur l'expérimentation d'une pratique artistique (musique, arts plastiques, art dramatique, danse) visant à développer une

sensibilité artistique, une maîtrise dans l'interprétation ainsi que l'acquisition d'un regard critique. Le deuxième niveau de formation porte sur les connaissances des fondements théoriques et des pratiques de l'enseignement musical en milieu scolaire : la formation pédagogique et didactique. Voilà le pivot autour duquel l'enseignement des arts doit s'articuler. C'est dans cette perspective que les programmes de formation doivent être élaborés.

L'exigence dans l'enseignement des arts s'impose donc afin de développer des compétences clés reliées à l'éducation artistique et aux stratégies pédagogiques mises de l'avant pour les atteindre.

Depuis la dernière décennie, à tous les niveaux du système éducatif, de nouvelles orientations animent et bouleversent l'enseignement, notamment dans l'organisation du contenu autour de principes directeurs (Astolfi, 1995 ; Perrenoud, 1997) et de compétences clés ainsi que dans le développement des habiletés cognitives et métacognitives. Devant ces changements, les enseignantes et les enseignants comme les élèves doivent prendre constamment des décisions. Dans le contexte élargi de l'école, il devient essentiel d'exploiter des dimensions intuitives que l'on retrouve dans l'acte créateur. Le développement d'une représentation articulée de la dynamique de création représente un point majeur pour qui s'engage dans un processus de création musicale. Ainsi, une nouvelle avenue s'ouvre pour l'enseignement de la musique.

L'enseignement et la formation artistique deviennent complexes. En effet, une formation artistique à double entrée, où se côtoient et s'interpellent une pratique artistique ainsi qu'une pratique didactique, amène des changements au plan pédagogique.

À cet effet, de nombreux rapports d'études tels ceux du Conseil des Universités (1993) et du Conseil supérieur de l'Éducation (1990, 1992, 1995), signalent la nécessité de revoir les programmes de formation.

En apportant quelques éclaircissements sur la dynamique de la créativité, Gosselin et al. (1998), contribuent à l'élaboration de modes de pratique réflexive chez les enseignantes et les enseignants soucieux de s'approprier une meilleure saisie de leur propre dynamique de création. Ainsi, ils arrivent alors plus facilement à traduire verbalement leur expérience créatrice et à mieux saisir leur dynamique personnelle de création ; ils parviennent aussi à mieux reconnaître les aptitudes personnelles dont ils tirent parti à chacune des étapes du processus créateur. En prenant davantage conscience des aptitudes qui leur profitent, souvent, sans même se rendre vraiment compte, les maîtres peuvent accompagner de façon plus soutenue les élèves qu'ils invitent à entrer dans une dynamique de création. Apprivoiser une dynamique de création pour la formation des musiciens éducateurs, voilà une stimulante source d'inspiration pour qui souhaite renouveler des pratiques en éducation musicale.

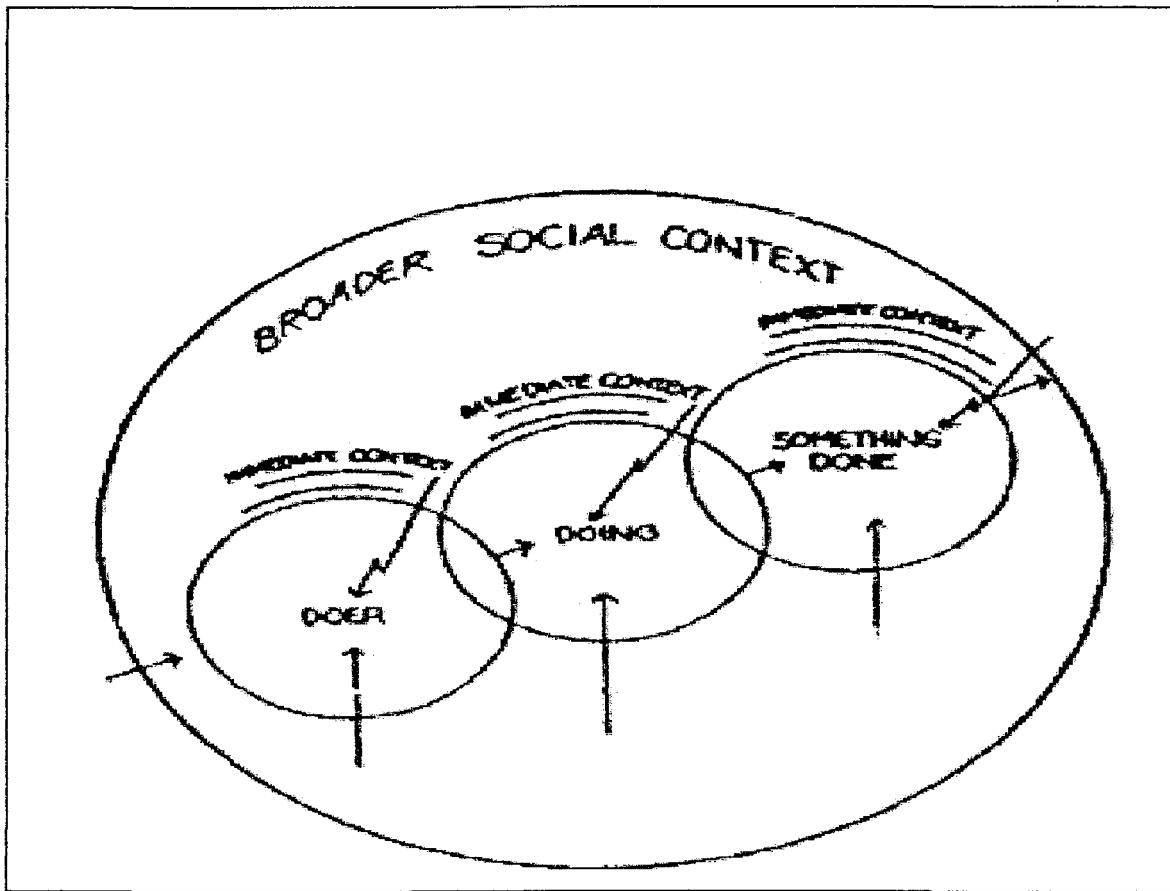
## 2.2 Concept de création musicale et apport à la formation

Dans cette section est abordé le concept de créativité musicale, et ce, à partir essentiellement des réflexions d'Elliott (1989). Par la suite, on fait ressortir son apport dans la formation en éducation. Finalement, nous présenterons des moyens proposés par le même auteur afin de favoriser le développement d'habiletés créatrices en ce domaine.

### 2.2.1 Concept de créativité musicale

À l'instar des auteurs déjà cités, Elliott (1989) s'est penché sur le rapport du produit créatif aux processus sous-jacents. Par exemple, la Symphonie no 3 dite « Héroïque » est le fruit d'un processus. L'humain a tendance « à s'actualiser et à devenir ce qui est potentiel en lui » (p. 16). La créativité suppose donc la présence d'un producteur, d'un processus qui assure la finalité, soit le produit. Par ailleurs, il situe le processus dans l'activité humaine créatrice en référence au contexte. La figure 2.4 qui appartient à cet auteur, représente bien les quatre éléments dudit concept : 1) la production ; 2) le processus ou action ; 3) le produit ; 4) le contexte.

**Figure 2.4**  
The Concept of Creativity – Phase two



D'après Elliott, 1989

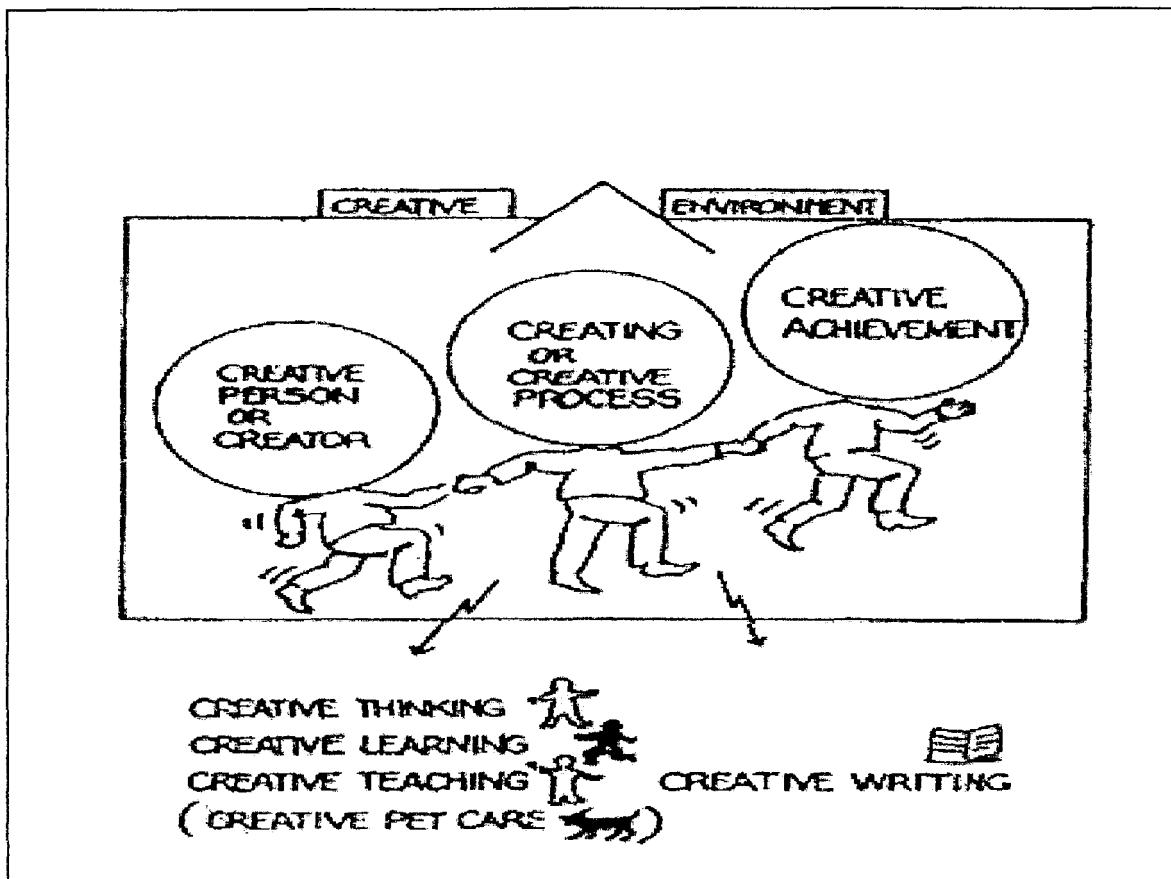
Elliott (1989) reprend l'exemple de la « Symphonie no 3, Héroïque » de Beethoven en regard de ces considérations. On examine directement ce qui a été fait ou produit, ou ce qui a amené l'auteur à la composer, d'où l'idée s'est développée et finalement, son contexte de production et d'utilisation. Dans cette perspective, toute oeuvre créatrice est à situer dans un contexte social.

En outre, la tâche de la composition de la symphonie « Héroïque » peut être perçue comme un système d'actions qui lui est propre : action motivée (motivation), orientation, une action par rapport à une catégorie d'actions similaires (en contexte). S'appuyant sur les recherches d'autres auteurs, dont Perkins (1981), Elliott précise les divers éléments du modèle de création musicale qu'il a élaboré. Le terme « créativité » dans les domaines de la musique, de la poésie, est un terme qui décrit la réalisation d'un produit créatif et non seulement une référence au terme « créer ». Identifier « l'action de créer » requiert un jugement de mérite. Toute personne qui produit ne crée pas nécessairement. Il faut évaluer la qualité du produit et également la démarche sous-jacente.

Le sens que donne Elliott au terme de création conduit à un résultat créatif. L'idée d'un dénouement créatif ou produit créatif est le noyau conceptuel d'une « famille de concepts » proposée par Elliott lorsqu'il parle du concept de créativité dans un cadre d'apprentissage.

La figure 2.5, présentée ci-dessous, représente le concept de créativité comme une « famille de concepts ». Nous observons l'interdépendance qui existe entre les trois concepts dans un environnement créatif. Ils s'énoncent comme suit : la pensée créative, l'apprentissage créatif et l'enseignement créatif. Ces trois concepts concernent au premier chef cette recherche puisqu'elle porte essentiellement sur l'élaboration d'une approche créatrice de formation musicale (FMC).

**Figure 2.5**  
Creativity : a Family of Concepts



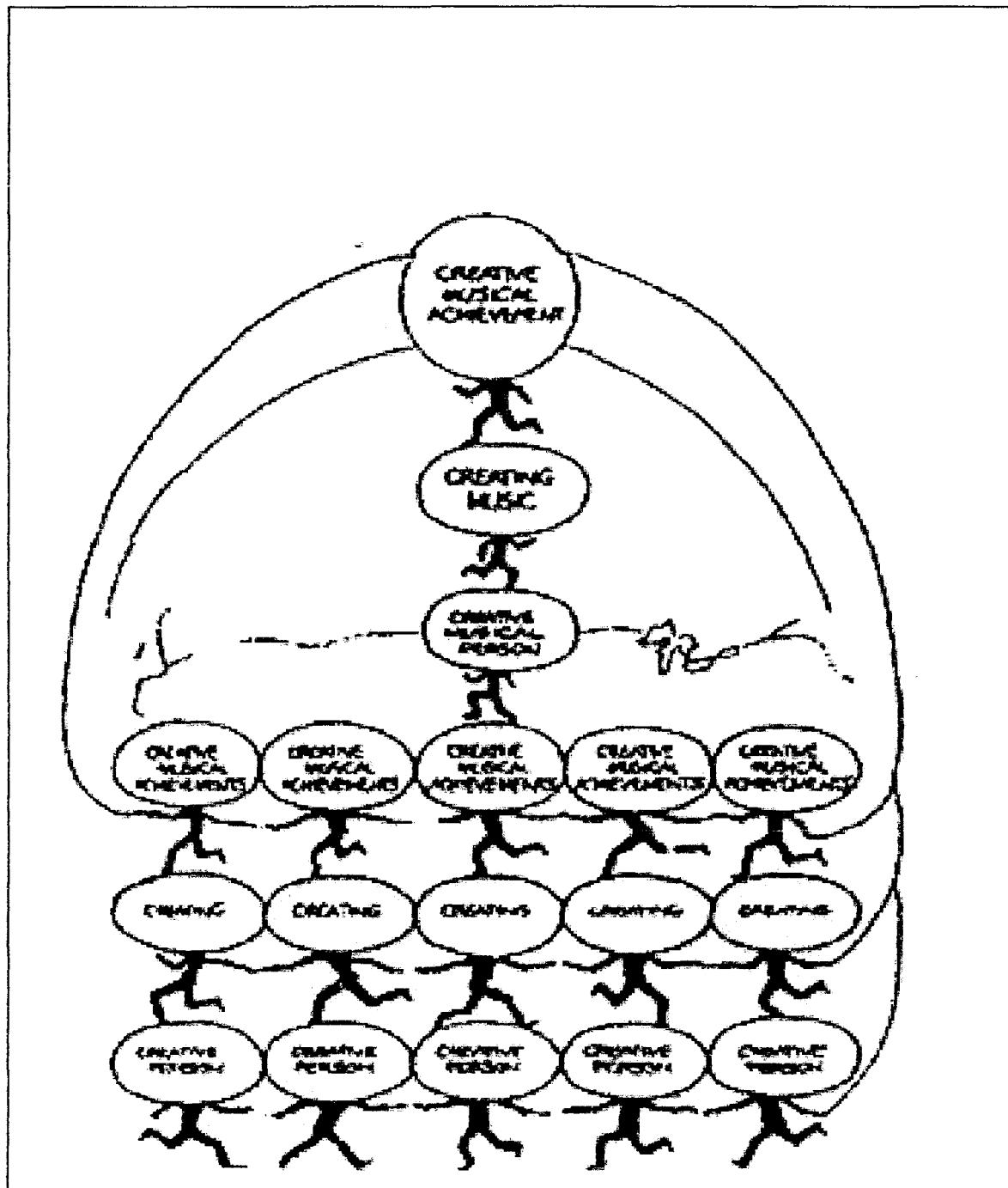
D'après Elliott, 1989

Même si la créativité a une dimension extérieure (un produit) et une dimension intérieure (les traits du producteur ou les opérations cognitives), c'est la dimension extérieure qui a, plus souvent qu'autrement, la valorisation.

Une des raisons pour laquelle les personnes ont de la difficulté à déterminer ce qui est « créatif » provient des différences de terminologies, de définitions d'un même terme ou d'un même concept utilisé par les experts pour reconnaître un accomplissement exceptionnel, jugé « créatif ». Les termes les plus souvent utilisés sont : original, nouveau, singulier, unique, imaginatif et divergent. Le terme employé généralement est celui d'originalité. Cependant ce mot n'est pas suffisant en lui-même. Les expressions telles qu'extraordinaire, inhabituelle, non familière doivent être aussi retenues mais non exclusivement. Par ailleurs, en portant attention exclusivement sur le produit, c'est-à-dire ses caractéristiques nouvelles ou inhabituelles, nous risquons d'oublier les fondements du produit, c'est-à-dire ses caractéristiques familières, incluant ses liens avec les productions antécédentes sans lesquels tout nouveau produit serait sans originalité.

Pour qualifier un produit d'original, une condition est essentielle, à savoir que le produit est en lien avec la tradition. Par exemple, Beethoven n'a pas inventé la musique, ni la musique symphonique, ni accompli quelque chose dans la Symphonie no 3, « Héroïque » qui était novateur ou unique dans le sens de bizarre. Tout au contraire, cette symphonie combine à la fois le familier et le non-familier. Ainsi, cette oeuvre devient le prolongement d'autres accomplissements. La figure 2.6 illustre bien que l'accomplissement de la créativité musicale repose sur un réseau relationnel parmi des pratiques musicales particulières, sur les réalisations musicales antérieures, sur les standards d'auditoire ainsi que sur les conditions sociales se rattachant à chacune de celles-ci.

**Figure 2.6**  
Creativity : a Head and Shoulders Model



D'après Elliott, 1989

La figure incite à considérer aussi l'originalité en relation avec d'autres genres d'accomplissements musicaux. Certaines formes musicales se distinguent grandement de la tradition et méritent d'être appelées créatives mais d'une autre manière. Bailin (1985, p.9) a observé : « The novel element arises in the context of an enterprise that has a history and is part of a tradition; and the tradition has a direction, goals, and meaning in light of which the innovation can be understood ». Debussy, par exemple, a développé un nouveau style en cherchant et en confrontant les opportunités artistiques qu'il a perçues dans la musique d'autres cultures et dans les techniques des peintres impressionnistes et des poètes. Une partie de la valeur que l'on attribue à Debussy découle de son esprit inventif. Il a brisé des vieux concepts de l'organisation de la gamme, l'orchestration, les formes musicales, la mélodie, l'harmonie, etc. Aussi, il a agrandi les horizons et ouvert le chemin vers des innovations au XX<sup>e</sup> siècle. La musique de Debussy est originale mais aussi signifiante. Sa musique a joué un rôle crucial dans l'avancement de la musique en général au même titre que l'ont été les opéras de Monteverdi, les improvisations de jazz de Charlie Parker et les chansons de Cole Porter. Tous ces chefs-d'œuvre sont reconnus comme étant « créatifs ».

Suite aux considérations sur le produit de type créatif, il importe de mettre en avant les avancées théoriques concernant les processus. Plusieurs auteurs soulignent que la force motrice qui génère l'activation créatrice semble être le désir intrinsèque de découvrir le vide dans ce qui est déjà connu ou fait à l'intérieur d'une pratique ou d'un domaine, de varier la manière dont les choses se font dans la pratique ou d'aller au-delà de ce qui est déjà compris ou accepté (Barron, 1988 ; Csikszentmihalyi, 1988 ; Gardner, 1988 ; Gruber,

Howard and Davis, 1988 ; Tardif et Sternberg, 1988). Cela ne signifie pas cependant que le compositeur connaît précisément le produit final, il doit suivre un processus d'exploration.

D'ailleurs, du point de vue esthétique, le critère pour produire une oeuvre à caractère créatif repose non seulement sur le produit mais sur le processus. La réussite en créativité suppose que le créateur se conforme à un processus d'exploration. Reimer (1989, p. 49) l'exprime en ce sens :

« C'est une recherche et une découverte des possibilités d'expression. L'exploration de la réalité subjective se fait par la recherche des possibilités du moyen d'expression de l'artiste. Il n'existe pour l'homme aucun moyen d'explorer le monde du sentiment humain si ce n'est pas l'exploration des qualités sensibles des choses, qu'il s'agisse de mots, de sons, de couleurs, de formes, de mouvements, de gestes. »

Il importe de souligner que ce qui déclenche le processus de création musicale peut être une impulsion telle une mélodie. Deux citations de compositeurs illustrent cette conception de la créativité musicale. Pour Copland (1957, p. 49) :

« Tout compositeur commence avec une idée musicale, entendue au sens d'une idée réellement musicale et non d'une idée mentale, littéraire ou extra-musicale [...]. Cette idée peut se présenter sous différentes formes, comme une mélodie, [...] comme une mélodie avec un accompagnement. »

L'opinion de Sessions (1955, pp. 45-59) vient préciser celle de Copland en proposant d'autres éléments déclencheurs.

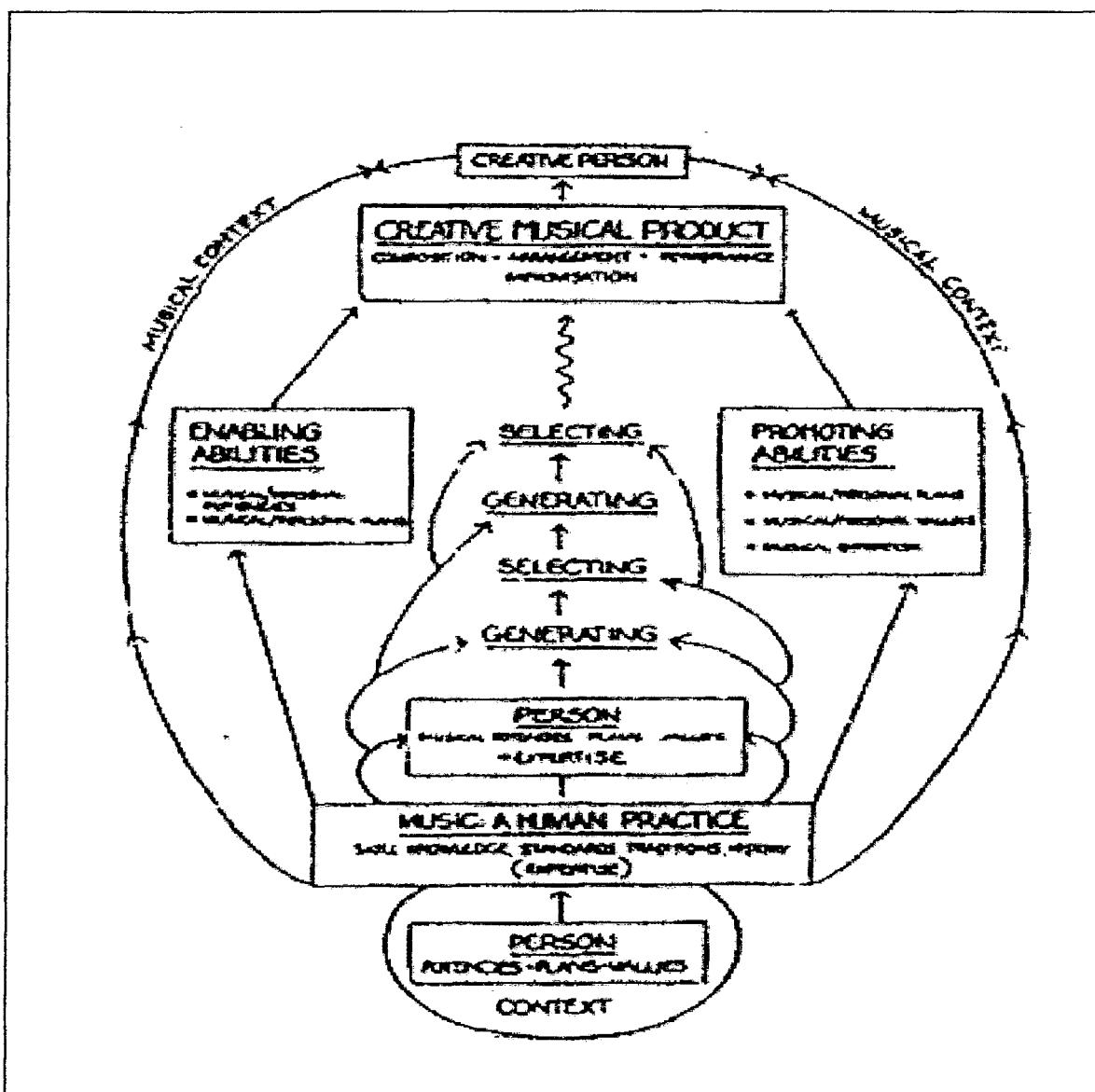
« La façon de composer consiste avant tout à écouter intérieurement la musique en train de se donner une forme, à laisser la musique se développer, aller là où l'inspiration et l'élaboration peuvent la mener. Un membre de phrase, un motif, un rythme, même un accord peut renfermer en lui-même dans l'imagination du compositeur, l'énergie qui produit le mouvement. Tout cela pousse le compositeur par sa propre énergie ou par sa tension interne, vers d'autres phrases, vers d'autres motifs, vers d'autres accords. »

Au cours de ce processus de découverte qui constitue l'acte de création esthétique, le créateur est amené à percevoir de nouvelles zones du monde intérieur. C'est d'abord une démarche active de connaissances par l'entremise des facultés perceptives et sensorielles. Ce processus interne conduit à la construction d'un sens. Par ailleurs, les acteurs évoluant en contexte social ont un rôle à jouer pour favoriser l'activation de ce processus. L'aspect « apprentissage » est lié inéluctablement aux pratiques sociales.

La production créative musicale repose sur l'expertise qui n'est pas simplement acquise. Elle est apprise d'une façon informelle et formelle. Elle se développe à travers l'exemple et en accord avec des règles et des standards. Composer et performer font partie de pratiques sociales. Nous apprenons constamment à partir des autres d'une façon directe et indirecte soit de compositeurs pratiques, de professeurs, de critiques musiciens, de chefs d'orchestre et d'autres personnes qui partagent nos aspirations. Faire de la musique, peu importe la forme ou le niveau qu'elle prend est une pratique sociale à laquelle s'ajoutent constamment de nouveaux membres. Ainsi, le contexte musical fournit au compositeur le « feedback » nécessaire qui guide la composition : performance, arrangement et improvisation. En d'autres mots, la créativité se manifeste dans l'interaction dynamique parmi des systèmes formels incluant une pratique humaine spécifique, un praticien, un

contexte socio-culturel les entourant. Le modèle illustré à la figure 2.7 représente cette interaction dynamique.

**Figure 2.7**  
Creating in Music



D'après Elliott, 1989

L'interaction dynamique de créativité musicale tourne autour de deux sortes d'activités que Perkins (1988) nomme « générer et sélectionner ». Dans la composition, par exemple, la mélodie, l'harmonie, la rythmique et les autres possibilités sont générées et sélectionnées pour leur potentiel d'être originales, nouvelles, utiles, etc. Bref, le compositeur est guidé par un but.

Dans cette perspective, Perkins (1988) précise que le compositeur déploie et organise son potentiel mental en recourant à des « plans » (Perkins, 1988). Les plans font référence aux modèles que la personne suit dans sa création. Les modèles peuvent prendre plusieurs formes : intention consciente, schéma de médiation mentale, des techniques de pensées analogiques, méthodes de brainstorming, des stratégies de gestion personnelle. Les plans produisent la génération et la sélection de possibilités.

On peut retrouver d'autres tendances cognitives comme la tendance de la pensée métaphorique, l'impartialité dans les jugements, l'ouverture aux nouveautés, la visualisation intérieure, l'utilisation de grandes catégories d'organisation ainsi que la création de nouveaux schémas pour la pensée et l'agir.

Le modèle d'Elliott (1989) peut servir d'ancre à l'élaboration d'une approche de FMC. Par ailleurs, il s'avère nécessaire de déterminer les choix théoriques qui balisent l'approche pédagogique retenue.

## 2.3 Principes théoriques pour une approche expérientielle de type socioconstructiviste

Cette étude, réfère essentiellement aux principes pédagogiques de Côté (1998). Ils se situent à l'intérieur d'une approche socioconstructiviste. Les sections suivantes sont destinées à éclairer le lecteur sur l'ensemble de ces bases théoriques.

### 2.3.1 Principes d'une approche expérientielle pour une formation musicale créative

Il importe à ce stade de considérer l'apport de Côté (1998) dans le processus d'apprentissage et d'intervention. La façon d'aborder l'enseignement-apprentissage s'avère des plus pertinentes, car on reconnaît la valeur des approches centrées sur l'expérience des apprenants pour les amener à évoluer (Schôn, 1991).

Côté propose une approche de formation et d'intervention qui favorise l'acquisition des connaissances et des habiletés et le développement chez l'apprenant, de la confiance dans ses capacités d'intuition, de raisonnement, de réflexion, de jugement et de décision. Pour comprendre son approche, il est nécessaire de s'arrêter à sa conception de la personnalité, à l'expérience et à son rôle dans l'enseignement-apprentissage.

Selon Côté (1998), la personnalité est le produit des apprentissages réalisés dans un contexte interpersonnel et social, sous l'influence des parents, des pairs, de la communauté et de l'environnement. Aussi, accorde-t-il une grande importance à l'expérience vécue dans le processus d'apprentissage et au partage avec autrui.

L'expérience implique un événement, une nouveauté qui crée un mouvement, une perturbation amenant la rupture d'une continuité. Dans un sens large, le contenu du vécu actuel place la personne continuellement en processus d'expérience. Par ailleurs, l'expérience n'est pas en soi un élément formateur, ni une source de transformation automatique. Pour être formatrice, l'expérience doit favoriser un nouvel équilibre qui se manifestera par des changements d'attitude et de comportement. Pour qu'il y ait apprentissage, la performance devra se traduire par l'atteinte d'un comportement cible. Elle implique donc de répondre à des exigences ou des attentes relativement à un comportement visé.

Selon Côté, une personne apprend de son expérience lorsqu'elle prend conscience de ses réactions, de ses émotions, de ses sentiments, de ses messages, de ses idées, de ses réponses liés à une situation ou à un problème pour lequel elle n'a pas de solution toute faite. Elle doit trouver une façon de traiter les données pour répondre adéquatement et s'adapter à une situation. L'auteur parle d'apprentissage expérientiel significatif qui suppose quatre phases : 1) la réception et la collecte de données nouvelles, différentes de ce qu'il connaît ; 2) un traitement des informations reçues de la situation actuelle en utilisant les expériences et les acquis passés ; 3) une analyse, une interprétation et une structuration par l'apprenant et une communication de l'expérience avec « feed-back » d'autrui en vue d'une meilleure compréhension ; 4) l'appropriation d'une expérience amenant une transformation intérieure qui a du sens pour lui et qui détermine ses choix de comportement ou d'agir (Côté, 1998). L'auteur explique son modèle en ces termes :

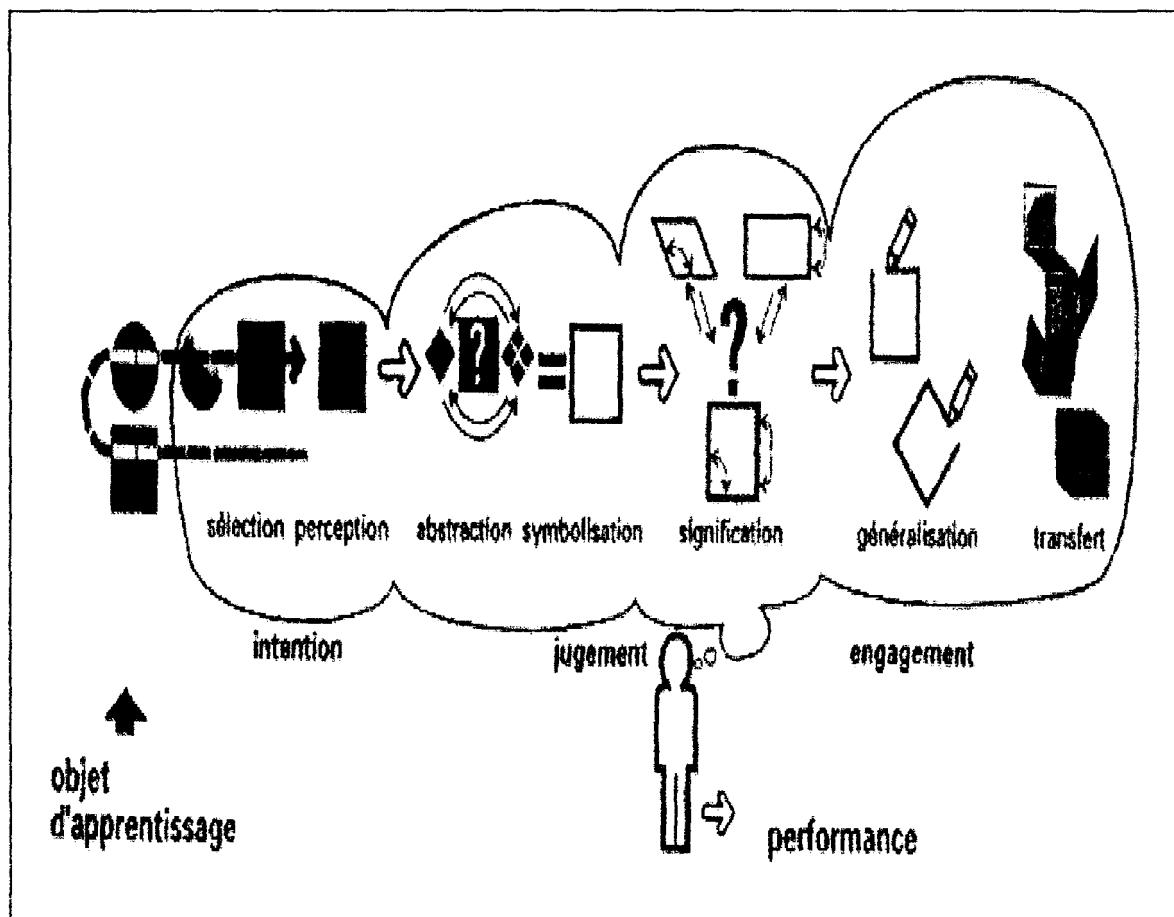
« Le modèle expérientiel d'apprentissage considère la personne comme une totalité où les dimensions cognitives, affectives et comportementales de l'expérience d'apprentissage interagissent pour produire une transformation de la personne. » (Côté, 1998, p. 31)

Il précise les diverses étapes du processus d'apprentissage significatif énoncé ci-dessous :

- Un processus d'abstraction et de symbolisation des perceptions de l'expérience impliquant un mode d'organisation et de transformation des informations recueillies à l'aide de symboles permettant la création d'une représentation mentale abstraite et personnelle de l'objet d'apprentissage.
- Un processus de création d'une signification personnelle à cette expérience.
- Une généralisation et un transfert de l'apprentissage, processus qui vise à acquérir les principes généraux qui permettent une compréhension de plus en plus englobante des idées ou de significations acquises. L'apprentissage est réinvesti de façon à mieux comprendre d'autres aspects de la réalité.
- Un changement significatif du comportement qui demande une participation active de l'apprenant déterminant ainsi ses choix, son action, ses habitudes de vie.

Pour fins de clarté, nous présentons le schéma de Côté à la figure 2.8.

**Figure 2.8**  
Le schéma d'apprentissage significatif



Selon Côté 1998, p. 52

Le processus d'apprentissage significatif (figure 2.8) décrit précédemment s'applique à l'analyse de toute situation de changement, de développement de la personne et d'apprentissage. Selon Côté, sur le plan scolaire, il est important de s'assurer de trois conditions essentielles pour qu'il y ait apprentissage significatif des savoirs visés.

La première condition renvoie à l'importance du niveau de signification logique des contenus d'apprentissage. L'éducateur doit considérer deux aspects. D'une part, le contenu cognitif, affectif, comportemental et interactionnel de l'expérience et ses mécanismes de fonctionnement. D'autre part, le processus de transformation des données de l'expérience à travers la prise de conscience et la création d'une signification personnelle qui débouche éventuellement sur les agir personnellement valorisés. Dans la situation d'enseignement, le processus de transformation de l'expérience et d'apprentissage significatif est facilité par le feed-back d'autrui et par l'évaluation formative dont il sera question plus loin.

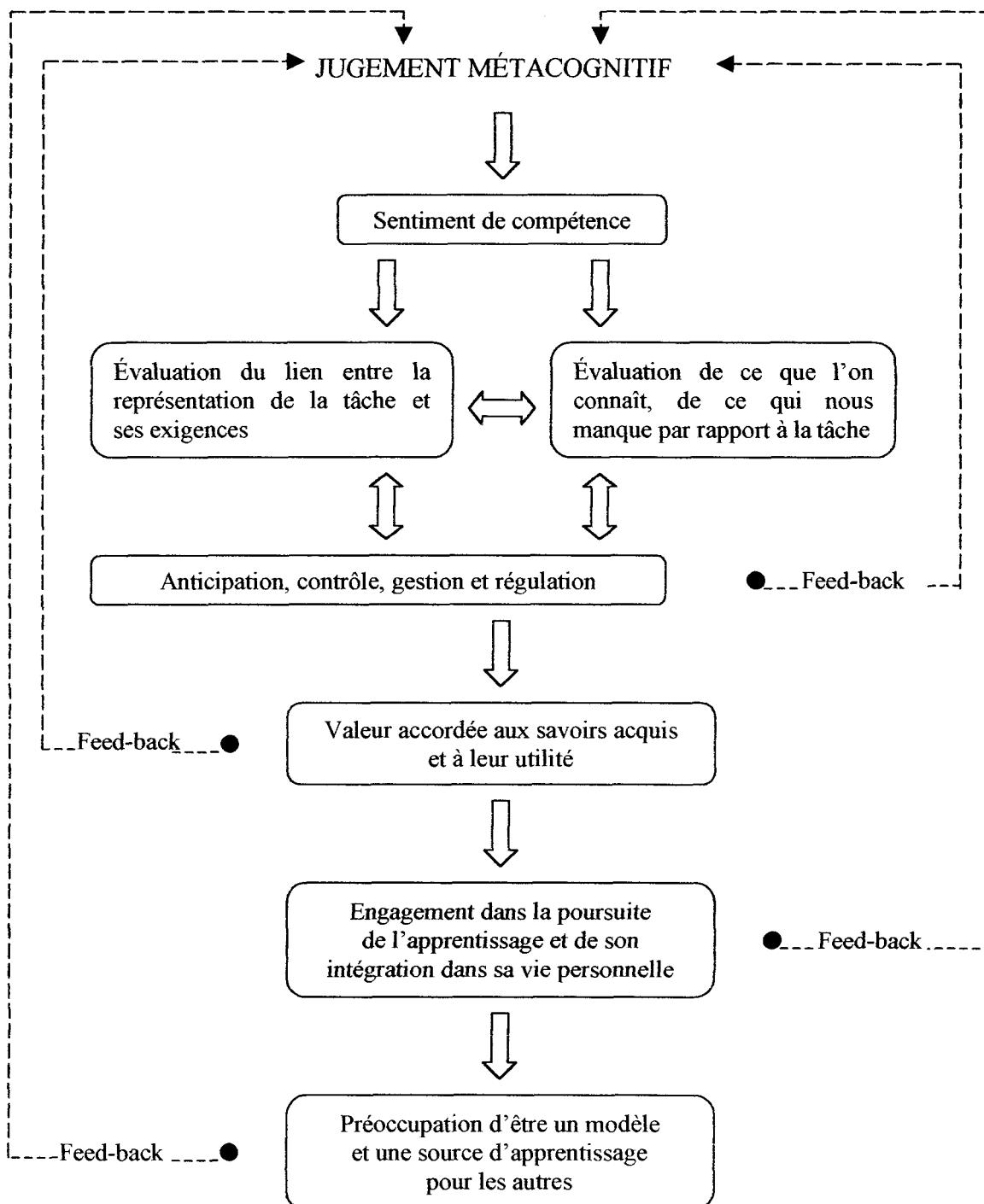
La deuxième condition est déterminée par la disponibilité de points d'ancrage. D'une part, les points de références personnels d'idées pertinentes sont des points d'ancrage d'une nouvelle idée dans la structure cognitive de l'apprenant. La clarté, la précision de l'idée connue de l'apprenant sont des caractéristiques déterminantes de la qualité d'un nouvel apprentissage signifiant. D'autre part, les acquis des expériences antérieures, les préconceptions, les attitudes positives et négatives, la confiance en soi, etc., sont des pré-acquis qui influencent la réalisation d'un nouvel apprentissage.

La troisième condition renvoie à la volonté d'apprendre de façon significative. La volonté d'apprendre soutient l'implication active de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Elle se déclenche par une intention de connaître au sujet de l'objet d'apprentissage et de soi-même en même temps, fondée sur des raisons et des motifs de le faire.

La volonté d'apprendre de façon significative nécessite que l'apprenant s'implique activement sur les plans affectif et cognitif, dans le traitement de l'information liée à l'objet d'apprentissage. Les stratégies d'apprentissage déterminent la capacité d'apprendre de l'apprenant. Elles réfèrent au « comment apprendre », aux procédés à utiliser dans un domaine particulier d'apprentissage et applicables à différents domaines du savoir. Elles concernent aussi la façon dont l'apprenant sélectionne, acquiert, organise ou assimile de nouvelles connaissances.

La figure 2.9 illustre les aspects du jugement métacognitif liés au processus expérientiel d'apprentissage dont nous venons de parler.

**Figure 2.9**  
Aspects du jugement métacognitif lié au processus expérientiel d'apprentissage



D'après Côté, 1998, p. 79 (adapté d'Alaoui, 1985)

Dans une perspective expérientielle, l'engagement personnel est susceptible de produire une amélioration du sentiment de compétence, de la confiance en soi, du sentiment de contrôle sur sa vie, de sa capacité de se développer et de sa capacité d'actualiser son potentiel (Raynor et McFarlin, 1986 ; Schunk, 1991 ; Pajares, 1996).

La contribution de chercheurs (Flavell, 1976 ; Steinberg, 1985 ; Grangeat, 1997) intéressés au développement des approches métacognitives ont précisé la nature du concept de métacognition qui sert d'ancre au développement d'habiletés métacognitives. Dès la première définition, le concept de la métacognition s'est avéré complexe (Flavell, 1976). Sa complexité tient au fait qu'il comporte l'insertion de deux composantes différentes : la prise de conscience des processus cognitifs et des états affectivo-sociaux et la régulation desdits processus et états. Notons que l'élaboration et le raffinement des compétences métacognitives se réalisent en situations d'essais de régulation et que cette gestion des activités cognitives s'accroît avec l'étendue et la qualité des connaissances métacognitives du sujet.

Par ailleurs, cette réflexion sur, dans et après l'action est stimulée davantage en contexte d'interactions sociales. C'est dans cette optique que Vygotsky (1978) soutient que le développement cognitif et métacognitif est un processus graduel d'intériorisation et de personnalisation qui s'effectue en contexte d'interactions sociales. Il accorde à la médiation un rôle important, même central. En effet, Vygotsky (1978) considère l'apprentissage humain comme la résultante des nombreuses interactions que le sujet vit dans son

environnement social, l'individu construisant avec la médiation d'autrui non seulement des connaissances, mais aussi des outils de pensée qu'il peut faire siens et réutiliser par la suite. Par exemple, l'élève qui se retrouve en équipe pour improviser ou accompagner ou pour interpréter sa création permet d'avancer que la situation de création devient un moment propice à la structuration et à la restructuration de la tâche à exécuter. Lors du processus d'intériorisation, afin d'établir un équilibre entre le social et le cognitif, le médiateur adulte joue un rôle de premier plan dans le développement des connaissances et habiletés en s'intercalant entre le sujet et cette appropriation. Il travaille alors avec le principe de l'exploitation de « la zone proximale d'apprentissage » dont parlent Brown et Campione (1995). Ce principe suppose que l'individu peut devenir capable de faire intellectuellement ce qu'il est en mesure de réaliser avec l'apport de la médiation d'autrui, soit un autre élève, le professeur ou le parent. Cette manière de faire permet une action éducative structurante de la part d'autrui : « Faire ensemble aujourd'hui et faire seul demain ».

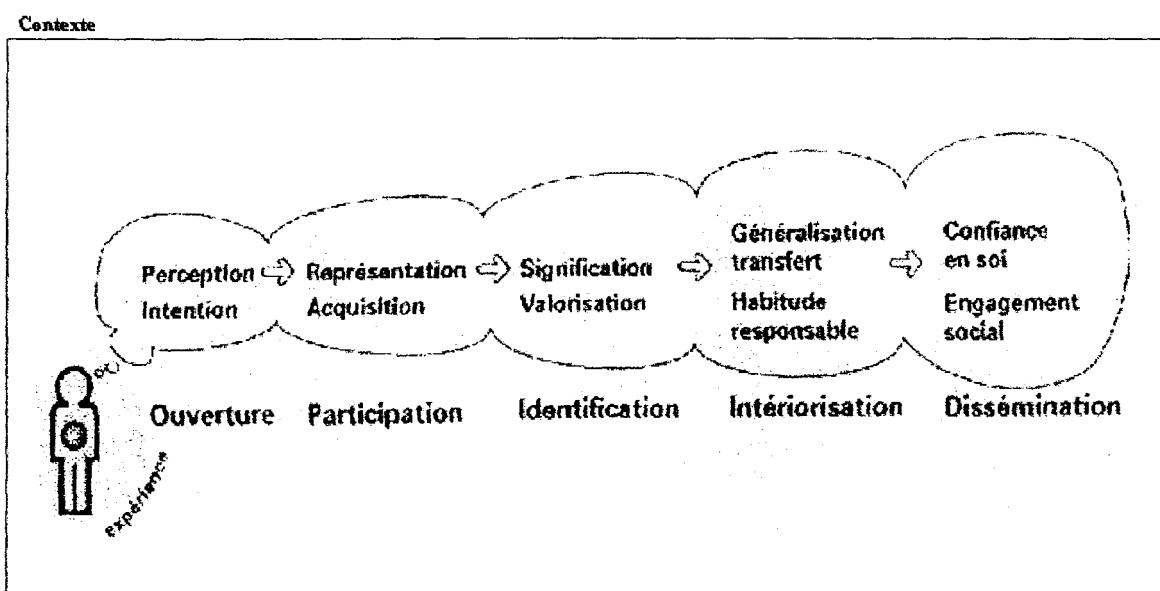
D'ailleurs, Côté est l'un des auteurs qui s'inspire de ces principes lorsqu'il parle de l'apport de l'engagement social et, à la fois, personnel de l'élève pour apprendre de et par son expérience. La recherche y puise également, car elle croit aussi que la connaissance passe d'abord et avant tout par l'action de l'élève et par sa capacité à utiliser efficacement les stratégies cognitives et métacognitives. Par exemple, composer une chanson ou créer un blues exige un investissement majeur de la part de l'élève. De plus, cela fournit un cadre d'apprentissage qui permet de suivre le processus de pensée de l'élève à partir de son vécu, de ses expériences pour l'amener à percevoir, à sélectionner, à organiser, à comparer et à

s'évaluer consciemment et à se réajuster tout au long de la démarche de création. Une taxonomie qui facilite l'application d'une approche expérimentuelle cohérente avec le discours théorique tenu plus haut suivra.

### 2.3.2 Étapes du processus d'intégration de l'expérience

La taxonomie expérimentuelle de Steinaker et Bell (1979) a été choisie pour opérationnaliser les étapes du processus d'intégration des dimensions cognitives, socio-affectives et comportementales de l'apprentissage. Elle comporte cinq étapes progressives et cumulatives. La figure 2.10 montre les cinq étapes du processus d'éducation expérimentuelle (Steinaker et Bell, 1979).

**Figure 2.10**  
Étapes du processus d'éducation expérimentuelle



D'après Steinaker et Bell, 1979

La première étape, soit l'ouverture à l'apprentissage, vise à créer chez l'apprenant une intention motivée de poursuivre un objectif d'apprentissage. À cette fin, l'apprenant est invité à expliciter sa perception de l'objectif d'apprentissage visé. La deuxième étape fait appel à la participation consciente et réfléchie de l'apprenant visant l'acquisition des connaissances et des habiletés pertinentes. À cette fin, l'apprenant commence à se faire une représentation personnelle abstraite et symbolisée de l'objet d'apprentissage. La troisième étape, soit l'identification à l'apprentissage, produit un changement qui donne une signification personnelle à l'apprentissage. Celle-ci oriente le processus de prise de décision concernant les dispositions, les préférences, les attitudes à l'égard des choix d'action. La quatrième étape, l'intériorisation de l'apprentissage, vise l'expansion de l'apprentissage qui permettra de résoudre différentes situations, de plus en plus diversifiées. C'est le principe de la généralisation qui est à l'oeuvre. Enfin, la dernière étape de la taxonomie expérientielle, la dissémination, permet le développement de la confiance en soi. Elle vise à susciter chez l'apprenant le désir de témoigner auprès des autres du changement vécu, par l'engagement social, manifestant le souci d'être un modèle et une source d'apprentissage pour les autres.

### 2.3.3 Dépassement du modèle de Côté pour la formation musicale créative

Selon Aubin (1994), le processus d'apprentissage significatif apparaît insuffisant pour montrer de quelle façon l'enfant apprend. Pour être complète, l'expérience artistique devra être esthétique puisque ce type de connaissance par les facultés perceptives et sensorielles

fait appel à des modes particuliers d'appréhension du réel que seuls les langages artistiques peuvent développer. En utilisant le terme esthétique, l'expérience artistique se trouve renforcée. Pour expliquer cette affirmation, rappelons les propos de Aubin (1994, p. 30) :

« Qualifier l'expérience artistique d'expérience esthétique, c'est la définir comme un processus intégrateur et continu de création dans lequel l'enfant développe des connaissances, des habiletés et des attitudes qui sont à la fois disciplinaires et transdisciplinaires. »

Toujours selon Aubin, en éducation par l'art, la perception possède une caractéristique particulière, celle d'être esthétique. Tel que formulé par Cassirer, « Dans la création artistique, l'expérience esthétique est fertile en infinies possibilités jamais réalisées dans l'expérience sensible quotidienne. De plus, ces possibilités s'actualisent » (Cassirer, 1975, p. 206). Dans le processus artistique réside la rencontre des deux hémisphères. L'hémisphère gauche étant le siège des tâches de type sériel, séquentiel et analytique prend part de façon différente dans les mécanismes d'apprentissage. Ainsi il est possible de convenir selon Ninio (1989) et repris par Aubin (1994), que l'hémisphère droit fait agir, suite à l'analyse qu'il fait des éléments perçus et de leurs significations, alors que l'hémisphère gauche rationalise l'agir, et en fournit une explication verbale. Ainsi, le processus artistique pourrait être qualifié de processus d'apprentissage significatif artistique puisqu'il intègre à la fois les trois composantes qui sont la perception sélective, la représentation mentale abstraite et la création d'une signification psychologique. De plus, il prend une forme propre à l'art.

Bref, le processus d'apprentissage par l'art possède des caractéristiques particulières « qui sont principalement reliées au processus de création dans lequel il s'inscrit à la dimension esthétique de l'expérience artistique, puis aux propriétés des langages symboliques et aux modes de pensée qu'ils constituent ». (Aubin, 1994, p. 47), ce qui explique la richesse des langages artistiques et de l'éducation par l'art.

### 2.3.3.1 Apport d'Aubin

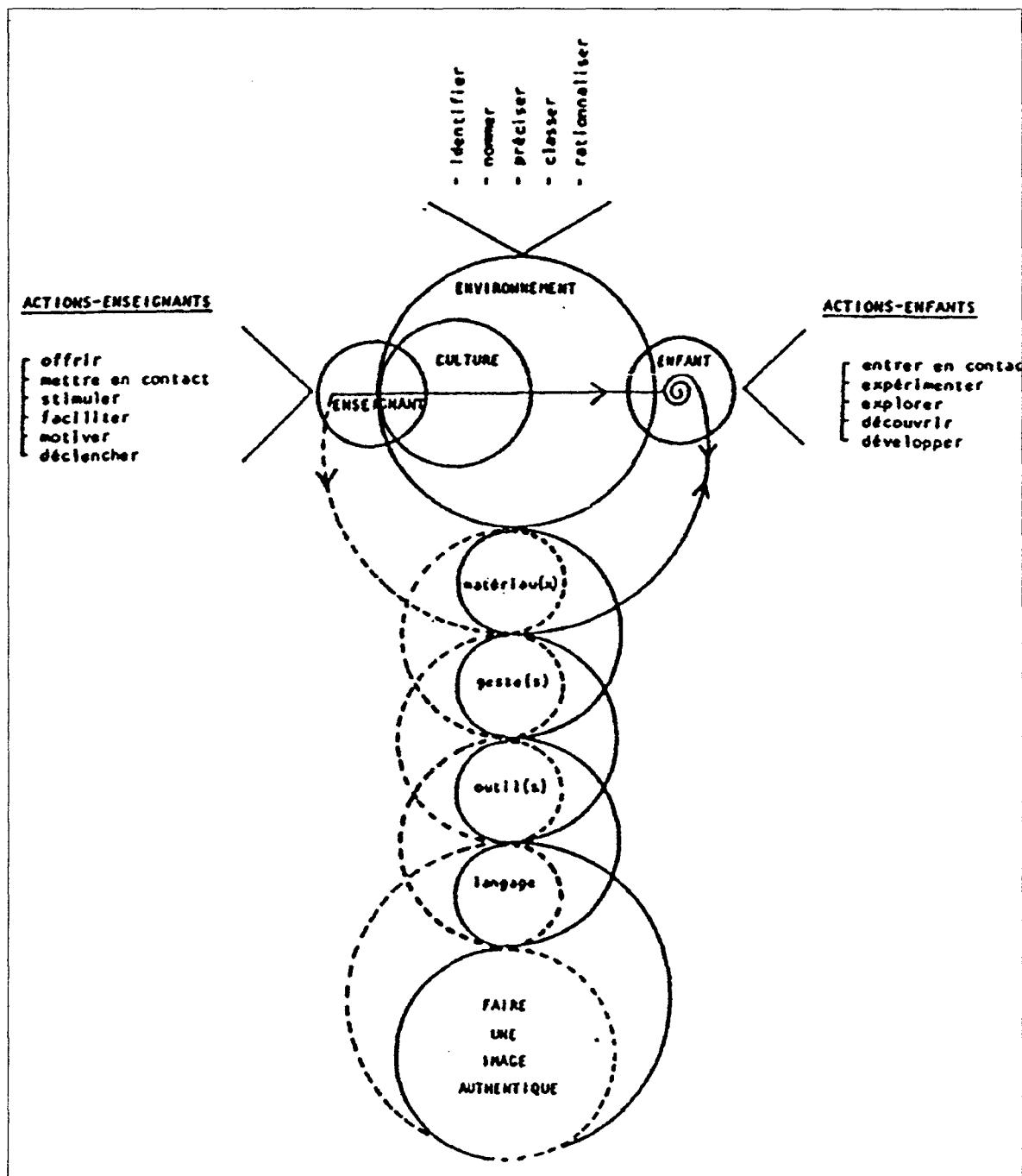
À l'instar de Côté, Aubin (1994) affirme que c'est dans un processus expérientiel que l'apprentissage peut se réaliser de façon significative. Elle ajoute aux propos de Côté, l'importance des dimensions psychomotrices lors d'activités musicales. En outre, elle précise que par le biais de tel type d'activités, le jeune peut faire des apprentissages significatifs sur tous les plans : la motricité fine, la motricité globale, le langage, la pensée convergente, l'imagination créatrice, la réflexion, le sens critique, l'expression, l'appétit d'apprendre et l'ouverture à de nouveaux univers. Cette spécialiste du domaine spécifie le rôle de l'enseignant en terme d'accompagnement en vue du développement personnel. Les aptitudes individuelles sont ciblées, et l'art devient un moyen à privilégier.

Dans cette optique, il convient de choisir des activités et des interventions pédagogiques en fonction d'une démarche de création vécue à travers l'expérience esthétique. Aubin (1994) met l'accent sur une pédagogie qui implique autant le jeune que l'enseignant. C'est une pédagogie qui met en valeur l'approche par découverte. Une

pédagogie qui respecte la personne, la connaissance de ses motivations, l'écoute de ses réactions par l'utilisation de l'intuition et de l'imagination créatrice. Le rôle de l'enseignant est alors de soutenir la démarche d'apprentissage.

Un modèle élaboré par Normand (1988) et repris par Aubin (1994) illustre bien l'organisation de la pédagogie de l'art. La figure 2.11 présente le schéma de la représentation de l'organisation de la pédagogie de l'art.

**Figure 2.11**  
Représentation de l'organisation de la pédagogie de l'art



Selon Normand, 1988

Ce schéma illustre la démarche artistique dans laquelle le jeune et l'enseignant sont impliqués. Ainsi, il est possible de suivre l'interaction du jeune et de l'enseignant dans le processus artistique et cela à chaque étape de la démarche artistique vécue selon un processus continu de concrétisation menant au « faire » et au « voir » l'image. C'est ce que l'on remarque en observant le mouvement de la ligne pointillée en interrelation avec celui de la ligne continue. En suivant la ligne pointillée à partir du début, on observe que l'enseignant, guidé par ces compétences artistiques et pédagogiques (culture), permet d'abord à l'enfant d'entrer en contact avec les matériaux. Cette mise en contact stimulera la découverte et l'exploration des gestes, puis l'expérimentation d'outils, et enfin la réflexion critique à la fois subjective et objective sur les découvertes réalisées. Par la suite, l'ensemble de ces expériences favorisera chez le jeune la création d'une image authentique : une image intérieure, concrétisée au moyen de gestes, d'outils et d'un langage symbolique disciplinaire ; une image caractérisée par l'expression de sensations, de sentiments, d'émotions et d'intuitions.

De là, l'enseignant soutiendra l'enfant dans sa réflexion. Les deux courtes listes de verbes dont l'une est présentée à gauche de la figure 2.11 et l'autre à droite, symbolise le titre d'actions qui caractérisent chaque étape de la démarche artistique vécue dans un processus continu de concrétisation menant au « faire » et au « voir » de l'image.

Selon Aubin, la taxonomie de Steinaker et Bell (1979) est celle qui pourrait bien servir à la structuration des apprentissages en éducation par l'art. Cette taxonomie

expérientielle mise au point aux États-Unis comporte cinq étapes distinctes, progressives et cumulatives du processus d'intégration des expériences d'apprentissage.

Voici, tel que citée par Aubin (1994), une brève description des cinq étapes de la taxonomie de Steinaker et Bell (1979) ainsi que les sous-catégories respectives, utiles à l'élaboration des activités proposées au chapitre IV. Pour y parvenir, il importe de considérer ces balises afin d'instaurer une rigueur (visées et atteintes).

|     |                  |     |                              |
|-----|------------------|-----|------------------------------|
| 1.0 | ouverture        | 1.1 | perception,                  |
|     |                  | 1.2 | réponse,                     |
|     |                  | 1.3 | disposition ;                |
| 2.0 | participation    | 2.1 | représentation,              |
|     |                  | 2.2 | modification ;               |
| 3.0 | identification   | 3.1 | renforcement de la réponse,  |
|     |                  | 3.2 | identification émotionnelle, |
|     |                  | 3.3 | personnalisation,            |
|     |                  | 3.4 | partage ;                    |
| 4.0 | intérieurisation | 4.1 | expansion,                   |
|     |                  | 4.2 | intégration ;                |
| 5.0 | dissémination    | 5.1 | témoignage,                  |
|     |                  | 5.2 | incitation.                  |

Par ailleurs, la démarche pédagogique devra être aussi de type intuitif et global. Pour plus de clarté, les quatre phases proposées par Aubin ainsi que les rôles de l'élève et de l'enseignante qui leur sont associés, sont présentés au tableau 2.2.

**Tableau 2.2**  
**Synthèse des rôles de l'enfant et de l'éducatrice se rattachant à**  
**chacune des phases de la démarche pédagogique**

| Démarche                    | Rôles de l'enfant   | Rôles de l'éducatrice  |
|-----------------------------|---|--|
| J'enrichis                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• porter attention</li> <li>• être réceptif et disponible</li> <li>• faire appel à ses différentes mémoires</li> <li>• être curieux</li> <li>• explorer</li> <li>• expérimenter</li> <li>• se conscientiser</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionner</li> <li>• Éveiller</li> <li>• Discuter</li> <li>• Offrir</li> <li>• Susciter, proposer</li> <li>• Motiver, mettre en confiance</li> <li>• Encourager</li> <li>• Inciter à faire des liens</li> </ul> |
| Je réalise                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• créer, imaginer</li> <li>• s'exprimer, symboliser</li> <li>• collaborer</li> <li>• transformer</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observer</li> <li>• Soutenir, inciter</li> <li>• Réorienter, suggérer</li> <li>• Stimuler</li> </ul>  |
| Je réfléchis,<br>Je partage | <ul style="list-style-type: none"> <li>• se raconter</li> <li>• partager</li> <li>• faire des liens</li> <li>• évaluer</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Être à l'écoute</li> <li>• Accueillir</li> <li>• Guider, enrichir</li> <li>• Soutenir</li> <li>• Informer</li> </ul>  |
| Je réponds à mes besoins    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Réinvestir de manière personnelle</li> <li>• Faire des choix</li> <li>• S'exprimer</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre en place</li> <li>• Être disponible</li> <li>• Valoriser</li> </ul>  |

(Aubin, 1994, p. 102)

Ces considérations théoriques d'Aubin permettent de mieux baliser l'exercice d'élaboration d'activités dans le cadre de la FMC. Elles sont introduites dans la présentation des résultats qui seront présentés au chapitre IV.

Au terme de cette réflexion théorique, le chapitre III qui suit présentera les éléments méthodologiques de la recherche.

## CHAPITRE 3

### MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre est consacré à la présentation de l'approche méthodologique retenue pour le développement et la validation d'un programme de FMC au secondaire. Aussi, les grands principes qui orientent l'exercice de l'élaboration seront présentés. Par la suite, la nécessité d'une validation par des experts et les procédures mises en place pour la cueillette des données, c'est-à-dire les instruments de validation, seront abordés.

#### 3.1 Pertinence d'une approche qualitative

Dans cette étude, on privilégie une approche qualitative car elle permet le développement d'une approche de formation à caractère ouvert, c'est-à-dire perfectible. Ce parti pris pour une approche qualitative renvoie à notre orientation épistémologique. Le sujet connaissant construit la connaissance à partir de ce qu'il est, de ce qu'il a développé. Le processus d'appropriation est complexe. Il suppose des obstacles et leur dépassement. Il est récursif. Les savoirs et savoir-faire sont en constante évolution.

De plus, cette approche offre à la fois un éventail de procédures et une rigueur pour le développement d'un programme de FMC. Il devient alors essentiel de se pencher

sur le caractère récursif que permet le recours aux modalités des approches qualitatives (Van der Maren, 1990).

À ce propos, Poisson (1991) précise que dans ce cadre, le chercheur est l'agent principal d'investigation. Il tente de mener une démarche « systématique et rigoureuse » qui lui permette de baliser sa subjectivité. Cette démarche doit être flexible, et ce, en regard du contexte éducatif concerné.

### 3.1.1 Balises pour l'élaboration du programme proposé aux experts

Même s'il y a eu des recommandations suite à l'exercice de validation fait par les experts, il importe de présenter les principes mis de l'avant dans un premier temps pour comprendre la teneur des résultats et la pertinence des changements suggérés par les experts. Il est aussi utile de les connaître afin de voir ce qui a été retenu suite à la validation.

Pour l'élaboration dudit programme, les phases suivantes ont été retenues afin que l'exercice soit rigoureux :

- 1) établir les principes directeurs ;
- 2) élaborer la structure du programme ;
- 3) définir les objectifs ;

- 4) harmoniser les objectifs généraux utilisés ;
- 5) décrire une démarche pédagogique ;
- 6) harmoniser des objectifs généraux et la démarche pédagogique retenue ;
- 7) préciser les rôles de l'élève et de l'enseignant à travers la démarche pédagogique ;
- 8) proposer des modes d'évaluation ;
- 9) concevoir et rédiger des activités d'apprentissage.

L'ensemble de ces phases devait s'harmoniser avec les éléments du cadre conceptuel du programme de FMC et il permettait également d'atteindre les objectifs généraux et terminaux du programme d'éducation du Ministère (1996).

S'inspirant des travaux d'Aubin (1994), sur le développement d'un programme pour le préscolaire, le programme au secondaire a été transposé en le développant à travers les éléments du cadre référentiel suivants :

- définir les principes d'ordres philosophique et pédagogique qui doivent présider à l'élaboration d'un programme de FMC ;
- établir les interrelations entre les éléments constituant le cadre d'élaboration du programme : objectif général, objectifs généraux et terminaux, taxonomie, processus d'apprentissage, démarche de création et démarche d'évaluation ;
- expliciter le programme par la création d'objectifs de développement.

### 3.2 Nécessité d'un processus de validation

L'élaboration d'un programme de FMC exige de vérifier, d'une part, s'il peut servir de base à une structure plus formelle et, d'autre part, si l'approche méthodologique correspond bien à une détermination réaliste et précise des besoins de formation. Au départ, cette recherche vise à développer un programme pour les secondaires I et II, basé sur une FMC. Tenant compte de ces considérations, il apparaît tout à fait justifié de prévoir une phase de validation théorique en un premier temps.

Cette validation avait pour but de s'assurer de la pertinence de développer un programme, de vérifier la nature logique des liens entre les éléments constituants du programme et de prendre en compte toutes les données d'analyse d'experts tant au point de vue philosophique que pédagogique et de les apprécier avec réalisme et complétude.

La démarche de validation théorique respecte le critère de validité de contenu, car l'instrument de cueillette de données permet de vérifier les quatre paramètres jugés pertinents par l'auteure et par trois personnes externes. De plus, le choix des catégories et sous-catégories a été validé par une personne qualifiée en matière d'élaboration de programme.

Le choix des experts contribue à la validité de la cueillette des données. Par conséquent, le choix des experts s'est effectué sur la base de la diversité de leurs fonctions et de la complémentarité de leurs interventions dans la formation artistique. Ce choix

permet d'accéder à un éventail plus large et complémentaire des données. Le premier expert (1) est une directrice d'école de musique privée et directrice d'un festival de musique ; le deuxième expert (2) est une enseignante en musique au secondaire et membre d'un comité consultatif pour la conception du programme d'étude musicale d'ordre secondaire des niveaux I et II (1996) et le troisième expert (3) est une personne qui s'occupe des programmes d'arts dans un ministère.

### 3.2.1 Démarche de validation

Dans cette section, la démarche de validation est présentée. Elle comprend quatre étapes :

- 1) identifier trois experts de différents milieux d'éducation musicale qui acceptent de participer à la validation du programme de FMC ;
- 2) préparer l'instrument à faire parvenir aux experts concernés ;
- 3) faire parvenir la documentation aux experts afin de recueillir des données ;
- 4) analyser les données recueillies en vue d'apporter les modifications jugées nécessaires au projet d'un programme de FMC.

Comme le choix des experts a déjà été abordé au point 3.2, il convient de présenter maintenant la démarche de requête d'experts et les procédures de travail. Les trois personnes ont été contactées par téléphone afin de vérifier leur intérêt à participer à cette

validation. Par la suite, un envoi leur a été acheminé contenant : une lettre d'autorisation pour l'utilisation anonyme de leurs réponses, une copie du programme de FMC à valider et une grille de validation. Les répondantes disposaient de trente (30) jours pour réaliser le travail de validation qui sera traité au prochain chapitre portant sur les résultats.

La documentation envoyée aux experts comprenait une lettre d'introduction précisant la démarche à suivre et l'échéancier à respecter ainsi que le projet initial soumis à la validation de FMC (Voir les annexes 1 et 2).

### 3.2.2 Cueillette des données

Pour réaliser la démarche de validation, il était essentiel de développer un outil devant servir à la collecte des données. L'outil a pris la forme d'une grille pour valider le programme de FMC, à partir de quatre (4) critères déjà annoncés et tirés des travaux d'Aubin, soit : la cohérence, la pertinence, la complétude et le réalisme. Cette grille comprenait trois grandes catégories. La première section comportait quatre éléments d'information d'ordre philosophique. La deuxième concernait l'aspect pédagogique dans laquelle on retrouve six énoncés, et enfin, la troisième section comportait une critique globale sur deux points principaux. Dans chacune des trois sections, l'expert a été invité à exprimer son degré de satisfaction à l'aide d'une échelle d'appréciation composée de trois échelons allant de « très satisfaisant » à « peu satisfaisant ». Les échelons étaient indiqués à l'aide des lettres A à C, en regard de chaque élément. Le choix d'une échelle d'appréciation

permettait aux experts de nuancer leurs réponses en vue d'émettre des recommandations. De plus, par le biais de commentaires et de suggestions, l'expert pouvait préciser ce qui devrait être modifié concernant les énoncés dont il était insatisfait afin de s'approcher davantage de ce qui est jugé plus approprié. Le tableau suivant constitue l'instrument de validation.

**Tableau 3.1**  
Grille de validation

Directives: L'intention évaluative, nous le rappelons, est de valider le programme de formation musicale créative à partir des critères tels que la cohérence, la pertinence, la complétude et le réalisme.

Veuillez inscrire votre cote d'appréciation des éléments suivants selon la légende qui suit et commentez.

**A – Très satisfaisant**

**B – Satisfaisant**

**C – Peu satisfaisant**

| Point de vue philosophique  | Commentaires | Suggestions |
|---|--------------|-------------|
| 1. Le programme définit les principes directeurs, les buts et les objectifs du programme. <input type="checkbox"/>  |              |             |
| 2. Il établit une interrelation entre les éléments constituant le cadre d'élaboration. <input type="checkbox"/>   |              |             |
| 3. Il crée des rapports de ressemblance et conformité entre l'objectif général de formation musicale créative et les composantes du programme du ministère de l'Éducation. <input type="checkbox"/> |              |             |
| 4. La taxonomie choisie s'harmonise aux objectifs visés du programme de formation musicale créative. <input type="checkbox"/>   |              |             |

| Point de vue pédagogique   | Commentaires             | Suggestions |
|--|--------------------------|-------------|
| 1. L'auteure oriente le contenu de façon à respecter les caractères essentiels de l'apprentissage de la formation musicale créative en proposant une démarche pédagogique réaliste et signifiante. | <input type="checkbox"/> |             |
| 2. Le programme crée un lien entre les objectifs généraux et le processus d'apprentissage.   | <input type="checkbox"/> |             |
| 3. Il propose des attitudes privilégiées susceptibles de développer l'esprit d'analyse et de synthèse tout au long de la démarche pédagogique.   | <input type="checkbox"/> |             |
| 4. Il fournit des pistes d'évaluation.   | <input type="checkbox"/> |             |
| 5. Il propose des modèles d'activités musicales dans lesquelles l'élève se situe plus facilement et perçoit l'importance des contenus d'apprentissage pour sa vie en société.                      | <input type="checkbox"/> |             |
| 6. Il propose des modèles d'activités susceptibles d'aider l'élève à saisir les liens entre les concepts et les compétences de diverses disciplines.   | <input type="checkbox"/> |             |

| Critique globale   | Commentaires | Suggestions |
|--|--------------|-------------|
| 1. Le programme présente une démarche logique et rigoureuse. <input type="checkbox"/>  |              |             |
| 2. Les éléments de la démarche du programme sont présentés dans une dynamique logique et cohérente. <input type="checkbox"/> |              |             |

Grille de cueillette de données inspirée d'Aubin 1990

L'élaboration d'un programme de FMC exige de vérifier, d'une part, les assises théoriques qui servent pour la structure et constituent les éléments à la base dudit programme et, d'autre part, de souligner la qualité du discours, c'est-à-dire de vérifier les critères de rigueur qui le sous-tendent (Van der Maren, 1999). Rappelons que cette recherche vise à développer un programme de FMC aux ordres secondaires I et II. Tenant compte de ces considérations, il apparaît tout à fait justifié de prévoir une phase d'analyse conceptuelle des données recueillies.

C'est ainsi qu'à l'automne 1999, l'auteure procédait à la mise en place d'un processus de validation auprès de trois (3) experts et acceptait de tenir compte des résultats dans la poursuite du travail amorcé. Cette phase de validation avait pour but de s'assurer de la qualité de la rigueur du programme de FMC, de vérifier si la structure et les éléments constituants répondaient aux critères de validité qui conviennent pour un programme de FMC. Ces critères sont : la cohérence, la pertinence, la complétude et le réalisme. Voici les trois aspects sur lesquels reposait la validation qui s'est déroulée entre le 15 septembre et le 15 octobre 1999.

- Quel est le degré de satisfaction à l'égard de l'aspect philosophique du programme de FMC en s'interrogeant sur les éléments du cadre d'élaboration du programme de FMC : 1) les principes directeurs, les buts, les objectifs du programme ; 2) l'interrelation de ces éléments ; 3) les rapports de ressemblance et de conformité ; 4) la taxonomie utilisée ?

- Quel est le degré de satisfaction à l'égard de l'aspect pédagogique du programme de FMC axé sur l'enseignement et l'apprentissage comprenant : 1) la démarche pédagogique ; 2) le lien entre les objectifs généraux et le processus d'apprentissage ; 3) les attitudes à privilégier ; 4) les pistes d'évaluation ; 5) les modèles d'activités interdisciplinaires ; 6) les compétences disciplinaires ?
- Quel est le degré de satisfaction à l'égard de l'aspect global concernant l'ensemble du programme de FMC, incluant : 1) une démarche logique et rigoureuse ; 2) une démarche logique et cohérente ?

L'analyse des données est de type qualitatif et la lecture est de type interprétatif. Ces deux caractéristiques ont mené à différents types d'action. La première a permis de faire ressortir les constances et les particularités des trois catégories d'énoncés analysés, soit des données qui, de par leur complexité, s'avèrent difficilement mesurables. La deuxième renvoie à la recherche de compréhension du sens exact et précis des commentaires, et ce, en vue d'apporter les améliorations et/ou les modifications appropriées.

### 3.3 Démarche d'analyse

À partir de l'ensemble des données, les principes de catégorisation mis de l'avant par Van der Maren (1987-1995) et par Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1990) ont permis de procéder à une démarche d'analyse.

Il fallait ensuite traiter plus en détail les données recueillies, de manière à pouvoir analyser et interpréter les résultats. Après une transcription systématique des commentaires et des suggestions recueillis, il a fallu déterminer les paramètres à utiliser pour coder les informations de la grille de validation lesquels permettraient une analyse.

Rappelons que quatre critères de rigueur jugés appropriés pour la conception et la rédaction du programme de FMC ont été établis, soit : la cohérence, la pertinence, la complétude et le réalisme. Ces critères sont devenus signifiants par la présence des éléments suivants : l'aspect philosophique, l'aspect pédagogique et l'aspect global du programme de FMC. S'inspirant des éléments précédents, il a fallu déterminer les paramètres formant la charpente conceptuelle du programme de FMC et, par la suite, ils ont été utilisés pour la cueillette de données et l'analyse de contenu.

L'établissement de paramètres a permis de coder et de catégoriser la structure retenue. Elle renvoie à la notion de L'Écuyer (1990), laquelle est décrite en termes de « dénominateur » autour duquel on peut regrouper les unités de sens, c'est-à-dire des énoncés significatifs en regard des catégories établissant ainsi des ressemblances.

L'émergence de catégories et de sous-catégories a pris place. L'opération de catégorisation a servi de questionnement pour élargir, compléter, modifier ou réduire les informations à la fois pour la cueillette de données et pour l'analyse du contenu.

Les paramètres utilisés pour coder les données recueillies ont été présentés plus en avant. Ils sont concentrés autour de trois grandes catégories qui nous ont permis de découper le programme de FMC aux points de vue philosophique, pédagogique et global. Ces catégories permettent de rattacher en un tout cohérent l'analyse des divers aspects dudit programme.

Le codage des trois grandes catégories a été rattaché chronologiquement en fonction d'un ensemble cohérent, organisé et structuré des orientations du programme de FMC proposé.

Afin de faciliter l'analyse des données recueillies, elles ont été regroupées sous les trois catégories identifiées ci-dessous :

- A Point de vue philosophique,
- B Point de vue pédagogique,
- C Point de vue global.

Ce code de regroupement a servi à déterminer globalement les divers aspects du développement du programme de FMC proposé. Cependant, dès cette étape, il a été constaté qu'un second découpage de chacune des trois catégories était nécessaire afin de préciser de façon claire toutes les composantes interreliées de la structure du programme de FMC. Douze énoncés ont émergé et ont été classés en sous-catégories rapportant toutes les composantes du programme de FMC.

À partir de ces douze (12) énoncés classés, nous avons présenté toutes les composantes en vue d'assurer la couverture du programme de FMC. C'est ainsi que la signification du programme de FMC s'est élargie.

#### A Point de vue philosophique

- A<sub>1</sub> Le programme définit les principes directeurs, les buts et les objectifs du programme.
- A<sub>2</sub> Il établit une interrelation entre les éléments constituant le cadre d'élaboration.
- A<sub>3</sub> Il crée des rapports de ressemblance et conformité entre l'objectif général de formation musicale créative et les composantes du programme du ministère de l'Éducation.
- A<sub>4</sub> La taxonomie choisie s'harmonise aux objectifs visés du programme de formation musicale créative.

#### B Point de vue pédagogique

- B<sub>1</sub> L'auteure oriente le contenu de façon à respecter les caractères essentiels de l'apprentissage de la formation musicale créative en proposant une démarche pédagogique réaliste et signifiante.
- B<sub>2</sub> Le programme crée un lien entre les objectifs généraux et le processus d'apprentissage.
- B<sub>3</sub> Il propose des attitudes privilégiées susceptibles de développer l'esprit d'analyse et de synthèse tout au long de la démarche pédagogique.
- B<sub>4</sub> Il fournit des pistes d'évaluation.
- B<sub>5</sub> Il propose des modèles d'activités musicales dans lesquels l'élève se situe plus facilement et perçoit l'importance des contenus d'apprentissage pour sa vie en société.
- B<sub>6</sub> Il propose des modèles d'activités susceptibles d'aider l'élève à saisir les liens entre les concepts et les compétences de diverses disciplines.

## C Critique globale

- C<sub>1</sub> Le programme présente une démarche logique et rigoureuse.
- C<sub>2</sub> Les éléments de la démarche du programme sont présentés dans une dynamique logique et cohérente.

Pour compléter cette démarche d'analyse, les principaux éléments retenus ont été repérés dans le but de mettre en relief les traits communs des données et de les regrouper dans un réseau de sens. Il fallait tenir compte des trois principaux points de vue du programme de FMC, soit : philosophique, pédagogique et global. À partir de ces exercices méthodologiques, des lignes directrices des différents commentaires et suggestions ont été tirées afin d'en extraire les constances et les particularités systématiquement exposées par chacun des experts. Pour la classification de chaque catégorie et sous-catégorie, un schéma a été construit où les extraits (partiels ou résumés) de chacun des experts apparaissent permettant ainsi la synthèse. La répartition des catégories en des sous-catégories plus larges est le résultat du consensus de l'auteure et des experts.

### 3.4 Validation et modifications

Comme il est possible de le voir au chapitre IV, qui présente les résultats, des modifications ont été apportées. Par conséquent, des principes généraux ont été établis afin d'améliorer le produit initial et l'élaboration d'activités d'enseignement-apprentissage.

C'est en s'inspirant des propos d'Aubin (1994), de Côté (1998), de Gosselin et al. (1998) et du ministère de l'Éducation (1996) concernant les phases du processus d'enseignement-apprentissage que la recherche présente au chapitre IV les principes directeurs qui se greffent à ceux proposés par le MÉQ.

En outre, l'acte de créer en FMC exige que l'élève soit capable d'élaborer ses idées musicales sur un thème donné, de les organiser et de les formuler en un tout cohérent tout en respectant des règles musicales. L'élève doit connaître les règles, les appliquer et doit être en mesure de les mobiliser pour réaliser une tâche signifiante comme composer un thème musical pour une émission de télévision. Notons que dans l'esprit de la réforme (MÉQ, 2000), ce sont les expériences de vie de l'élève qui servent à la fois de porte d'entrée et de contexte naturel d'application des apprentissages.

Or, le programme de FMC traduit bien les orientations que préconise le MÉQ en matière d'apprentissage. La connaissance est acquise par l'action de l'élève et par sa capacité à utiliser efficacement les stratégies cognitives au regard de la création musicale à réaliser. Ainsi, l'élève développera tout au long de la démarche des habiletés de réceptivité, de discrimination auditive, de compréhension, de souplesse, d'agilité, de synthèse et d'évaluation.

Suite à ces considérations, la recherche opte pour des pratiques éducatives collaboratives où les activités sont à l'intérieur de petits groupes où différents rôles sont

répartis. Plusieurs pratiques éducatives peuvent faire appel à un apprentissage coopératif. La FMC retient ce modèle d'apprentissage coopératif. Dans la composition d'une trame sonore pour accompagner la séquence d'une bande vidéo, l'élève se retrouve en équipe de trois ou quatre, opérant dans un climat affectif et relationnel adéquat, la démarche à entreprendre et à mener à bon terme.

## CHAPITRE 4

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

L'exposé des résultats, découlant d'une validation théorique du programme de FMC développée dans le cadre de cette étude, est maintenant présenté. Soulignons que les commentaires des experts inscrits dans les outils de validation permettent de faire ressortir les constantes, les particularités et les résultats contribuant à l'amélioration du programme de FMC. Le contenu détaillé du premier produit est présenté à l'annexe 2.

Rappelons que la grille de validation comprenait deux parties. La première partie concernait les opinions des experts selon trois grandes catégories : la première catégorie fait le point au niveau philosophique en établissant les éléments nécessaires à l'élaboration du programme de FMC, la deuxième catégorie porte sur les orientations pédagogiques mises en avant pour guider les pratiques éducatives de la FMC et la troisième catégorie vise à formuler une opinion générale sur l'ensemble du programme de FMC. La deuxième partie de la grille de validation a trait à la cohérence, la pertinence, la complétude et le réalisme des orientations et contenus du programme de FMC.

Le tableau 4.1 qui suit présente les données de validation recueillies auprès de trois experts qui ont répondu à l'invitation et ont transmis par écrit leurs points de vue sur le programme de FMC.

**Tableau 4.1**  
Données recueillies auprès des trois experts

Point de vue philosophique

1. Le programme définit les principes directeurs, les buts et les objectifs du programme.

|                     | COMMENTAIRES   | SUGGESTIONS   |
|---------------------|--|---|
| Expert I<br><br>B   | <p>Le 1<sup>er</sup> principe directeur est ambigu pour deux raisons :</p> <p>La complexité de la tournure de phrase.</p> <p>L'emploi du terme « esthétique » qui s'avère très subjectif dans son év. et peut freiner l'élève relativement à l'objectif ultime à atteindre : la créativité au niveau de l'objectif de formation (chap. 3.c) ou fait référence à des « acquis musicaux » sans préciser s'ils proviennent de la formation scolaire en cours ou de tout le vécu de l'individu. Si tel est le cas, comment harmonise-t-on les groupes en sachant que les niveaux de culture musicale peuvent être très différents d'un individu à l'autre.</p> | Joindre les objectifs du programme de formation suggérés par le MEQ (p.86) pour mieux adapter la structure de la démarche proposée. Le schéma à la rubrique B du chapitre 3 manque de conviction. Précisez davantage la différence entre les articles, le 2 et le 3 du tableau apparaissant au point G (même si la source est le MÉQ), il faudrait convaincre davantage de l'existence des trois étapes du contenu. |
| Expert II<br><br>A  |  |   |
| Expert III<br><br>C | Il n'y a pas de programme ni de programme mais plutôt des extraits du programme.   | Représenter ou réorienter la question de recherche. Même cibler et circonscrire le sujet et l'approche méthodologique.  |

- 2- Il établit une interrelation entre les éléments constituant le cadre d'élaboration.

|                 | COMMENTAIRES   | SUGGESTIONS   |
|-----------------|--|---|
| Expert I<br>B-  | Les buts et objectifs sont beaucoup plus concrets que les principes directeurs et le lien entre les deux concepts n'est pas évident. | Repenser la formulation des principes directeurs et préciser leur interrelation avec les objectifs de formation et d'apprentissage.   |
| Expert II<br>B  |  |   |
| Expert III<br>C | Peu d'information sur le cadre sauf composantes citées mais non pris en compte dans le chapitre.                                     | Si le référentiel allie les aspects théoriques de Gosselin et Aubin avec le programme du MÉQ, on pourrait mettre le focus sur la création, l'apport du langage des sons et les règles se rapportant à l'élaboration d'activités créatrices. Donc, l'impact des sources de référence sur la structuration d'activités d'enseignement en musique, et en particulier en création sonore. |

- 3- Il crée des rapports de ressemblance et conformité entre l'objectif général de formation musicale créative et les composantes du programme du ministère de l'Éducation.

|                | COMMENTAIRES  | SUGGESTIONS   |
|----------------|---|---|
| Expert I<br>A- | Cet aspect me semble assez évident à une exception près ; l'aspect « communication » énoncé dans l'encadré du point A. L'intégration dans la société est facilité en partie par l'étape « intégration » de la démarche mais ce n'est pas complet. | Il serait intéressant de présenter plus tôt dans le texte l'objectif général et les visées du programme que l'on ne retrouve qu'au point D du chapitre 3. Ce n'est pas évident que la démarche vise des exercices d'ensemble. Si on ne se réfère qu'aux points A, B, et C et pourtant, c'est en A et B que l'on fait le lien entre la formation musicale créative et les composantes du programme du MÉQ. |

|                 |   |  |
|-----------------|---|--|
| Expert II<br>A  |   |  |
| Expert III<br>B | Présence d'une préoccupation à cet effet.<br>Voir commentaires dans le texte. | Voir page précédente et annexe jointe. |

- 4- La taxonomie choisie s'harmonise aux objectifs visés du programme de formation musicale créative.

|                 | COMMENTAIRES  | SUGGESTIONS   |
|-----------------|---|---|
| Expert I<br>A   | L'harmonie est excellente et la démonstration offerte du D s'avère essentielle à la compréhension de la démarche. Seule remarque : l'explication de 1.1 (colonne de droite du 2 <sup>e</sup> tableau du point D) relative à l'ouverture est abstraite de la démarche. | Concrétiser davantage l'article 1.1 en précisant comment on développe la capacité à percevoir sensations et émotions (au même titre qu'on le fait en 2.2 du même tableau en ce qui concerne l'improvisation). |
| Expert II<br>A  |   | Uniformiser la formulation des objectifs à 1.1 et 1.2.  |
| Expert III<br>C | Comme il n'y a pas de programmes mais plutôt quelques objectifs associés à la taxonomie, il est impossible d'en juger. Voir commentaires dans le texte.   | Éviter de faire des liens entre les petits objectifs et une structure taxonomique aussi complexe que celle de Steinaker et Bell. Ça n'apporte rien de très spécifique à la recherche.                         |

### Point de vue pédagogique

- 1- L'auteure oriente le contenu de façon à respecter les caractères essentiels de l'apprentissage de la formation musicale créative en proposant une démarche pédagogique réaliste et signifiante.

|  | COMMENTAIRES  | SUGGESTIONS  |
|--|---|--|
| Expert I<br><input type="checkbox"/> C   | Le lien entre les phases du processus et la démarche n'est pas du tout évident. Après plusieurs lectures, je ne suis par parvenu à saisir ce que l'on apporte de plus à l'autre pour comprendre le programme. La démarche présente des « phases », à mon avis, au même titre que les 4 premiers paragraphes du point E. | Concrétiser la démarche en énonçant les actions concrètes qui s'inséreront dans chacune des phases du processus dans le but d'obtenir les résultats escomptés.   |
| Expert II<br><input type="checkbox"/> A  | C'est clair et très « aidant » dans la pratique.  | Si cela est pertinent pour votre recherche : ajouter des infos concernant les jeunes qui recevront un tel enseignement. Décrire l'adolescent de l'an 2000. Quelles sont les interrelations entre lui et l'adulte, celui qui guide son travail de création. |
| Expert III<br><input type="checkbox"/> A | Sauf pour la section du processus qui est à revoir en entier. Voir commentaires dans le texte.  | Apporter les ajustements essentiels à partir des indications précisées dans le texte.  |

- 2- Le programme crée un lien entre les objectifs généraux et le processus d'apprentissage.

|  | COMMENTAIRES  | SUGGESTIONS   |
|--|---|---|
| Expert I<br><input type="checkbox"/> B | Le lien est clair entre les objectifs généraux du MÉQ et le processus d'apprentissage inhérent à la formation musicale créative. Cependant, ces objectifs généraux devraient être énumérés bien avant pour faciliter notre compréhension et le lien avec la rubrique « Objectif général » que l'on retrouve au point D est très ambigu : même terme 5 étapes vs 8 (au point F)... | Trouver un autre titre au point D pour présenter le 2 <sup>e</sup> tableau sur la taxonomie utilisée. C'est vital pour la compréhension du texte. |

|  |   |   |
|--|---|---|
| Expert<br>II<br><br><span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">B</span>  |   |   |
| Expert<br>III<br><br><span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">C</span> | <p>La confusion des termes qui qualifient les objectifs rend la lecture et la compréhension difficile. Les objectifs généraux de quoi. Beaucoup de confusion dans les concepts.</p> | <p>Il est impossible d'établir des liens entre les objectifs généraux et le processus d'app. Le processus est partout, tout le temps.</p> |

- 3- Il propose des attitudes privilégiées susceptibles de développer l'esprit d'analyse et de synthèse tout au long de la démarche pédagogique.

|  | <b>COMMENTAIRES</b>  | <b>SUGGESTIONS</b>  |
|--|--|---|
| Expert<br>I<br><br><span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">B+</span>  | C'est vrai pour les étapes « réalisation » et « intégration » mais moins évident à l'étape « préparation ». Cependant, je me questionne sur la nécessité d'atteindre cet objectif de développer l'esprit d'analyse et de synthèse à cette phase « préparation ». L'élève accumule les acquis, explore, expérimente et commence à analyser différents aspects ce qui m'apparaît normal. | Questionner la pertinence de reformuler le point 3 de l'évaluation de la façon suivante « il propose des att. privilégiées susceptibles de développer l'esprit d'analyse et de synthèse aux étapes de la démarche qui commande de telles habiletés. » Si, l'acquisition de ces habiletés est essentielle à l'étape « préparation », repenser les rôles dévolus à l'élève et au prof. à cette étape. |
| Expert<br>II<br><br><span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">A</span>  |  |   |
| Expert<br>III<br><br><span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">C</span> | Quelques bonnes pistes.  | Revoir et clarifier tout ce qui se rapporte au processus. Pistes qui gagneraient à être développées davantage.  |

4- Il fournit des pistes d'évaluation.

|                     | <b>COMMENTAIRES</b>  | <b>SUGGESTIONS</b>  |
|---------------------|--|---|
| Expert I<br><br>B-  | On énonce au début du point H que deux démarches évaluatives (formative et sommative) et plus loin, on en fait intervenir une 3 <sup>e</sup> (normative) ce qui génère des ambiguïtés. | Spécifier ce qu'est l'évaluation normative par rapport à l'évaluation sommative. Concrétiser davantage l'évaluation formative par des exemples. Préciser la technique d'autoévaluation et d'évaluation des camarades utilisée dans le paragraphe de conclusion au point H car c'est très délicat. Intégrer l'aspect d'évaluation du point 1 p. 101. |
| Expert II<br><br>B  | Évaluation sommative : il serait souhaitable de « creuser » ce point, cependant l'évaluation formative est très bien décrite.  |   |
| Expert III<br><br>C | Toute cette section est confuse. Les concepts ne sont pas saisis.  | Revoir les concepts et s'en tenir à l'évaluation formative m'apparaîtrait plus réaliste.  |

5- Il propose des modèles d'activités musicales interdisciplinaires dans lesquels l'élève se situe plus facilement et perçoit l'importance des contenus d'apprentissage pour sa vie en société.

|                   | <b>COMMENTAIRES</b>   | <b>SUGGESTIONS</b>  |
|-------------------|---|---|
| Expert I<br><br>B | La 1 <sup>re</sup> partie de l'énoncé est exacte mais la 2 <sup>e</sup> (« perçoit l'importance des contenus d'apprentissage pour sa vie en société ») va trop loin. À mon avis, l'objectif pourrait être plus modeste (voir suggestions ci-contre et fort louable quand même). | Remplacer la 2 <sup>e</sup> partie de la phrase par « et perçoit l'importance des contenus créatifs » d'apprentissage dans le cadre de son développement culturel personnel de même qu'en groupe. |

|  |   |  |
|--|---|--|
| Expert II<br><input type="checkbox"/> B  | La démarche me semble réaliste, cependant, lors de la description de l'activité, vous ne tenez pas compte du contexte de réalisation. La démarche de la 1 <sup>re</sup> activité est plus réaliste que la seconde. Bonnes idées, mais un peu « irréalistes » dans leur réalisation. La 2 <sup>e</sup> activité me semble lourde et difficile d'application. Ex. : élaboration : tous dans la même pièce ? | Aller chercher des descripteurs essentiels et facilement observables. Ex. : « Utilise des notes de différentes hauteurs ? Pourquoi ? ». « Porte un jugement sur... ». « De quelle façon avez-vous cherché cette information? », etc.                             |
| Expert III<br><input type="checkbox"/> C | Ce qui est interdisciplinaire, ce ne sont pas les activités elles-mêmes mais les thèmes utilisés. On ne perçoit pas le lien entre les contenus et la vie en société.  | Mettre l'accent sur la richesse des langages artistiques de permettre de traiter de thèmes de création interdisciplinaires. Faire ressortir dans la pratique d'élaboration d'activités musicales les possibilités de mettre à contribution d'autres disciplines. |

- 6- Il propose des modèles d'activités susceptibles d'aider l'élève à saisir les liens entre les concepts et les compétences de diverses disciplines.

|  | COMMENTAIRES   | SUGGESTIONS   |
|--|--|---|
| Expert I<br><input type="checkbox"/> A   | Seule remarque : les modèles proposés sont présentés sous une forme différente. Je comprends qu'ils viennent de deux sources mais ce point complique l'adéquation du lecteur (démarche vs activité) et pourrait embêter les professeurs qui auraient à mettre la formation musicale créative en application. | Présenter selon une structure uniforme à réaliser ou ajouter au point E (démarche pédagogique) une précision qui laisse entrevoir cette possibilité de nomenclature diff. (phase d'ouverture au lieu de préparation... phase de production au lieu de réalisation, etc.). |
| Expert II<br><input type="checkbox"/> ?  | J'ai du mal à saisir le sens de cet énoncé.  |   |
| Expert III<br><input type="checkbox"/> C | Je n'ai rien lu ni perçu à ce sujet.   | Il faudrait aller beaucoup en détail dans la description des activités dans la phase d'intégration. Pour démontrer ce qui est souhaité, il faudrait disposer d'un grand nombre d'activités différentes.   |

### Critique globale

1- Le programme présente une démarche logique et rigoureuse.

|  | COMMENTAIRES  | SUGGESTIONS  |
|--|---|--|
| Expert I<br><input type="checkbox"/> A   | Les différentes composantes de la démarche sont sous-tendues par une logique implacable qui démontre que l'auteure possède son sujet à merveille. La recherche poussée inhérente au mémoire se traduit par la justesse des arguments présentés et notre désir de voir cette méthode mise sur pied découle, entre autres, de la communication de l'auteure en sa démarche. | Poursuivre ce beau travail et favoriser l'intégration de cette démarche intéressante aux niveaux secondaires d'éducation.                                      |
| Expert II<br><input type="checkbox"/> A  | Oui, mais je n'ai pas l'impression que cette recherche va plus loin que la philosophie énoncée dans le programme du MÉQ. Peut-être que ce n'est pas le propos du présent texte.   |  |
| Expert III<br><input type="checkbox"/> ? | La volonté d'être rigoureuse et logique est présente. Par ailleurs, cela ne transparaît pas dans les textes.  | Recibler la recherche. L'ensemble des sujets abordés mais survolés nécessiterait au moins deux thèses de doctorat. (Voir suggestions dans l'annexe ci-jointe). |

2- Les éléments de la démarche du programme sont présentés dans une dynamique logique et cohérente.

|   | COMMENTAIRES   | SUGGESTIONS   |
|---|--|---|
| Expert I<br><input type="checkbox"/> B- | La présentation du programme manque, à mon avis, de structure et de rigueur, ce qui rend le concept difficile à comprendre après une seule lecture. Par contre la démarche est au fond, fort simple, et réduite à des composantes familières à tous ceux qui pourraient avoir à l'apprivoiser. | Simplifier certains termes et phrases utilisées pour décrire le processus. Revoir la nomenclature de l'ensemble du document pour s'assurer d'une continuité (voir suggestions antérieures) dans la présentation de concepts similaires. |

|                 |  |  |
|-----------------|--|--|
| Expert II<br>A  | J'ai pris beaucoup de plaisir à « découvrir » ce texte, l'approche créative est tout à fait intéressante à la fois pour l'élève et pour l'enseignant. Cependant, j'ai eu du mal à comprendre certaines phrases un peu « lourdes ». J'ajoute aussi qu'au niveau du chapitre 3, je suis restée sur ma faim. Peut-être y aurait-il lieu d'approfondir la recherche sur le plan de sa réalisation. En ce sens, ce n'est pas complet, à mon avis. |  |
| Expert III<br>? |  |  |

#### 4.1 Analyse des informations recueillies

L'analyse de contenu a permis de dégager les lignes directrices communes aux trois experts et les lignes directrices spécifiques à chacun des experts. L'analyse des informations recueillies a aussi permis de vérifier le degré d'appréciation des experts et a amené à effectuer des modifications importantes, c'est-à-dire des rectifications, l'ajout d'éléments nouveaux, des aspects non explorés par l'auteure afin de donner un caractère différent et plus juste au programme de FMC.

##### 4.1.1 Convergences et particularités relatives aux trois experts

Dans la partie qui suit, les commentaires émis par chacun des experts par rapport à chacun des énoncés de la grille de validation se regroupent sous les trois grandes catégories déjà présentées. À l'intérieur de ces catégories, les convergences de points de vue et les particularités sont mises en évidence.

## 1<sup>re</sup> catégorie : Point de vue philosophique

### **1. Le programme définit les principes directeurs, les buts et les objectifs du programme.**

#### Convergence de point de vue (experts 1 et 3 seulement)

- Les principes directeurs, les buts et les objectifs du programme ne sont pas tous définis explicitement dans le programme de FMC.
- Il convient de présenter clairement les principes directeurs sur lesquels ce programme devrait s'appuyer.
- L'objectif global sur lequel repose la structure des apprentissages de la FMC doit être formulé adéquatement.

NB : Un expert, soit l'expert 2, n'a émis aucun commentaire.

#### Particularités (experts 1 et 3 seulement)

##### Expert 1

- L'ambiguïté du 1<sup>er</sup> principe :
  - a) complexité de la tournure de phrase;
  - b) emploi du terme « esthétique » peut freiner l'objectif ultime.
- Joindre les objectifs en programme de formation du MÉQ à ceux de la FMC à la page 86.
- Le schéma à la rubrique B du chapitre 3 manque de conviction.
- Préciser davantage la différence entre les articles 6.2 et 6.3 du tableau apparaissant au point C.

##### Expert 3

- Il n'y a pas de programme mais plutôt des extraits du programme.
- Représenter ou réorienter la question de recherche.
- Déterminer les modalités à retenir pour le traitement du troisième chapitre.

NB : Un expert, soit l'expert 2, n'a émis aucun commentaire.

### **2. Il établit une interrelation entre les éléments constituant le cadre d'élaboration.**

#### Convergence de point de vue (experts 1 et 3 seulement)

- Les principes directeurs doivent être liés aux buts et aux objectifs de formation et d'apprentissage que préconise le programme de FMC.

NB : Un expert, soit l'expert 2, n'a émis aucun commentaire.

| <u>Particularités (experts 1 et 3 seulement)</u>  |   |
|---|---|
| Expert 1  | Expert 3  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repenser la formulation des principes directeurs et préciser leur interrelation avec les objectifs de formation et d'apprentissage.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mettre le focus sur la création, l'apport du langage des sons et les règles se rapportant à l'élaboration d'activités créatrices.</li> </ul> |
| NB : Un expert, soit l'expert 2, n'a émis aucun commentaire.  |   |

**3. Il crée des rapports de ressemblance et de conformité entre l'objectif général de formation musicale créative et les composantes du ministère de l'Éducation.**

Convergence de point de vue (experts 1 et 3 seulement)

- La relation entre les objectifs du programme de FMC, leurs rôles et les objectifs généraux du programme du MÉQ doivent être comparables.

NB : Un expert, soit l'expert 2, n'a émis aucun commentaire.

Particularités (experts 1 et 3 seulement)

- |  |  |
|--|--|
| Expert 1   | Expert 3   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajouter l'aspect de « communication » à l'objectif général de FMC.</li> <li>- Présenter plus tôt dans le texte l'objectif général et les visées du programme que l'on retrouve au point D du chapitre 3.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajouter à l'objectif général de FMC « tant dans la production que dans l'interprétation ».</li> <li>- S'assurer que les références utilisées dans le texte soient rapportées avec exactitude en page 86.</li> </ul> |

NB : Un expert, soit l'expert 2, n'a émis aucun commentaire.

**4. La taxonomie choisie s'harmonise aux objectifs visés du programme de formation musicale créative.**

Convergence de point de vue (experts 1, 2 et 3)

- Les quatre étapes de la taxonomie expérientielle choisie doit s'harmoniser aux objectifs généraux du programme de FMC.

| Expert 1   | Expert 2   | Expert 3   |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'harmonie est excellente.</li> <li>- La démographie offerte au point D s'avère essentielle.</li> <li>- Concrétiser davantage l'objectif 1.1 en précisant comment on développe la capacité à percevoir sensations et émotions au même titre que l'objectif 1.2 concernant l'improvisation.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uniformiser la formulation des objectifs 1.1 et 1.2.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les objectifs sont associés à la taxonomie.</li> <li>- Éviter de faire des liens entre les petits objectifs et une structure taxonomique.</li> <li>- D'autres objectifs peuvent être ajoutés à l'étape 2 de la taxonomie utilisée.</li> </ul> |

## 2<sup>e</sup> catégorie : Point de vue pédagogique

1. **L'auteure oriente le contenu de façon à respecter les caractères essentiels de l'apprentissage de la formation musicale créative en proposant une démarche pédagogique réaliste et significative.**

### Convergence de point de vue (experts 1, 2 et 3)

- Le processus d'apprentissage de la FMC doit s'appuyer sur les structures en lien avec le processus de création.
- En cours d'apprentissage, le processus de la FMC doit s'effectuer dans le sens d'une démarche pédagogique en trois temps : préparation, réalisation et intégration.
- Dans un contexte de FMC, le type d'intervention pédagogique va dans le même sens que la démarche pédagogique en trois temps.
- Le processus d'apprentissage a lieu des dizaines de fois au cours d'une démarche pédagogique pour la FMC.

### Particularités (experts 1, 2 et 3)

| Expert 1   | Expert 2  | Expert 3  |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Effectuer la démarche en énonçant les actions concrètes qui s'insèrent dans chacune des phases du processus.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- C'est clair et très aidant dans la pratique.</li> <li>- Ajouter des informations concernant les jeunes.</li> <li>- Décrire l'adolescent de l'an 2000.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revoir la démarche pédagogique.</li> </ul> |

**2. Le programme crée un lien entre les objectifs généraux et le processus d'apprentissage.**

Convergence de point de vue (experts 1 et 3 seulement)

- Un lien entre les objectifs généraux et le processus d'apprentissage implique de clarifier les concepts qui qualifient les objectifs.
- La compréhension des concepts liés aux objectifs généraux doit s'effectuer avec rigueur afin de permettre d'établir une relation avec le processus d'apprentissage toujours présent dans le programme de FMC.

NB : Un expert, soit l'expert 2, n'a émis aucun commentaire.

Particularités (experts 1 et 3 seulement)

Expert 1

- Pour faciliter la compréhension, énumérer les objectifs généraux.
- Trouver un titre au point D pour présenter le 2<sup>e</sup> tableau sur la taxonomie utilisée.
- Supprimer la 5<sup>e</sup> étape de la taxonomie concernant « la dissémination ».

Expert 3

- Plus de clarté dans les concepts.
- Différencier les concepts se rapportant à la pédagogie : objectifs de développement, compétences, objectifs spécifiques, objectifs de formation.

NB : Un expert, soit l'expert 2, n'a émis aucun commentaire.

**3. Il propose des attitudes privilégiées susceptibles de développer l'esprit d'analyse et de synthèse tout au long de la démarche pédagogique.**

Convergence de point de vue (experts 1 et 3 seulement)

- Le programme de FMC propose de bonnes pistes en vue de développer des habiletés d'analyse et de synthèse.

NB : Un expert, soit l'expert 2, n'a émis aucun commentaire.

Particularités (experts 1 et 3 seulement)

Expert 1

- Questionner la pertinence de développer des habiletés de synthèse et d'analyse à l'étape de la « préparation ».

Expert 3

- Revoir et clarifier tout ce qui se rapporte au processus.
- Bonnes pistes.

NB : Un expert, soit l'expert 2, n'a émis aucun commentaire.

**4. Il fournit des pistes d'évaluation.**

Convergence de point de vue (experts 1, 2 et 3)

- Les concepts liés à l'évaluation doivent s'effectuer avec rigueur dans le programme de FMC.

Particularités (experts 1, 2 et 3)

**Expert 1**

- Spécifier l'évaluation normative par rapport à l'évaluation sommative.
- Concrétiser l'évaluation formative.
- Préciser la technique d'autoévaluation et l'évaluation par les pairs.

**Expert 2**

- Développer l'évaluation sommative.

**Expert 3**

- Revoir les concepts liés à l'évaluation.
- S'en tenir à l'évaluation formative.

**5. Il propose des modèles d'activités musicales interdisciplinaires dans lesquels l'élève se situe plus facilement et perçoit l'importance des contenus d'apprentissage pour sa vie en société.**

Convergence de point de vue (experts 1, 2 et 3)

- Les données recueillies permettent d'améliorer les modèles d'activités proposés par le programme de FMC en vue de modifier et d'enrichir les activités musicales tant par leur forme que leur contenu.

Particularités (experts 1, 2 et 3)

**Expert 1**

- Remplacer la 2<sup>e</sup> partie de l'affirmation par « et perçoit l'importance des contenus créatifs » dans le cadre de son développement culturel personnel de même qu'en groupe.

**Expert 2**

- Aller chercher des descripteurs essentiels et facilement observables.  
Ex. : « Utilise des notes de différentes hauteurs ? Pourquoi ? », « Porte un jugement sur... », « De quelle façon avez-vous cherché cette information ? », etc.

**Expert 3**

- Mettre l'accent sur la richesse des langages artistiques afin de permettre de traiter des thèmes de création interdisciplinaires.
- Élaborer des activités où il est possible de démontrer l'interdisciplinarité.

**6. Il propose des modèles d'activités susceptibles d'aider l'élève à saisir les liens entre les concepts et les compétences de diverses disciplines.**

Convergence de point de vue (experts 1, 2 et 3)

- Cette affirmation comporte des remarques qui amènent à une réorganisation des modèles d'activités visant la description et les différentes phases de la démarche pédagogique.

Particularités (experts 1, 2 et 3)

Expert 1

- Présenter les modèles d'activités selon une structure uniforme.
- Nomenclature différente au niveau de la démarche pédagogique complique l'adéquation du lecteur. Ex.: phase d'ouverture au lieu de préparation..., phase de production au lieu de réalisation, etc.

Expert 2

- Difficile à saisir cette affirmation.

Expert 3

- Détailer la description des activités dans la phase d'intégration.
- Disposer d'un plus grand nombre d'activités différentes.

**3<sup>e</sup> catégorie : Critique globale**

**1. Le programme présente une démarche logique et rigoureuse.**

Convergence de point de vue (experts 1, 2 et 3)

- La volonté d'être rigoureux et logique est présente dans le programme de FMC.

Particularités (experts 1, 2 et 3)

Expert 1

- Commentaires favorables tant de la démarche logique que par la justesse des arguments présentés.

Expert 2

- Interrogation à savoir si la recherche va plus loin que la philosophie énoncée par le programme du MÉQ.

Expert 3

- L'ensemble des sujets est survolé.
- Recibler la recherche.

**2. Les éléments de la démarche du programme sont présentés dans une dynamique logique et cohérente.**

Convergence de point de vue (experts 1, 2 et 3)

- Les références théoriques du programme de FMC sont bien choisies et bien résumées.
- Les décisions à prendre pour le suivi du programme de FMC doivent assurer une compréhension univoque des termes tout au long du texte.
- Le programme de FMC exige d'utiliser les concepts dans le contexte qui convient.

Particularités (experts 1 et 2 seulement)

Expert 1

- Simplifier certains termes et phrases utilisés pour décrire le processus.
- Revoir la nomenclature de l'ensemble du document pour s'assurer d'une continuité.

Expert 2

- L'approche créative est intéressante pour l'élève et pour l'enseignant.
- Approfondir la recherche sur le plan de sa réalisation.

NB : Un expert, soit l'expert 3, n'a émis aucun commentaire.

#### 4.1.2 Analyse du degré d'appréciation

Dans cette section, les résultats relatifs au degré d'appréciation des experts sont présentés. L'interprétation des résultats tient compte de trois niveaux de réponse en regard de douze (12) affirmations concernant le programme de FMC selon les caractéristiques allant du « peu satisfaisant », « satisfaisant » à « très satisfaisant ». Des experts ont employé des valeurs négatives et positives en regard des échelons proposés (ex. : A- ou A+). Tout laisse à penser qu'ils ont voulu nuancer davantage leur prise de position. Par ailleurs, l'utilisation du point d'interrogation comme choix de cote laisse perplexe. Il y a donc des limites d'interprétation. Les résultats du degré d'appréciation des experts ont été classifiés et présentés d'après les tableaux suivants :

**1<sup>re</sup> catégorie : Point de vue philosophique**

**Tableau 4.2 : résultats de la grille d'appréciation de la catégorie 1**

| <b>Point de vue philosophique</b> | <b>Expert 1</b>        | <b>Expert 2</b>        | <b>Expert 3</b>        |
|-----------------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| Numéros des énoncés               | Échelle d'appréciation | Échelle d'appréciation | Échelle d'appréciation |
| 1                                 | B                      | A                      | C                      |
| 2                                 | B-                     | B                      | C                      |
| 3                                 | A-                     | A                      | B                      |
| 4                                 | A                      | A                      | C                      |

**2<sup>e</sup> catégorie : Point de vue pédagogique**

**Tableau 4.3 : résultats de la grille d'appréciation de la catégorie 2**

| <b>Point de vue pédagogique</b> | <b>Expert 1</b>        | <b>Expert 2</b>        | <b>Expert 3</b>        |
|---------------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| Numéros des énoncés             | Échelle d'appréciation | Échelle d'appréciation | Échelle d'appréciation |
| 1                               | C                      | A                      | A                      |
| 2                               | B                      | B                      | C                      |
| 3                               | B+                     | A                      | C                      |
| 4                               | B-                     | B                      | C                      |
| 5                               | B                      | B                      | C                      |
| 6                               | A                      | ?                      | C                      |

À la lecture des deux premiers tableaux, il est possible d'observer que le degré d'appréciation varie selon l'expertise des personnes consultées pour la validation. L'appréciation de l'expert 3 se distancie de celle des deux autres. Cet expert du domaine est, de par son expertise et sa fonction, plus critique et par conséquent son niveau d'exigence est plus élevé.

### 3<sup>e</sup> catégorie : Critique globale

Tableau 4.4 : résultats de la grille d'appréciation de la catégorie 3

| Critique globale    | Expert 1               | Expert 2               | Expert 3               |
|---------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| Numéros des énoncés | Échelle d'appréciation | Échelle d'appréciation | Échelle d'appréciation |
| 1                   | A                      | A                      | ?                      |
| 2                   | B-                     | A                      | ?                      |

Relativement à ce tableau, une abstention de l'expert 3 peut être observée puisqu'elle a utilisé le symbole « ? » pour signifier que les énoncés ne s'appliquaient pas en raison des commentaires déjà émis.

Ces résultats appréciatifs indiquaient clairement qu'il était impératif de procéder à des modifications importantes afin de bonifier le travail de recherche. Des pistes d'amélioration seront abordées plus loin.

#### 4.1.3 Interprétation des résultats

Les données recueillies ont été analysées en référence aux critères d’élaboration de programme. L’analyse concernant le premier aspect « Point de vue philosophique » permet de constater que le produit présenté n’apparaît pas, dans sa forme initiale, comme étant un programme complet. Les experts soulignent que les principes directeurs, les buts et les objectifs ne sont pas tous définis et que certains le sont de manière non explicite. L’expert en élaboration de programme qualifie le produit « d’extraits de programme ».

Il convient d’observer des lacunes, car tout programme doit reposer sur l’application d’une taxonomie pour formuler clairement et systématiquement les objectifs de formation. Nonobstant aux références taxonomiques de Steinaker et Bell (1979), de Bloom et coll. (1965), de Krathwohl (1964) et de Harrow (1972), il aurait fallu instaurer une uniformité tant au plan du contenu que de la formulation.

Par ailleurs, la visée de cette recherche n’a peut-être pas été suffisamment précisée. L’auteure pensait plutôt à une proposition de programme pouvant servir de base à une élaboration plus systématique dans le cadre de la Réforme qui s’annonçait en 1999.

Relativement aux données analysées à propos de la cohérence entre les éléments d’élaboration du programme, effectivement un lien est absolument nécessaire comme le précisent Gosselin et al. (1998). En outre, tel que le suppose l’expert dans l’élaboration de

programme, il est pertinent de mettre davantage l'accent sur la créativité, sur l'apport du langage des sons. Quant aux commentaires à propos de l'ajout des règles se rapportant à l'élaboration d'activités créatrices, ils sont surtout utiles pour développer des stratégies d'enseignement-apprentissage, ce qui n'était pas la visée du premier exercice exclusivement centré sur la mise en forme d'un programme.

Quant aux rapports de ressemblance et de conformité entre l'objectif général de FMC et les composantes du MÉQ, un exercice était fait en ce sens, mais certaines relations gagneraient à être mises en avant afin d'obtenir une meilleure conformité avec lesdits programmes.

Toujours selon l'expert en établissement de programme et en référence à l'aspect de conformité et de ressemblance, il est essentiel d'ajouter l'aspect communicationnel à l'objectif général de FMC. À l'instar de Piaget (1969), d'Elliott (1989) et du MÉQ (1981), la communication est l'une des composantes primordiales de la formation en musique. La musique est un langage au même titre que le langage mathématique et que la langue d'expression (Rapport Rioux, 1969 ; Eisner, 1985). De plus, il convient d'acquiescer à la proposition de l'expert en élaboration de programme à l'effet d'ajouter la dimension d'interprétation à l'objectif global de FMC. Cette dimension s'avère pertinente à ajouter, car plusieurs élèves préfèrent l'interprétation qui exige d'autres habiletés parfois très élevées (Reimer, 1989). En outre, la mission éducative doit être diversifiée en raison des types de visées et d'intérêts des élèves.

Quant aux commentaires relatifs à la présentation de l'objectif général et des visées du programme, il est nécessaire de les mettre en amont pour fins de clarté et de logique d'exposition.

Concernant les commentaires émis dans le dernier aspect, soit la dimension philosophique qui vise à l'harmonisation des objectifs visés avec la taxonomie choisie, il convient de considérer que cette harmonisation est bien ancrée. Par ailleurs, il est nécessaire d'ajouter d'autres objectifs à l'étape 2 des taxonomies utilisées (Bloom et coll., 1965 ; Harrow, 1972 et Krathwohl, 1964) et d'éviter de glisser vers un niveau de granularité trop fin.

La poursuite de l'analyse des données recueillies permet de passer maintenant à l'interprétation relative à la deuxième catégorie, c'est-à-dire « Le point de vue pédagogique ». En ce qui concerne la première sous-catégorie qui renvoie à l'articulation du contenu avec la spécification d'un apprentissage centré sur le processus créatif pour une formation musicale, il convient d'acquiescer aux commentaires émis à l'effet de consolider le lien entre la structure du programme et le processus créatif. C'est en cohérence avec les choix théoriques de la recherche que cette consolidation a été effectuée.

Quant aux données, qui font référence à la démarche pédagogique en trois temps (préparation, réalisation et intégration), elles ont permis d'affirmer que les trois grandes étapes proposées par le MÉQ (1996) conviennent à la démarche pédagogique de la FMC.

Par ailleurs, en cohérence avec le parti pris de la recherche pour une démarche créative, il apparaît essentiel d'intégrer les considérations de Gosselin et al. (1998) et d'Aubin (1994) aux trois phases. Plusieurs auteurs dont Arieti (1976), Kris (1952), Noy (1979), Valéry (1957, 19614, 1960), Vargiu (1977) et Gosselin et al. (1998) suggèrent de s'orienter sur une approche dynamique et créative, et ce, dans le but de favoriser le développement d'habiletés variées (interprétation et création). C'est ainsi que la démarche pédagogique des activités fut harmonisée. La récursivité du processus a aussi été instaurée en raison d'une adhésion à ce principe déjà présenté dans le cadre théorique (Chapitre 2, p.34).

Les commentaires particuliers des experts reçoivent, en partie seulement, un accord. En effet, les commentaires des experts ont permis de spécifier les actions concrètes à effectuer à l'égard de chacune des phases, car cet exercice assure l'aspect pragmatique. Par contre, il n'est pas nécessaire d'inclure les informations relatives aux jeunes en période d'adolescence dans ce volet pédagogique. Cependant, ces informations seraient utiles dans l'avant-propos du programme.

Les données regroupées sous la deuxième catégorie, soit « Le lien entre les objectifs généraux et le processus d'apprentissage », amènent à clarifier les concepts d'ordre pédagogique (au point 4.4 du chapitre 4).

Tel que suggéré par deux des experts, la 5<sup>e</sup> étape de la taxonomie, soit la dissémination, n'a pas été retenue. Sur ce point, il convient de supprimer cette étape et de

partager l'avis d'Aubin (1994) qui ne l'avait pas intégrée dans son approche. Quant aux commentaires particuliers à l'effet de se questionner sur la pertinence de développer des habiletés de synthèse et d'analyse à l'étape de la préparation, il apparaît évident qu'il est prématuré de s'y attarder à cette phase.

En ce qui a trait à l'analyse des données colligées dans la 4<sup>e</sup> sous-catégorie renvoyant au processus d'évaluation, il a fallu y intégrer les principes promus par la réforme scolaire qui a cours depuis 2000. Les principes de l'évaluation formative qui y sont intégrés sont plus appropriés lorsqu'il s'agit d'un processus créatif, l'émergence étant toujours à rechercher.

Concernant l'analyse des données de la 5<sup>e</sup> sous-catégorie à propos de l'aspect interdisciplinaire des activités, il serait pertinent d'élaborer des activités en suivant les orientations de la réforme (MÉQ, 2000). Par ailleurs, dans le cadre de cette étude et nonobstant les limites, il s'agissait de donner quelques exemples concrétisant la démarche créative. Ultérieurement, il serait intéressant de les développer en y ajoutant avec une équipe d'enseignants des types d'activités en milieu naturel pour leur donner tout leur sens (MÉQ, 2000).

Quant à l'analyse des données de la 6<sup>e</sup> sous-catégorie concernant les modèles d'activités favorisant les liens entre concepts et compétences des diverses disciplines, il y avait lieu d'unifier la nomenclature pour fins de cohérence. Par ailleurs, cette opération a

été effectuée en référence aux choix faits en matière des phases à suivre (modèle mixte présenté au point 4.3.1 du chapitre IV). Cependant, les commentaires à l'effet de produire un plus grand nombre d'activités apparaît un développement utile mais qui dépasse les limites de cette étude.

Finalement, l'analyse des données de la 3<sup>e</sup> catégorie « Critique globale » au point 1 ont amené à instaurer une formulation plus rigoureuse avec une trame logique plus explicite. Quant à l'interrogation à savoir si l'étude dépasse les orientations du MÉQ en matière de démarche créative, l'ajout d'une démarche créative est un pas en avant vers le développement des compétences utiles à la création musicale en contexte social. La création musicale est importante pour faire valoir la richesse de la culture ambiante et la développer (Arpin, 1999).

La dernière sous-catégorie analysée ayant trait aux éléments de la démarche du programme et à leur présentation logique, mérite de considérer les recommandations concernant l'utilisation des termes, des concepts, de la nomenclature, afin d'assurer une cohérence qui est un critère essentiel.

Au terme de cette réflexion sur les résultats, il s'avère important de signaler la valeur de la validation. En effet, elle a permis de rehausser la qualité des produits qui, malgré cet exercice, présentent des limites mais aussi un ancrage intéressant pour un renouveau, c'est-à-dire une dynamique au plan de la formation musicale au secondaire.

#### 4.2 Évolution de la recherche à partir des opinions des experts

Il va sans dire que les données recueillies auprès des experts, suite au processus de validation sont extrêmement précieuses puisqu'elles conduisent à mieux délimiter l'objet de recherche et déterminer les modalités à retenir pour fins d'amélioration. Les modifications apportées sont présentées à cet égard afin de regrouper les données théoriques et ainsi, les rendre plus explicites, plus cohérentes et plus facilement exploitables. Les décisions qui ont été prises concernent les éléments suivants :

- S'appuyer sur les principes du programme actuel de musique (MÉQ, 1998) afin de répondre aux besoins de développement intégral et créatif de la FMC.
- S'assurer que toutes les références utilisées dans le texte soient rapportées avec exactitude ; clarifier les termes se rapportant aux propos pédagogiques : le processus d'apprentissage, le sens de la démarche pédagogique en trois temps et les concepts liés à l'évaluation et les mettre en pratique dans les activités elles-mêmes.
- Développer des stratégies d'enseignement et des pratiques éducatives susceptibles de composer une démarche de FMC.

Le processus de validation a permis de réinvestir les données pour l'amélioration de la qualité et des contenus de FMC ainsi que les stratégies d'enseignement-apprentissage. La

partie qui suit comporte les différentes modifications apportées à la proposition initiale et comprend trois parties.

La première partie est consacrée à la synthèse des éléments constituant la structure du programme. La deuxième partie est consacrée au modèle pédagogique ou stratégique d'enseignement-apprentissage pour la FMC. La troisième partie est réservée à la présentation d'un plan d'activités tel que le MÉQ le propose.

Avant d'expliciter les concepts de base de cette proposition, il est utile de préciser que cette recherche a été suscitée par les croyances qui animent et bouleversent l'enseignement de la musique, guidée des précieux travaux de quelques auteurs qui ont été mentionnés dans la recension des écrits ainsi que par les expériences de l'auteure. De plus, dans le cadre de la Réforme, l'enseignement musical doit être repensé au même titre que les autres disciplines scolaires. L'enseignant qui aborde la FMC est amené à prendre constamment des décisions d'ordre stratégique.

#### 4.2.1 Une taxonomie nécessaire à une formation musicale créative

Pour élaborer une proposition de FMC, il est utile de se référer à une taxonomie des apprentissages qui permettra de spécifier les visées attendues ainsi que les modes d'évaluation des apprentissages.

En éducation, la taxonomie se définit comme une classification organisée et hiérarchisée des phénomènes d'apprentissage ou de développement (MÉQ, 1978, Direction de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, cité dans Legendre, 1993). Dans un contexte de FMC, cette classification doit s'inscrire dans un système qui présente une hiérarchie d'objectifs d'habiletés dépendant des objectifs de contenu définis avec précision. La taxonomie d'objectifs repose sur le principe de la complexité croissante, c'est-à-dire selon un ordre défini allant du simple au complexe et du concret à l'abstrait. Le rôle essentiel qu'une taxonomie peut jouer en FMC est celui de fil connecteur entre l'élaboration du programme et l'élaboration d'une situation d'apprentissage.

Il existe plusieurs domaines taxonomiques : le cognitif, l'affectif, le psychomoteur, le moral, le social, le perceptuel, le conceptuel (voir l'annexe 3, les tableaux des taxonomies de Bloom et coll., 1965). Dans un contexte de FMC qui implique le développement de tous les aspects de l'humain en occurrence l'élève, c'est-à-dire le fonctionnement intellectuel, les aptitudes, les intérêts, les habiletés, la personnalité, les styles d'apprentissage ainsi que les développements affectif, moral, perceptuel, psychomoteur et social ; il ne faut pas perdre de vue qu'un être humain est une entité. Il apparaît donc difficile d'isoler complètement un domaine des deux autres et la distinction entre le cognitif, l'affectif et le psychomoteur doit servir à des fins de classification (MÉQ, 1978, Direction générale du développement pédagogique et Direction de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, cité dans Legendre, 1993).

À cet effet, il convient de classifier les objectifs pédagogiques selon ces trois grands domaines : cognitif, affectif et psychomoteur. Au moment de la réalisation de l'étude, le programme était et est encore formulé en termes d'objectifs. Les objectifs pédagogiques appropriés à la FMC seront classifiés au point suivant.

Nous tentons de montrer comment les éléments constitutants du cadre et des stratégies de FMC s'harmonisent avec les éléments du cadre conceptuel du programme d'étude musicale au secondaire des niveaux I et II de 1996. Les propos s'articulent en référence aux principes directeurs, à la structure du programme FMC.

D'emblée, il convient de présenter l'objectif global qui constitue l'assise première à l'ensemble des composantes du programme de FMC. Des principes directeurs étayent la FMC et s'énoncent ainsi :

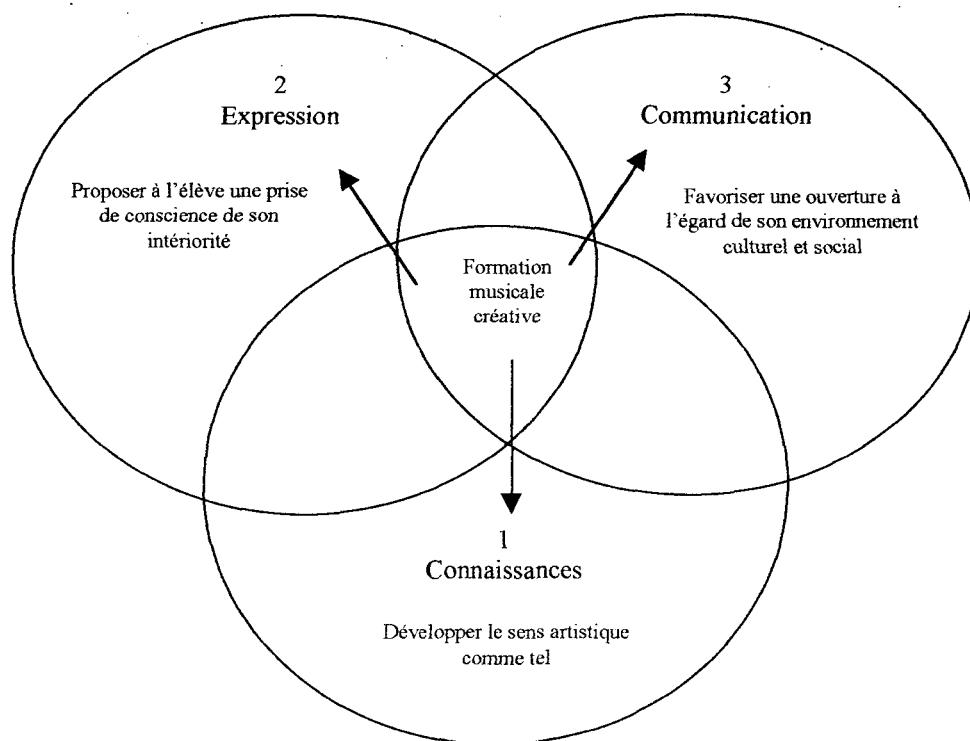
- 1) Mettre en valeur des modes esthétiques de connaissances qui permettent à l'élève d'apprendre de façon plus significative par le biais de la résolution de problème et de recours à un support métacognitif et de stratégies d'apprentissage métacognitives ;
- 2) Organiser des situations variées où l'élève s'engage dans un processus dynamique de création musicale ;
- 3) Dans une optique de développement global de la personne, travailler au développement des compétences transversales chez les élèves dans le cadre d'une approche transdisciplinaire et créatrice.

Ces éléments fondamentaux ont amené à reformuler l'objectif de FMC : permettre à l'élève d'ordre secondaire des niveaux I et II de poursuivre le développement personnel, social et musical par le biais d'expériences musicales créatives vécues de façon plus significative tant dans la production que dans l'interprétation.

En contexte scolaire de niveau secondaire, l'objectif global du programme de FMC doit rejoindre les visées éducatives du programme du Ministère dans l'atteinte de l'objectif global. Si l'on compare, l'objectif global du programme de FMC englobe et intègre les composantes de celui du programme du Ministère au secondaire.

| Objectif global du programme de formation musicale créative   | Objectif global du programme du ministère de l'Éducation   |
|---|--|
| Permettre à l'élève de niveau secondaire I et II de poursuivre le développement personnel, social et musical par le biais d'expériences musicales créatives vécues de façon plus significative tant dans la production que dans l'interprétation. | Permettre à l'élève de vivre des expériences musicales variées dans une perspective de développement personnel, d'ouverture à la vie culturelle et de communication. |

La figure 4.1 d'Aubin (1994) adaptée, représente l'étroite relation entre la FMC, son rôle comme outil de connaissance, d'expression et de communication, et l'objectif global du programme d'éducation aux niveaux secondaires I et II de l'éducation au secondaire (MÉQ, 1996) : 1) développer le sens artistique comme tel ; 2) proposer à l'élève une prise de conscience de son intériorité ; 3) favoriser une ouverture à l'égard de son environnement culturel et social. La figure 4.1, ci-contre, montre que la FMC est au cœur des trois composantes du programme d'études musicales d'ordre secondaire des niveaux I et II.



**Figure 4.1**

Relation entre la formation musicale créative, son rôle et l'objectif global du programme d'Études en musique d'ordre secondaire des niveaux I et II (MÉQ, 1996).

La structure du programme de FMC est élaborée en respectant les objectifs terminaux et intermédiaires du programme d'études musicales d'ordre secondaire des niveaux I et II du MÉQ (1996). Le programme actuel est encore formulé en termes d'objectifs qui sont :

- Un (1) objectif général ;
- Huit (8) objectifs généraux ;
- Dix-huit (18) objectifs terminaux ;
- Cinquante-cinq (55) objectifs intermédiaires.

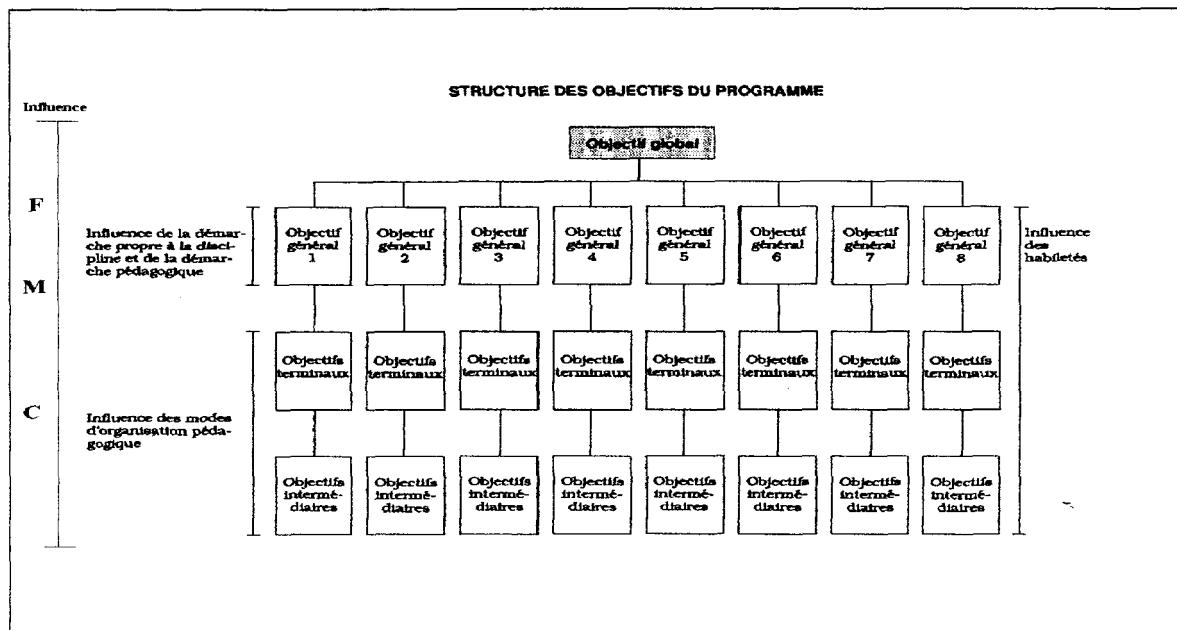
À partir de ces objectifs, il est possible de proposer une démarche pédagogique cohérente avec les principes directeurs de la FMC déjà abordés.

L'objectif global correspond à celui défini par le programme de formation suggéré par le ministère de l'Éducation. L'objectif global est le point de convergence et la raison d'être de tous les autres niveaux d'objectifs et du processus musical qu'il englobe.

Chaque objectif général englobe les objectifs terminaux et intermédiaires et les contenus relatifs à l'un des champs d'apprentissage de la musique. Tous ces objectifs généraux sont reliés entre eux.

Le schéma ci-dessous se présente sous forme d'objectifs conformes à la terminologie employée dans le programme du Ministère. Ils se traduisent en objectifs globaux, généraux, terminaux et intermédiaires. Ce tableau 4.5 illustre les liens qui existent entre chaque composante de la structure du programme de FMC et celui du MÉQ.

**Tableau 4.5**  
**La formation musicale créative englobant la structure des objectifs du programme du MÉQ  
(1996)**



Considérant que les programmes de formation du secondaire ne sont pas encore connus, il convient d'utiliser la terminologie encore employée, soit le terme « objectif ». Les objectifs d'apprentissage poursuivis par la FMC contribuent au développement intégral de l'élève, c'est-à-dire un équilibre entre son développement d'ordre cognitif ou intellectuel, son développement d'ordre affectif et son développement d'ordre psychomoteur.

À travers le développement des apprentissages d'ordre cognitif, l'élève est appelé par l'intermédiaire de l'éducation musicale créative à acquérir des connaissances concernant : la terminologie et les symboles musicaux utilisés, certains faits particuliers (nom des instruments, catégories de voix), différentes conventions et classifications. Pour rendre

opérationnelle cette démarche intellectuelle, les habiletés à identifier, analyser, synthétiser, appliquer et évaluer doivent s'intégrer aux apprentissages.

Le développement des apprentissages d'ordre affectif par l'élève en musique au secondaire se manifeste : 1) par une réponse positive de recevoir l'information, d'écouter les styles musicaux variés provenant de la création de ses camarades, de diriger son attention sur des stimuli précis développant ainsi ses capacités de réceptivité ; 2) par sa capacité de réponse, c'est-à-dire respecter les consignes et les règles, faire des choix et agir librement, faire preuve d'enthousiasme et d'attitude positive ; 3) par l'acceptation d'une valeur par l'élève qui se vérifie par un engagement personnel manifesté par des attitudes de persévérance et de participation soutenue.

Par une éducation musicale créative, l'élève est amené à développer des apprentissages d'ordre psychomoteur. L'élève développe des aptitudes perceptives dont la discrimination auditive et visuelle. L'acuité visuelle fait appel aux formes, aux symboles des différents types de notation. En musique, les capacités physiques telles que la souplesse et l'agilité sont mises à contribution au cours de l'exécution de mouvements précis. Des mouvements de dextérité et une posture adéquate sont des habiletés visées.

Dans l'orientation d'une formation générale dont l'objectif global est « de permettre à l'élève de vivre des expériences musicales variées dans une perspective de développement personnel, d'ouverture à la vie culturelle et de communication » (MEQ, 1996, p. 9), le

programme de FMC y répond généreusement. En effet, la FMC tient compte des théories d'apprentissage que prône ce régime pédagogique qu'il endosse et qu'il applique afin de se conformer aux exigences du programme d'études en musique d'ordre secondaire aux niveaux I et II déjà en vigueur. La FMC opte pour la formation des objectifs d'apprentissage qui exploitent l'imagination, l'invention, l'originalité et qui développent la capacité de l'esprit à intégrer. La FMC favorise également l'émergence et le développement d'habiletés musicales créatives transférables.

Le tableau à l'annexe 4 illustre la structure du programme de FMC. Il a été élaboré en respectant les objectifs généraux du programme d'études musicales d'ordre secondaire aux niveaux I et II du MÉQ (1996). L'objectif global présenté au paragraphe précédent génère huit objectifs généraux différents. Chacun d'eux peut générer à son tour, des objectifs terminaux et intermédiaires. Cette structure hiérarchisée poursuit un but ultime : une FMC.

Lors de la conception d'une démarche de FMC à l'intérieur du programme présentement en vigueur (Programme d'études musicales d'ordre secondaire des niveaux I et II du MÉQ, 1996), on a dû se préoccuper de la hiérarchisation des phénomènes d'apprentissage et de développement. La taxonomie doit satisfaire à certaines exigences : elle doit pouvoir illustrer les rapports de complémentarité avec les programmes d'études de musique d'ordre secondaire des niveaux I et II du MÉQ (1996) et doit pouvoir assurer l'application du principe de complexité croissante. Dans la démarche qui nous conduit au choix d'une taxonomie, il ne faut pas perdre de vue que la FMC inclut un mode de rapport

à la réalité où prédomine un type de savoir « par le fait qu'il poursuit à la fois la construction (savoir) de la réalité, l'expression (savoir-faire) de cette réalité construite et la relation (savoir-être) avec celle-ci » (Aubin, 1994, p.68).

Les taxonomies pouvant bien servir la FMC dans la conception de stratégies d'enseignement et de pratique éducative en intégrant les domaines cognitif, affectif et psychomoteur sont celles de Bloom et coll. (1965), Harrow (1972) et Krathwohl (1964).

Afin de mieux comprendre l'articulation des composantes utilisées, il est essentiel d'identifier d'abord les étapes du processus d'intégration des expériences d'apprentissage des trois domaines cognitif, affectif et psychomoteur. Par la suite, il convient de traduire les étapes distinctes, progressives et cumulatives à travers un schéma afin de les harmoniser aux objectifs généraux d'une FMC. Trois tableaux placés à l'annexe 3 identifient respectivement les niveaux des taxonomies de Bloom et coll. (1965), de Krathwohl (1964) et de Harrow (1972).

Considérant que la proposition de FMC tente d'établir des rapports de complémentarité avec le programme d'études de musique d'ordre secondaire des niveaux I et II du de MÉQ (1996), voici réunies dans un seul et même tableau (tableau 4.6), les données utilisées pour préciser de quelle façon les taxonomies utilisées s'intègrent et s'harmonisent avec l'objectif global de la FMC et les objectifs généraux de MÉQ.

**Tableau 4.6**

Harmonisation de l'objectif global, des objectifs généraux aux taxonomies utilisées pour la formation musicale créative

| <b>OBJECTIF GLOBAL</b>             |   |  |                                    |  |
|------------------------------------|---|--|------------------------------------|--|
| <b>Formation musicale créative</b> |   |  |                                    |  |
|                                    | <b>Domaine affectif</b>   | <b>Domaine psychomoteur</b>  | <b>Domaine cognitif</b>            | <b>Objectifs généraux</b>  |
|                                    |   | 1. Mouvements réflexes (pas enseignés mais nécessaires)                  | 1.00 Connaissance                  | 1. Rendre l'élève capable de démontrer sa connaissance des principales composantes théoriques et techniques utiles à la communication par la musique.  |
|                                    |   | 2. Mouvements fondamentaux   |                                    | 2. Rendre l'élève capable de faire preuve de discrimination auditive en faisant appel à l'acuité auditive et à la mémoire auditive.  |
|                                    |   | 3. Capacités perceptives   | 2.00 Compréhension<br>3.00 Analyse | 3. Rendre l'élève capable de comprendre et d'analyser différents aspects d'œuvres musicales utilisées comme moyen d'expression.<br>4. Rendre l'élève capable de démontrer des habiletés psychomotrices à des fins d'exploration de la technique instrumentale. |
|                                    |   | 4. Capacités physiques   | 4.00 Application                   | 5. Rendre l'élève capable d'interpréter diverses œuvres du répertoire en appliquant les règles relatives au langage musical, à la structure, à la technique instrumentale et à la technique d'interprétation.  |
|                                    |   | 5. Habiléités motrices   | 5.00 Synthèse<br>6.00 Évaluation   | 6. Rendre l'élève capable de faire la synthèse de ses acquis musicaux par la création d'œuvres personnelles.<br>7. Rendre l'élève capable d'évaluer ses réalisations musicales et celles d'autrui en faisant preuve de sens critique.                          |
|                                    | 1.0 Réception<br>2.0 Réponse<br>3.0 Valorisation<br>4.0 Organisation<br>5.0 Caractérisation par une valeur ou par un système de valeurs hiérarchisées | 6. Communication gestuelle par les mouvements, communication non verbale |                                    | 8. Rendre l'élève capable de démontrer des habiletés affectives dans le cadre de ses expériences musicales.  |

#### 4.2.2 Vers un enseignement-apprentissage créatif

Tel qu'amorcé, voici quelques définitions proposées par des auteurs intéressés aux stratégies d'enseignement-apprentissage. Les choix ont été faits en référence au cadre théorique adapté suite à la validation.

Dans la même foulée, Neil, Joyce et Kluvin (1978) (dans Legendre 1993) définissent le modèle pédagogique comme un ensemble de lignes directrices pour le design d'activités et d'environnements éducatifs. De son côté, Sauvé (1992) affirme que le modèle pédagogique réfère à une façon de coordonner l'enseignement et l'apprentissage qui constitue une représentation de la relation pédagogique.

Pour sa part, Legendre (1993) définit les stratégies d'enseignement et d'apprentissage comme un ensemble d'opérations utilisées par l'enseignant et l'élève. D'une part, la stratégie d'enseignement se définit comme un plan d'actions élaboré par l'enseignant dans le but de soutenir son intervention pédagogique. Il utilisera des techniques, des méthodes et des modèles pour faciliter l'apprentissage de l'élève. D'autre part, la stratégie d'apprentissage se définit comme un ensemble d'actions diverses élaborées par l'élève dans le but de sélectionner, d'organiser, de relier de nouvelles informations à celles qu'il possède déjà.

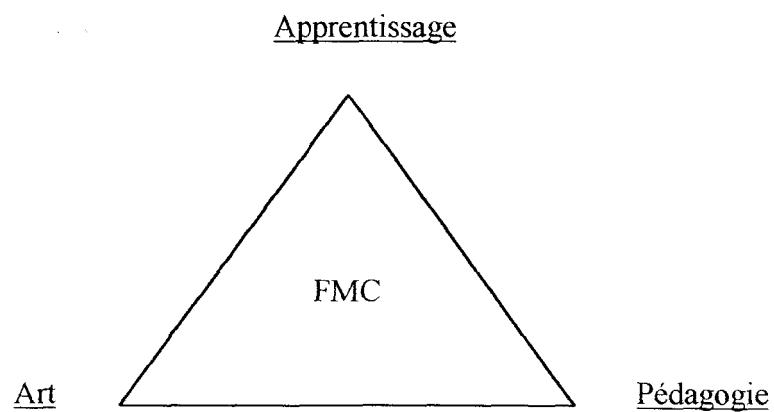
Toujours selon Legendre (1993), la démarche d'apprentissage dépend d'un ensemble d'activités mis à la disposition du sujet par l'agent, ou planifié par le sujet lui-même,

susceptible de déclencher un processus interne chez le sujet en vue de l'atteinte d'objectifs.

Plus récemment, le MÉQ (2000) a précisé ce qu'il privilégie comme approche de l'enseignement-apprentissage. C'est à partir de ces considérations théoriques que nous avons retenu le modèle pédagogique dont nous parlons ci-dessous. Il intègre la dimension disciplinaire.

Dans cette recherche, le modèle pédagogique de FMC propose un « triangle d'or » dans lequel s'inscrivent l'apprentissage, l'art et la pédagogie. Ce triangle permet de dégager trois grands pôles à savoir : l'apprentissage, l'art et la pédagogie. La figure qui suit présente la dynamique entre les pôles.

**Figure 4.2**  
Modèle pédagogique de la formation musicale créative



Le pôle qui réfère à l'apprentissage correspond aux stratégies cognitives, affectives et métacognitives pour un processus d'apprentissage signifiant. Le pôle centré sur l'art correspond à l'expérience esthétique vécue dans une démarche de création musicale. Celui qui renvoie à la créativité correspond à une pédagogie de la découverte intégrée adaptée à une pédagogie pour l'apprentissage de la musique.

Une FMC suppose un processus intégrateur et continu de création dans lequel l'apprenant développe des connaissances, des habiletés et des attitudes qui sont à la fois disciplinaires et transdisciplinaires tel qu'intégré au nouveau cadre théorique.

En cohérence avec ce cadre théorique, c'est un processus actif et constructif qui est en jeu, car la FMC implique un changement de la personne qu'est l'apprenant et que ce changement s'ancre dans l'expérience. Cela suppose une situation d'apprentissage où l'élève traite une multitude d'informations. Ces informations impliquent autant les dimensions psychomotrices et affectives que cognitives. Par ailleurs, la FMC convie un nouveau sens à la formation musicale en privilégiant un processus intégrateur et continu de création significatif. C'est en vertu de ces particularités que la situation d'apprentissage s'arrime à l'expérience vécue, à celle suscitée en contexte de classe et à celle des créateurs du domaine.

L'expérience esthétique souhaitée est essentiellement vécue dans une démarche active de connaissances par le biais des facultés perceptives et sensorielles. Ce type

d'apprentissages met en valeur les modes particuliers d'appréhension du réel que constituent les langages artistiques. Aussi, dans un processus de FMC, l'élève apprend davantage par la résolution de problèmes. Pour travailler en résolution de problèmes, il s'avère très utile que l'élève développe des habiletés métacognitives, car certains auteurs ont montré la pertinence de compétences réflexives pour plus d'efficience (Flavell, 1976 ; Steinberg, 1985 ; Grangeat 1997). Le cadre théorique adapté y réfère (Chapitre 2, p. 57).

Dans ce type d'approche, la principale fonction de l'enseignant est de permettre à l'apprenant de développer ses habiletés et de poursuivre son cheminement personnel. Dans cette perspective, où l'élève prend en charge sa démarche, l'enseignant devient un accompagnateur qui le supporte. Son rôle peut se traduire en termes de facilitateur, de consultant, de médiateur de l'apprentissage. Dans cette optique, l'élève et l'enseignant jouent chacun un rôle fondamental dans le processus créateur. À cet effet, l'enseignant facilite le traitement de l'information liée au contenu disciplinaire, la gestion de classe, tient compte des composantes affectives et cognitives de l'élève et lui aide à se prendre en charge (métacognition). Il se doit de favoriser le respect du rythme d'apprentissage et de l'hétérogénéité des apprenants tel que le propose la réforme du ministère de l'Éducation (MÉQ, 2000). À cet égard, ils ont des niveaux d'expertise différents et un vécu expérientiel varié.

Ainsi, que ce soit au niveau des stratégies d'enseignement qui font appel au processus de création, il contribue à l'épanouissement intégral de la personne. La dimension

évaluative est intégrée, souvent occultée; elle est pourtant si bénéfique dans un processus de formation.

Bref, cette pédagogie prend la forme d'une démarche qui amène l'apprenant à découvrir, à expérimenter, à développer, à connaître et à innover. Elle met en valeur une pédagogie de la découverte qui s'intègre si bien à la dynamique du processus de création musicale des artistes.

Tel qu'avancé, une FMC suppose une démarche pédagogique favorisant l'exercice de créativité musicale. Dans cette visée, l'ensemble des stratégies d'enseignement, des stratégies d'apprentissage et des stratégies didactiques sont intégrées dans une démarche pédagogique intégratrice regroupant des séquences d'activités. La démarche pédagogique regroupe l'ensemble des actions entreprises par l'enseignant pour guider l'élève dans l'apprentissage des contenus définis dans un programme d'études tandis que la démarche d'apprentissage est le cheminement de l'élève vers l'atteinte de l'ensemble des objectifs pédagogiques et des contenus d'apprentissage. Cette démarche pédagogique se compose de trois parties distinctes : la préparation, la réalisation et l'intégration de la situation d'apprentissage. Spécifions que ces trois phases qui présentent une complexité progressive sont complémentaires et indissociables.

Dans notre cas, la démarche pédagogique utilisée pour réaliser la conception d'activités de création musicale ou d'improvisation comporte également les trois phases. Cependant, elles ont été adaptées dans le sens d'une approche créative.

- La phase de préparation comporte la phase d'orientation suggérée par Côté (1998), par Gosselin et al. (1998) ainsi qu'Aubin (1994). C'est le moment où l'élève s'exprime sur les styles qui lui sont propres, en écoute d'autres et tente d'apprécier les styles variés. Il est alors disposé à s'ouvrir à la nouveauté, à la différence. Elle regroupe aussi les apprentissages théorique, culturel, auditif et technique. Dans cette phase, l'élève s'approprie des connaissances et des habiletés techniques pour se donner les outils qui lui sont nécessaires pour créer.
- Les réalisations sonores, ou ce que Côté (1998) appelle la participation, l'identification et l'intériorisation, offrent à l'élève la possibilité de concrétiser les images mentales et d'affiner les perceptions. C'est une façon d'actualiser les acquis en les transposant en comportements observables dans la création ou l'improvisation musicale. C'est le moment où l'élève apporte des éléments de son style. Il personnalise ce qui l'amène à s'identifier et à partager sa version avec ses pairs. C'est aussi le moment de reconnaître la partie de soi qui se traduit dans la production et/ou l'interprétation. À partir de ce moment, l'élève peut tenter de se produire.

- L'intégration met l'élève en contact avec le domaine des sentiments et de l'évaluation, en vue d'affiner son sens critique et esthétique. En effet, le retour sur les activités musicales vécues lui permet d'approfondir sa réflexion sur les apprentissages pour mieux les intégrer, les consolider par le biais de la régulation (opération d'anticipation). L'intégration peut se terminer par la communication de la production, le partage du ressenti.

Il est à remarquer que la démarche pédagogique proposée est axée sur le savoir découvert plutôt que le savoir enseigné. Aussi, l'enseignant, placé en situation d'activité de création musicale ou d'improvisation, s'inscrit dans un processus de création par lequel il construit de nouvelles représentations et duquel émergent de nouvelles attitudes influençant sa pratique pédagogique. C'est pourquoi la démarche pédagogique utilisée n'est pas définie par des règles fixes ou des habitudes, mais plutôt influencée par certains facteurs situationnels puisque l'élève arrive souvent en première secondaire sans ou avec bien peu de bagage musical en raison des classes nombreuses. Le tableau 4.7 présenté à la page suivante illustre bien la démarche pédagogique adoptée pour la FMC.

**Tableau 4.7**  
Exemple d'une démarche pédagogique réadaptée aux orientations du MÉQ (1996)

| PRÉPARATION  |
|--|
| <u>Objectif général 1</u> Rendre l'élève capable de démontrer sa connaissance des principales composantes théoriques et techniques utiles à la communication par la musique.   |
| <u>Objectif général 2</u> Rendre l'élève capable de faire preuve de discrimination auditive en faisant appel à l'acuité auditive et à la mémoire auditive.   |
| <u>Objectif général 3</u> Rendre l'élève capable de comprendre et d'analyser différents aspects d'œuvres musicales utilisées comme moyen d'expression.   |
| <u>Objectif général 4</u> Rendre l'élève capable de démontrer des habiletés psychomotrices à des fins d'exploration de la technique instrumentale.   |
| RÉALISATION  |
| <u>Objectif général 5</u> Rendre l'élève capable d'interpréter diverses œuvres du répertoire en appliquant les règles relatives au langage musical, à la structure, à la technique instrumentale et à la technique d'interprétation. |
| <u>Objectif général 6</u> Rendre l'élève capable de faire la synthèse de ses acquis musicaux par la création d'œuvres personnelles.  |
| INTÉGRATION  |
| <u>Objectif général 7</u> Rendre l'élève capable d'évaluer ses réalisations musicales et celles d'autrui en faisant preuve de sens critique.   |
| <u>Objectif général 8</u> Rendre l'élève capable de démontrer des habiletés affectives dans le cadre de ses expériences musicales.   |

L'approche créative utilisée tout au long de la démarche pédagogique se traduit en comportements particuliers servant à préciser les rôles de l'enseignant et ceux de l'élève, et renvoie à chacune des trois phases présentées plus haut. Voici les rôles de l'élève et de l'enseignant recommandés pour chacune des phases de la démarche pédagogique (MÉQ, 1984, tableau 4.8). Il convient de préciser que même si les trois phases préconisées sont étroitement interrelées, l'ordre selon lequel elles se succèdent n'est pas interchangeable.

La première phase de la démarche préconisée au secondaire est la phase préparatoire. Cette première phase englobe les stratégies pédagogiques qui permettent à l'élève de développer ses connaissances, ses aptitudes à percevoir, à entrer en contact avec les matériaux, de les découvrir, les explorer puis de leur donner un sens. C'est lors de cette étape que l'élève traite l'information. La principale tâche de l'élève est de percevoir, de toutes les manières possibles, l'information proposée avec une attitude de réceptivité et d'attention : il se l'approprie. La deuxième phase, soit la réalisation, constitue une étape importante de la démarche musicale. C'est le moment où l'élève concrétise ses images intérieures dans une création personnelle et/ou d'interprétation. Les stratégies pédagogiques choisies devront être respectueuses du potentiel créateur de l'élève et adaptées à ses goûts et à ses intérêts ainsi qu'à son niveau de développement musical. C'est à travers des expériences individuelles ou collectives qu'il sera possible d'exploiter des éléments de son expérience. La dernière phase, soit l'intégration, permet à l'élève de rétroagir sur l'ensemble de son expérience musicale et de sa démarche de création par le biais de la verbalisation. C'est le moment où il peut partager ses acquis et établir des liens avec son environnement culturel. Les stratégies pédagogiques utilisées pour susciter cette rétroaction individuelle et/ou collective seront liées à celles des deux phases précédentes et formeront ainsi un tout cohérent.

Comme le MÉQ propose une démarche pédagogique qui permet de baliser la réalisation des phases adaptées pour la FMC, il est donc possible de s'en inspirer pour fins de compréhension, le tableau 4.8 est présenté ci-dessous.

**Tableau 4.8**  
Démarche pédagogique selon le MÉQ (1984)

| 1 <sup>ER</sup> TEMPS : PRÉPARATION DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE  |   |   |
|--|---|---|
| Démarche d'apprentissage   | Démarche pédagogique  |   |
| <p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Se rappelle la situation d'apprentissage précédente.</li> <li>● Se rappelle les résultats de la situation d'apprentissage vécue : attitudes, habiletés, connaissances.</li> <li>● Formule ses propres objectifs d'apprentissage.</li> <li>● S'approprie les objectifs proposés.</li> <li>● Relie les objectifs d'apprentissage à son vécu et anticipe en tirer profit et avantage d'où sa participation et son intérêt.</li> <li>● Considère ses acquis (habiletés, connaissances...), en rapport avec les objectifs d'apprentissage proposés.</li> <li>● Propose ou choisit une ou des situations d'apprentissage en rapport avec les objectifs d'apprentissage proposés.</li> <li>● Dégage des significations en rapport avec les situations d'apprentissage proposées.</li> <li>● Fait le choix d'une situation d'apprentissage.</li> <li>● Formule ses propres questions, ses réactions, ses hésitations à l'égard de la situation d'apprentissage.</li> <li>● Établit les contacts avec l'environnement (ressources humaines, matérielles,...).</li> </ul> <p>Precision du contexte d'apprentissage</p> <p>Precision et signification des objectifs d'apprentissage</p> | <p>L'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Facilite le retour sur la situation d'apprentissage précédente.</li> <li>● Fait expliciter les résultats de la situation d'apprentissage vécue : attitudes, habiletés, connaissances.</li> <li>● Présente les objectifs d'apprentissage.</li> <li>● Rend les objectifs d'apprentissage significatifs et accessibles.</li> <li>● Relie les objectifs d'apprentissage au vécu des élèves en facilitant et soutenant la découverte de significations.</li> <li>● Facilite la relation entre les acquis (habiletés, connaissances...) et les objectifs d'apprentissage proposés.</li> <li>● Propose une ou des situations d'apprentissage en rapport avec les objectifs d'apprentissage explicités.</li> <li>● Propose des situations signifiantes à l'élève.</li> <li>● Propose un choix parmi les situations d'apprentissage.</li> <li>● Sécurise l'élève en lui annonçant ce qui est attendu de lui.</li> <li>● Facilite l'organisation de l'environnement (ressources humaines et matérielles, espace, temps, groupe).</li> </ul> <p>Precision du contexte d'apprentissage</p> | <p>Rappel du passé</p> <p>Precision et signification des objectifs d'apprentissage</p> <p>Precision du contexte d'apprentissage</p> <p>L'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Observe les significations que l'élève dégage de la situation d'apprentissage précédente.</li> <li>● Vérifie la formulation et l'expression des résultats de la situation vécue : attitudes, habiletés, connaissances.</li> <li>● Vérifie la compréhension des objectifs d'apprentissage.</li> <li>● Vérifie le degré de signification des objectifs personnelles.</li> <li>● Vérifie les acquis nécessaires à la poursuite des objectifs d'apprentissage proposés.</li> <li>● Vérifie la compréhension des situations d'apprentissage proposées.</li> <li>● Observe ce que l'élève dégage comme significations des situations d'apprentissage proposées.</li> <li>● Observe le choix effectué par l'élève.</li> <li>● Vérifie si l'élève est à l'aise dans la situation d'apprentissage.</li> <li>● Observe les modalités de contact avec l'environnement utilisées par l'élève.</li> </ul> |

| 2 <sup>e</sup> temps : Réalisation de la situation d'apprentissage  |   |   |
|---|---|---|
| Démarche d'apprentissage  | Démarche pédagogique  |   |
| <p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Recherche et explore les informations ou les sources de données rattachées à la situation pédagogique (sujet traité, centre d'intérêt, question...).</li> <li>- Il observe et interroge l'environnement.</li> <li>- Il répertorie, inventorie.</li> <li>- Il analyse.</li> <li>- Il décrit, imagine, nomme.</li> <li>- Il formule des hypothèses.</li> <li>- Il anticipe une ou plusieurs solutions.</li> <li>● Organise les informations ou les sources de données rattachées à la situation d'apprentissage.</li> <li>- Il trouve des ressemblances.</li> <li>- Il établit des rapports.</li> <li>- Il dégage des caractères communs.</li> <li>- Il résume.</li> <li>- Il établit des liens, fait des synthèses.</li> <li>● Choisit les informations ou les sources de données rattachées à la situation d'apprentissage.</li> <li>- Il ordonne, hiérarchise.</li> <li>- Il vérifie, estime, évalue, compare.</li> <li>- Il critique, précise.</li> <li>- Il choisit, privilégie une solution parmi les hypothèses formulées.</li> <li>● Procède à la présentation des résultats.</li> <li>- Il généralise, extrapole.</li> <li>- Il démontre, déduit.</li> <li>- Il réalise une production.</li> <li>- Il élabore une solution.</li> <li>- Il applique ou met en œuvre les éléments d'une solution.</li> </ul> | <p>L'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Guide la recherche de l'information ou des sources de données.</li> <li>● Propose des éléments d'informations ou des sources de données.</li> <li>● Fournit les éléments d'informations ou les sources de données.</li> <li>● Guide dans l'organisation des éléments d'informations ou des sources de données.</li> <li>● Propose des pistes d'organisation de l'information ou des sources de données.</li> <li>● Fournit des pistes d'organisation de l'information ou des sources de données.</li> <li>● Fait prendre conscience de la démarche utilisée dans l'organisation de l'information ou des sources de données.</li> <li>● Guide dans l'évaluation et le choix de l'information et des sources de données.</li> <li>● Propose des pistes d'évaluation d'information ou des sources de données.</li> <li>● Fait prendre conscience de la démarche utilisée dans l'évaluation de l'information ou des sources de données.</li> <li>● Guide dans la présentation des résultats.</li> <li>● Propose des pistes de présentation des résultats.</li> <li>● Fournit des pistes de présentation des résultats.</li> <li>● Fait prendre conscience de la démarche utilisée dans la présentation des résultats.</li> </ul> | <p>L'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Observe la démarche de l'élève dans la recherche de l'information ou des sources de données.</li> <li>● Observe les stratégies utilisées par l'élève dans sa démarche de recherche et d'exploration de l'information ou des sources de données.</li> <li>● Vérifie l'intérêt de l'élève dans sa recherche de l'information ou des sources de données.</li> <li>● Vérifie l'intérêt de l'élève dans son organisation des éléments d'information ou des sources de données.</li> <li>● Observe la démarche de l'élève dans l'évaluation et le choix des éléments d'information ou des sources de données.</li> <li>● Observe les stratégies utilisées par l'élève dans sa démarche d'évaluation de l'information ou des sources de données.</li> <li>● Vérifie l'intérêt de l'élève dans son évaluation de l'information ou des sources de données.</li> <li>● Observe la démarche de l'élève dans la présentation des résultats.</li> <li>● Observe les stratégies utilisées par l'élève dans sa démarche de présentation des résultats.</li> <li>● Vérifie l'intérêt de l'élève dans sa présentation des résultats.</li> </ul> |

Traitement du contenu d'apprentissage

Traitement du contenu d'apprentissage

| 3 <sup>e</sup> temps : Intégration de la situation d'apprentissage |   |   |  |
|--|---|---|--|
| Objectivation de l'apprentissage                                   | Démarche d'apprentissage  | Démarche pédagogiques   |  |
| Réinvestissement et signification de l'apprentissage               | <p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Effectue un retour sur la situation d'apprentissage.</li> <li>Objective le processus et le produit de la situation d'apprentissage.</li> <li>Tire des conclusions.</li> <li>Dégage des règles et des principes.</li> <li>Applique le résultat à une situation d'apprentissage analogue.</li> <li>Intègre la situation d'apprentissage en y dégageant des significations personnelles.</li> <li>Agrandit son répertoire d'attitudes, d'habiletés et de connaissances.</li> <li>Prend confiance en lui-même.</li> <li>Devient disponible pour réinvestir dans une autre situation d'apprentissage.</li> </ul> | <p>L'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Facilite le retour sur la situation d'apprentissage.</li> <li>Guide l'élève dans l'objectivation de la situation d'apprentissage.</li> <li>Aide l'élève à dégager des règles et des principes.</li> <li>Aide l'élève à appliquer le résultat dans une situation d'apprentissage analogue.</li> <li>Aide l'élève à dégager les significations personnelles reliées à la situation d'apprentissage.</li> <li>Facilite l'expression et la manifestation de la confiance que l'élève a en lui-même.</li> <li>Propose des situations de réinvestissement.</li> <li>Propose des situations de réinvestissement.</li> </ul> | <p>L'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observe la participation de l'élève dans le retour sur la situation d'apprentissage.</li> <li>Observe l'élève dans son objectivation de la situation d'apprentissage.</li> <li>Observe la démarche de l'élève pour en arriver à tirer des règles et des principes.</li> <li>Observe la démarche de l'élève pour en arriver à appliquer le résultat dans une situation analogue.</li> <li>Vérifie la pertinence des significations personnelles reliées à la situation d'apprentissage.</li> <li>Évalue la démarche suivie et les apprentissages réalisés par l'élève.</li> <li>Observe l'image que l'élève a de lui-même.</li> <li>Vérifie le degré de participation de l'élève dans les situations de réinvestissement.</li> </ul> |
| Réaction et amélioration de l'apprentissage                        |   |   |  |

N.B. Il y a interdépendance entre les différents éléments du processus. Leur déroulement n'est pas linéaire et varie d'un élève à l'autre.

Cette démarche prend racine dans les objectifs globaux et généraux, traduit le processus d'apprentissage et précise les rôles et comportements attendus de l'élève et de l'enseignant pour chacune des phases de l'acte pédagogique. Cette démarche pédagogique

sera appliquée dans la conception et l'élaboration des activités de FMC présentées ultérieurement.

Soulignons que le jugement métacognitif est aussi sollicité. À cet effet, Côté (1998) précise que le jugement métacognitif est un processus de conscience qui vise à aider l'apprenant à faire un retour réflexif aux différents moments appropriés du processus d'apprentissage expérientiel significatif. Il peut être facilité par des questions semblables à celles proposées par Côté. Les questions sont en lien avec les différentes étapes de la taxonomie de cet auteur : l'ouverture, la participation, l'identification, l'intériorisation et la dissémination.

#### Ouverture à l'apprentissage : intention d'apprendre

- As-tu compris l'apprentissage que tu vas réaliser ?
- Peux-tu exprimer, dans tes mots, ce que tu vois ?
- Penses-tu pouvoir réaliser cette tâche ?

#### Participation à l'apprentissage : acquisition

- Quels acquis pourraient t'aider à réaliser l'apprentissage ?
- Comment pourrais-tu t'y prendre pour trouver la réponse à cette situation ?
- Comment pourrais-tu vérifier si ta réponse est correcte ?

### Identification à l'apprentissage : valorisation de l'apprentissage

- Es-tu satisfait de ta façon de manifester l'apprentissage ?
- En quoi est-il important pour toi de la manifester de cette façon ?
- Comment prévois-tu poursuivre ton apprentissage ?

### Intériorisation de l'apprentissage : acquisition d'habitudes responsables

- Penses-tu pouvoir utiliser ce que tu as appris pour résoudre d'autres problèmes ?
- Te sens-tu capable de te servir de ce que tu as appris dans ta vie ?
- Qu'apprécies-tu dans tes façons de résoudre ces problèmes ?

### Dissémination de l'apprentissage : engagement social

- As-tu le goût de témoigner auprès des autres des changements personnels que l'apprentissage a permis en toi ?
- Peux-tu citer des occasions où tu l'as fait ou aurais pu le faire ?
- Y a-t-il d'autres apprentissages que tu juges importants de poursuivre maintenant ?

Tenant compte des principes d'apprentissage significatifs et de la taxonomie expérientielle, l'exercice suivant vise à montrer une démarche d'enseignement-apprentissage en regard de ces cinq étapes progressives et cumulatives. Exemple fourni par Côté (1998) :

### Niveau 1 : Ouverture

|             |                                      |
|-------------|--------------------------------------|
| Perception  | Écouter la chanson                   |
| Réponse     | Avoir du plaisir à l'écouter         |
| Disposition | Vouloir écouter la chanson à nouveau |

### Niveau 2 : Participation

|                |                               |
|----------------|-------------------------------|
| Représentation | Tenter de produire la mélodie |
| Modification   | Y ajouter mon propre style    |

### Niveau 3 : Identification

|                  |  |
|------------------|--|
| Renforcement     | Répéter la chanson souvent et dans mon style |
| Émotion          | Elle est devenue une de mes chansons         |
| Personnalisation | Préférer ma version à celle des autres       |
| Partage          | Partager ma version avec celle des autres    |

### Niveau 4 : Intériorisation

|                    |  |
|--------------------|--|
| Expansion          | Ce n'est pas seulement une de mes chansons. Elle fait partie de moi et je cherche des occasions de la chanter. |
| Valeur intrinsèque | Paroles et musiques ont une signification pour moi, différente de celle des autres.                            |

### Niveau 5 : Dissémination

|            |   |
|------------|---|
| Témoignage | Fournir l'occasion aux autres d'expérimenter ma version de la chanson.  |
| Incitation | Communiquer avec tout mon être ma version de la chanson de façon que les autres éprouvent ce que je ressens à la chanter. |

L'adoption d'une nouvelle approche pédagogique signifie que le mode d'évaluation doit être renouvelé. À cet égard, des auteurs comme Aubin (1994) déplorent l'absence d'indications précises sur le quoi et le comment évaluer lorsqu'il s'agit de porter un jugement sur le processus plutôt que sur le produit. Par ailleurs, nous pouvons nous référer à Côté et Munn (1999) pour les questions de qualité de l'évaluation et d'évaluation en classe.

Ainsi, l'évaluation est de nature collaborative afin de favoriser l'apprentissage et la motivation. Lorsque les élèves participent avec les professeurs à l'évaluation en classe, ils peuvent jeter un regard sur leur raisonnement, leur incompréhension, le processus d'une résolution de problèmes. Par cette évaluation interactive, l'élève prend part aux jugements en considérant les critères et les décisions liés au processus d'évaluation. Le professeur, de son côté, participe à l'évaluation des habiletés. De plus, l'évaluation est cumulative, c'est-à-dire qu'elle permet le cumul des données, des informations, de manière à ce que l'élève puisse dégager un tableau de son évolution, de ses progrès. En outre, l'évaluation est multidimensionnelle et ne porte pas seulement sur la discipline enseignée, mais aussi sur des habiletés de formation fondamentale, sur des variables affectives et métacognitives.

Dans cette perspective, les enseignants portent des jugements prudents et méticuleux en les fondant sur l'observation directe d'un ensemble complexe de caractéristiques et d'habiletés sans nécessairement faire appel à la mesure. L'évaluation prend appui alors sur

les interventions pédagogiques plutôt qu'uniquement sur des instruments formels de mesure.

L'évaluation concerne des connaissances émitives, déclaratives, procédurales, conditionnelles et opérationnelles. Notons que ces types de connaissance sont prévus au programme d'études actuel.

Du changement actuel suscité par la réforme scolaire, il est convenable de retenir l'approche évaluative suggérée. L'évaluation est centrée sur la démarche plutôt que sur le produit. Aussi, elle est continue, c'est-à-dire en cours d'apprentissage. L'implication d'un tel choix soulève des questions pédagogiques et amène à se centrer sur quatre gestes de développement en matière de planification et d'évaluation inhérente. Cité dans Côté et Munn (1999, p. 41) :

« La signifiance : l'enseignement doit être conçu comme un moyen de créer des situations propices à l'apprentissage. C'est en plaçant l'élève le plus souvent possible en situation de résolution de problèmes qu'il augmentera ses capacités au maximum.

La diversité : l'apprentissage doit proposer de multiples situations. Si nous désirons rendre les autres autonomes et habiles dans n'importe quel examen ou dans n'importe quelle situation, il faut favoriser la diversité.

La métacognition : aider une personne à acquérir des habiletés de métacognition, c'est amener l'autre à posséder un plus grand pouvoir sur son propre processus d'apprentissage ou de changement.

L'objectivation est un processus permettant de raconter ce qu'on a vécu ou ce que d'autres ont vécu et d'exprimer ses propres prises de conscience au regard de ses expériences. »

La conception de l'évaluation nécessite une préparation spécifique pour assumer les tâches évaluatives dans un programme de FMC et dans le but de garantir la réussite scolaire et éducative du plus grand nombre (Commission des programmes d'études sur les orientations et encadrements pour l'établissement du programme de formation, 1998).

L'évaluation consiste à déterminer l'objet d'évaluation, soit à identifier une habileté, une attitude ou une connaissance. Elle consiste à mesurer à l'aide d'un instrument de mesure qualitatif en ayant déterminé les standards attendus. Pour ce faire, on utilise des outils variés comme la grille d'observation, le questionnement, l'enregistrement audio, l'autoévaluation, le jeu, etc. Elle consiste à porter un jugement, à déterminer si l'élève a réussi ou pas et à chercher les causes de ses difficultés. Elle consiste aussi à décider de l'action à entreprendre : on poursuit l'apprentissage ou on revient sur certaines notions, habiletés ou on propose des activités de consolidation ou d'enrichissement. Bref, on ajuste la planification pédagogique et les stratégies d'enseignement au regard des constats.

Le tableau sur l'évaluation de l'objectif 6.2 du MÉQ (1996) est un excellent modèle pour la FMC.

**Tableau 4.9**  
**Outils d'évaluation formative pour l'objectif 6.2 (MÉQ, 1996)**

6.2 Improviser à l'aide du moyen sonore de son choix en respectant certaines consignes au préalable.

**Liste de descripteurs possibles**

Pendant l'observation, l'élève :

- Commence son improvisation à l'endroit indiqué et sur la bonne note ;
- Termine son improvisation sur la note demandée ;
- Exploite plus d'une cellule rythmique ;
- Utilise au moins trois notes différentes ;
- Change l'intensité au moins une fois pendant l'improvisation ;
- Exploite le détail d'articulation imposé (lié ou détaché) ;
- Respecte le nombre de mesure imposé ;
- Respecte le tempo.
- Autres : \_\_\_\_\_
- Etc. \_\_\_\_\_

**Exemple**

|                      |   |
|----------------------|---|
| <u>Objectif</u>      | 6.2   |
| Intention évaluative | Observer si l'élève est capable d'improviser en respectant certaines consignes établies au préalable.   |
| <u>Contexte</u>      | Après des exercices préparatoires à l'improvisation, l'élève complète, en improvisant, une mélodie à laquelle il manque deux mesures. L'accompagnement est fourni par le groupe, par l'enseignant ou par un support sonore pré-enregistré ou pré-programmé. |
| Activité évaluative  | Demander à l'élève d'improviser en respectant les consignes établies.   |
| Descripteurs         | L'élève : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Commence son improvisation sur la bonne note ;</li> <li>• Termine son improvisation sur la note demandée ;</li> <li>• Respecte le nombre de mesures imposé ;</li> <li>• Respecte le tempo.</li> </ul>    |
| Seuil de réussite    | Selon le moment de l'année, présence de deux ou de trois éléments sur quatre.   |

Cet outil d'évaluation réunit les données relatives à une situation d'évaluation. Il présente le numéro d'objectif, l'intervention évaluative, le contexte, l'activité évaluative, les descripteurs et le seuil de réussite. De plus, le MÉQ propose des outils d'évaluation tels qu'une grille d'autoévaluation pour l'élève, une grille d'observation pour l'enseignant et une grille d'interprétation.

**Tableau 4.10**  
Grille d'autoévaluation pour l'élève (MÉQ, 1996)

| NOM DE L'ÉLÈVE   | GROUPE                    |     |   |                     |     |   |
|--|---------------------------|-----|---|---------------------|-----|---|
|  | Pendant mon improvisation |     |   | 2 <sup>e</sup> fois |     |   |
|  | Oui                       | Non | ? | Oui                 | Non | ? |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ai-je commencé mon improvisation au bon moment et sur la bonne note ?</li> <li>● Ai-je terminé mon improvisation sur la bonne note ?</li> <li>● Ai-je respecté le nombre de mesures ?</li> <li>● Ai-je respecté le tempo ?</li> </ul> |                           |     |   |                     |     |   |

Grille d'observation pour l'enseignant

| Seuil de réussite variable<br>(2 ou 3 sur 4) | Début sur<br>la bonne<br>note | Fin sur la<br>bonne note | Respect du<br>nombre de<br>mesure | Respect du<br>tempo | Total | Cote |
|--|-------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|---------------------|-------|------|
| Liste d'élèves                               |                               |                          |                                   |                     |       |      |
| 1.   |                               |                          |                                   |                     |       |      |
| 2.   |                               |                          |                                   |                     |       |      |
| 3.   |                               |                          |                                   |                     |       |      |
| 4.   |                               |                          |                                   |                     |       |      |
| 5.   |                               |                          |                                   |                     |       |      |
| Etc.   |                               |                          |                                   |                     |       |      |

Grille d'interprétation

| Critère quantitatif            | Jugement                                  | Cote   |
|--------------------------------|---|--------|
| 7 ou 8 descripteurs présents   | Dépasse les exigences.                    | 4 ou A |
| 5 ou 6 descripteurs présents   | Répond aux exigences.                     | 3 ou B |
| 3 ou 4 descripteurs présents   | Ne répond pas suffisamment aux exigences. | 2 ou C |
| 0,1 ou 2 descripteurs présents | Ne répond pas du tout aux exigences.      | 1 ou D |

Retenant la synthèse proposée par la Fédération des Associations des musiciens éducateurs du Québec (FAMEQ, 1996) et MÉQ (1996), aucune transposition n'a été nécessaire pour l'appliquer à la FMC. Il faut souligner que présentement ces outils ne sont pas utilisés, les pratiques pédagogiques montrant encore des modes d'évaluation normative malgré les recommandations du MÉQ. Au terme de cette deuxième partie, tous les éléments sont présents pour permettre d'élaborer un plan d'activité suivi d'une démarche d'évaluation formative.

#### 4.3 Conception d'un plan d'activités

L'élaboration d'activités en situation d'apprentissage et l'évaluation supposent des stratégies d'enseignement qui donnent un sens pratique à l'acte pédagogique et qui permettent d'appliquer les principes sous-jacents à la FMC.

L'élaboration d'un plan d'activités renvoie à la démarche pédagogique proposée par le MÉQ (1984) cité au tableau 4.8 laquelle comprend les actions entreprises par l'enseignant lors de la démarche pédagogique pour guider l'élève dans l'apprentissage des contenus définis par le programme d'études du MÉQ (1998) en situation d'apprentissage. Ces mêmes contenus rejoignent la FMC.

En vue de faciliter la compréhension de la démarche pédagogique, une structure générale de fonctionnement est proposée. Cette structure comprend : 1) l'identification des objectifs visés par l'activité ; 2) la description sommaire de l'activité de façon explicite en

précisant les détails jugés nécessaires à la clarification de certaines procédures ; 3) la proposition du matériel nécessaire à l'animation de l'activité ; 4) l'organisation du temps, du travail prévu pour l'activité ; 5) la précision des trois phases de la démarche pédagogique référant à l'intervention directe et 6) l'identification de pistes d'évaluation formative en relation avec les moments importants de l'activité.

#### 4.3.1 Plan de deux activités et processus d'évaluation pour la formation musicale créative

Tous les éléments énoncés en amont permettent d'élaborer des activités d'apprentissage. Voici donc le plan de deux activités suivi d'un modèle d'évaluation.

Le premier plan d'activité réalisé s'intitule « créer une chanson » et est décrit dans le tableau 4.11.

**Tableau 4.11**  
**Créer une chanson**

**Identification des objectifs visés**

• Préparation

- 1.1.4 Reconnaître certaines formes musicales utilisées dans le cadre d'activités musicales.
- 2.1.2 Différencier les composantes de certains éléments des paramètres sonores, présentées en comparaison.
- 2.1.4 Répéter à la voix ou à l'instrument des agencements sonores.

• Réalisation

- 6.1 Exploiter de manière personnelle les moyens sonores et les éléments de langage et de structure explorés au préalable en vue de créer une courte pièce.
- 6.1.4 Explorer les possibilités rythmiques, mélodiques ou harmoniques de divers moyens sonores.
- 6.2.2 Improviser une réponse à une question musicale à l'aide du moyen sonore de son choix.

• Intégration

- 7.1 Évaluer les expériences musicales vécues à partir de certains critères.
- 7.1.2 Porter un jugement sur l'expérience musicale vécue à partir de critères préétablis.
- 7.1.3 Déterminer les correctifs à apporter dans le but d'améliorer une réalisation musicale.
- 7.2.1 Faire des choix musicaux en se référant à divers facteurs d'appréciation.

**Description sommaire de l'activité**

L'activité consiste à inviter l'élève à créer les textes et la musique d'une chanson. Le texte peut être travaillé au cours de français et l'écriture musicale au cours de musique. Ce travail peut s'inscrire dans le cadre d'un concours de chanson offert à l'école ou à l'extérieur de l'école.

**Matériel nécessaire**

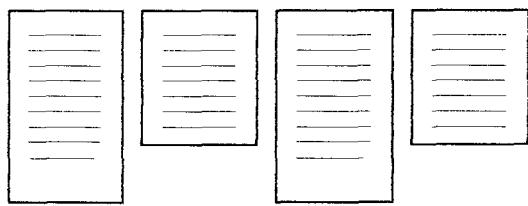
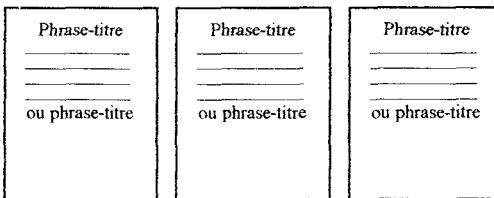
- Instruments de musique
- Outils d'évaluation, tableaux 4.13 et 4.14
- Crayons

**Durée approximative**

L'activité peut se dérouler en six parties d'environ 30 minutes pour une durée de plus ou moins trois heures.

**Tableau 4.12**

| <b>CRÉER UNE CHANSON</b><br><b>PRÉPARATION - 1<sup>er</sup> temps : phase d'ouverture</b>  |   |   |
|--|---|---|
| <b>DESCRIPTION</b>   | <b>HABILETÉS</b>  | <b>TYPES D'INTERVENTION</b>   |
| <p><b>Inspiration</b></p> <p>1. Amorcer une discussion en posant ces questions aux élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● À quoi reconnaît-on une chanson ?</li> <li>● Donne des exemples de chansons.</li> <li>● Que signifie pour toi ? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rimer au son (avoir les mêmes sons en parlant des finales de mots. Ex. : musique/rythmique).</li> <li>- Assonance (répétition même voyelle accentuée. Ex. : instrument/agrément).</li> <li>- Faire des vers (assemblage de mots mesurés. Ex. : Tout va changer ce soir, Prends un nouveau départ, La neige a blanchi le monde, Les enfants sont pleins d'espoir).</li> <li>- Pied (chaque syllabe d'un vers).</li> </ul> </li> <li>● Que font ces procédés dans une chanson ? Réponses possibles : faciliter la mémoire, mettre de la musique dans les textes, etc.</li> </ul> <p>2. Expliquer aux élèves que la chanson est une forme musicale constituée par l'alternance du refrain et des couplets. Le refrain est la partie qui ne change pas. Les couplets sont différents chaque fois. Si l'on appelle le refrain (A) et le 1<sup>er</sup> couplet (B), on obtient le schéma suivant dans le cas d'une chanson à deux couplets.</p> | <p>Réceptivité.<br/>Accueil.</p> <p>Acquisition de connaissances,<br/>réceptivité,<br/>réponse.</p> | <p>Réactiver les connaissances antérieures.</p> <p>Faire une description.</p> |

| DESCRIPTION   | HABILETÉS  | TYPES D'INTERVENTION      |
|---|--|---------------------------|
| <p>Refrain : A<br/>         1<sup>er</sup> couplet : B<br/>         Refrain : A<br/>         2<sup>e</sup> couplet : C<br/>         Refrain : A<br/>         Soit la forme suivante :<br/>         A – B – A – C – A</p> <p>3. Voici reproduite graphiquement la structure mentionnée précédemment : Structure ; couplet/refrain.</p> <p>1<sup>er</sup> couplet      Refrain      2<sup>e</sup> couplet      Refrain</p>  | <p>Réceptivité,<br/>réponse,<br/>discrimination<br/>visuelle, analyse<br/>et maintien.</p> | <p>Fournir de l'aide.</p> |
| <p>Exemple : "Sèche tes pleurs" de Daniel Bélanger.</p> <p>Couplets sans refrain<br/>(phrase titre placée, selon le propos, au début ou à la fin de chaque complet)</p> <p>1<sup>er</sup> couplet      2<sup>e</sup> couplet      3<sup>e</sup> couplet</p>  <p>Exemple : "Je l'aime à mourir" de Francis Cabrel.</p>  |  |                           |

| DESCRIPTION  | HABILETÉS   | TYPES D'INTERVENTION   |
|--|---|--|
| <p><b>Élaboration</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Amener l'élève à faire un choix et à dire spontanément le pourquoi de son choix.</li> <li>2. Demander à l'élève de présenter sa chanson préférée.</li> </ol>   | <p>Aptitude à développer intuitivement.</p> <p>Aptitude à garder des traces des émergences.</p>   | <p>Le créateur explore et développe les émergences.</p>                                |
| <p><b>Distanciation</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inviter l'élève à apprécier intuitivement et à flaire les idées qui sont de nature à servir au projet.</li> </ol>  | <p>Aptitude à apprécier de manière intuitive les émergences.</p>  | <p>Développer l'esprit critique.</p>   |
| <b>RÉALISATION - 2<sup>e</sup> temps : phase d'action productive</b>   |   |  |
| <p><b>Inspiration</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Demander à l'élève d'inventer spontanément des rimes au son, faire des vers, mettre des assonances.</li> </ol>   | <p>Aptitude à se centrer en cours d'action.</p>   | <p>Inciter à imaginer et à continuer de développer l'espace intérieur du créateur.</p> |
| <p><b>Élaboration</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inviter les élèves à composer les paroles d'une chanson en utilisant la forme : refrain/couplet, couplets sans refrain.</li> <li>2. Demander à l'élève de chercher une ligne mélodique qui correspond aux paroles de la chanson composée en lui proposant des pistes d'exploration sonores encadrées par des consignes précises :</li> </ol> | <p>Aptitude à développer et à articuler conceptuellement et matériellement l'œuvre.</p> <p>Aptitude à supporter une certaine tension.</p> | <p>Placer l'élève en situation de résolution de problème.</p>                          |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- chercher un air qui correspond aux paroles de la chanson ;</li> <li>- indiquer la syllabe accentuée, la pulsation, le temps qui correspond à chaque pulsation ;</li> <li>- modifier les paramètres au besoin : durée, intensité, hauteur ;</li> <li>- travailler à la concordance de l'air composé et de la forme : A – B – A correspond à refrain, couplet, refrain.</li> </ul> <p>3. Travailler la forme : refrain/couplet, couplets sans refrain.</p> | Aptitude à respecter les consignes.  |  |
| <b>Distanciation</b>  | Aptitude à persister et à porter le temps nécessaire au développement de son projet. |  |

| <b>INTÉGRATION - 3<sup>e</sup> temps: Phase de séparation</b>  |  |  |
|--|--|--|
| <b>Inspiration</b>   |  |  |
| 1- Après chaque présentation on partage.   | Aptitude à analyser.   | Inciter les élèves à comparer leurs perceptions, à prendre une distance. |
| <b>Élaboration</b>   |  |  |
| 1- Inviter l'élève à réfléchir sur l'expérience : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est-ce qui t'a plu dans cette activité ?</li> <li>- Quelles difficultés as-tu rencontrées ?</li> <li>- Suggestions.</li> </ul> | Aptitude à réfléchir sur le sens de son œuvre et de sa démarche. |  |
| <b>Distanciation</b>   |  |  |
| 1- Procéder à l'évaluation de sa composition.<br>2- Faire des modifications.<br>3- Inviter à présenter cette composition à un concours de chansons ou les divulguer sur Internet.  | Aptitude à évaluer.  | Procéder à l'appréciation esthétique de son œuvre.                       |

## **Outils d'évaluation de l'objectif 7.1.2**

7.1.2 Porter un jugement sur l'expérience musicale vécue à partir de critères préétablis.

### Liste de descripteurs possibles :

Pendant l'observation, l'élève :

- juge sa prestation en exagérant les réussites ;
- juge sa prestation en exagérant les difficultés ;
- juge sa prestation en faisant preuve d'objectivité.

### Exemples :

- |                        |  |
|------------------------|--|
| • Objectif :           | 7.1.2  |
| • Intention évaluative | Observer si l'élève est capable de porter un jugement objectif sur sa prestation.  |
| • Contexte             | L'élève interprète la mélodie qu'il a composée pour sa chanson et porte un jugement sur sa prestation à partir des critères préétablis.  |
| • Activité évaluative  | Vérifier la justesse des observations de l'élève en ce qui a trait à la concordance entre la perception qu'elle ou qu'il a de sa prestation et la réalité des faits. Utiliser la grille d'observation de l'élève cité dans le tableau 4.13. Au besoin, enregistrer la création de l'élève. |
| • Descripteurs         | L'élève : <ul style="list-style-type: none"> <li>- juge sa prestation en exagérant les réussites ;</li> <li>- juge sa prestation en exagérant les difficultés ;</li> <li>- juge sa prestation en faisant preuve d'objectivité.</li> </ul>  |
| • Seuil de réussite    | Varie selon le moment de l'année.  |

**Tableau 4.13**  
Grille d'auto-évaluation pour l'élève

|   |                |     |   |
|---|----------------|-----|---|
| Nom de l'élève : _____  | Groupe : _____ |     |   |
| Pendant ma composition  | Oui            | Non | ? |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● L'air composé s'adapte-t-il aux textes ?</li> <li>● Ai-je respecté la forme : refrain/couplet ou couplets sans refrain ?</li> </ul>  |                |     |   |
| <p>Comment es-tu parvenu à faire l'activité ? Explique ta réponse.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Avec facilité :</li> <li>● Avec quelques difficultés légères :</li> <li>● Avec une difficulté marquée :</li> <li>● Je n'y suis pas parvenu :</li> </ul> |                |     |   |

**Tableau 4.14**  
Grille d'interprétation pour l'enseignant

| Dans son évaluation, l'élève juge sa prestation | Jugement                     | Cote   |
|---|------------------------------|--------|
| ● Avec objectivité.                             | Répond aux exigences.        | 3 ou A |
| ● En exagérant les réussites.                   | Ne répond pas aux exigences. | 2 ou B |
| ● En exagérant les difficultés.                 | Ne répond pas aux exigences. | 1 ou C |

Le deuxième plan d'activité réalisé s'intitule « composer la musique » et est décrit au tableau 4.15.

**Tableau 4.15**  
**Composer la musique**

**Identification des objectifs visés**

• Préparation

- 3.3.1 Reconnaître la forme d'une œuvre entendue ou à jouer, par l'écoute ou par l'analyse de la partition.
- 3.3.2 Repérer les principales caractéristiques d'une œuvre quant aux procédés d'écriture employés par l'écoute ou par l'analyse de la partition.
- 3.4.1 Relier des œuvres musicales de divers styles, de diverses époques et différentes cultures aux sociétés qui les ont engendrées.

• Réalisation

- 5.1.3 Reproduire avec précision le texte musical d'une partition écrite en notation traditionnelle au moment de l'interprétation d'une œuvre.
- 5.2.1 Interpréter une œuvre en faisant preuve de musicalité de manière à en faire ressortir le caractère expressif.
- 6.2 Composer à l'aide du moyen sonore de son choix en respectant certaines consignes établies au préalable.

• Intégration

- 7.1.1 Évaluer les expériences musicales vécues à partir de certains critères.
- 7.1.2 Porter un jugement sur l'expérience musicale vécue à partir de critères préétablis.
- 7.1.3 Déterminer les correctifs à apporter dans le but d'améliorer une réalisation musicale.
- 7.2.3 Remettre en question ses choix dans le but de les transformer si cela est nécessaire ou de les préciser.

**Description sommaire de l'activité**

Les élèves sont amenés à explorer différents procédés d'écriture pour ensuite les exploiter dans une courte création.

**Matériel nécessaire**

Un cédérom « Le printemps » extrait des Quatre saisons d'Antonio Vivaldi  
 Partition de musique « Le printemps » extrait des Quatre saisons d'Antonio Vivaldi, annexe 5  
 Instruments de musique  
 Outils d'évaluation, tableaux 4.17, 4.18 et 4.19  
 Crayons, feuilles avec portées musicales

**Durée approximative**

L'activité peut se dérouler en quatre parties d'environ 20 minutes pour une durée de plus ou moins une heure vingt minutes.

**Tableau 4.16**

| <b>COMPOSER UNE MUSIQUE<br/>PRÉPARATION - 1<sup>er</sup> temps : phase d'ouverture</b>   |  |  |
|--|--|--|
| <b>DESCRIPTION</b>   | <b>HABILETÉS</b>   | <b>TYPES D'INTERVENTION</b>  |
| <p><b>Inspiration</b></p> <p>1. Faire entendre un extrait des Quatre saisons d'Antonio Vivaldi, Le printemps, en demandant d'être à l'écoute de ce qui se passe dans cette œuvre.</p>  | Aptitude à accueillir et à vivre l'émergence.  | Susciter des images, des sons, des patrons, afin que des idées prennent forme dans l'esprit de l'élève.  |
| <p><b>Élaboration</b></p> <p>1. Amorcer une discussion en posant certaines questions aux élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As-tu déjà entendu cette pièce ?</li> <li>- Le nom de l'auteur ? Époque ?</li> <li>- Quels instruments as-tu entendus ?</li> <li>- Quelle atmosphère Vivaldi a-t-il voulu créer ? Spécifier.</li> </ul> <p>2. Expliquer aux élèves certaines caractéristiques propres à l'œuvre : forme concerto, procédés d'écriture utilisés (répétition du thème et contraste) du langage (rythme binaire, trilles, ralentissement, etc.).</p> <p>3. Situer l'œuvre par rapport à son contexte historique et social.</p> <p>4. Demander aux élèves de prendre leur instrument pour exécuter la pièce, le printemps extrait des Quatre saisons d'Antonio Vivaldi, voir Annexe 5, en respectant les indications relatives aux éléments expressifs.</p> | Aptitude à explorer et à développer spontanément les émergences.<br><br>Aptitude d'accueil.<br><br>Application, mouvements de dextérité. | Laisser les élèves exprimer leurs sentiments ou leurs impressions par rapport à l'œuvre.<br><br>Susciter des idées, des images.<br><br>Faire une description.<br><br>Favoriser les interrelations entre les habiletés. |

| DESCRIPTION   | HABILETÉS   | TYPES D'INTERVENTION  |
|---|---|---|
| <b>Distanciation</b><br><br>1. Demander aux élèves d'apprécier intuitivement les procédés susceptibles d'être utilisés pour le projet.  | Aptitude à apprécier de manière intuitive.  | Faire des choix.  |
| <b>RÉALISATION - 2<sup>e</sup> temps: Phase productive</b>  |   |   |
| <b>Inspiration</b><br><br>1. Demander à l'élève de composer un air spontanément.<br><br>2. L'air qui vient de l'intérieur du créateur continue à se développer en fonction du projet.   | Aptitude à se centrer en cours d'action.  | Émergence d'idées et de moyens sonores.   |
| <b>Élaboration</b>  |   |   |
| 1. En s'inspirant de l'œuvre déjà entendue et exécutée, composer un air en respectant les consignes suivantes :<br><br><ul style="list-style-type: none"> <li>- Écrire un thème de douze mesures à quatre temps.</li> <li>- Utiliser les deux procédés d'écriture soit la répétition et le contraste.</li> <li>- Tracer la clé au début de la portée, inscrire les chiffres indicateurs, la tonalité de sol majeur.</li> <li>- Commencer et finir par la tonique.</li> <li>- Varier la hauteur, durée.</li> </ul> | Aptitude à développer et à articuler l'air avec son instrument.<br><br>Aptitude à respecter les consignes.<br><br>Aptitude à synthétiser. | Préciser la tâche.  |
| <b>Distanciation</b>  |   |   |
| 1. Inviter l'élève à écouter la composition de son voisin.<br><br>2. Demander à l'élève de revenir à sa place, développer son thème et le terminer.<br><br>3. Inviter les élèves à exécuter leur création.  | Aptitude à supporter une certaine tension, à persister.   | Permettre à l'élève de prendre un recul pour procéder aux choix qu'il doit faire. |

| DESCRIPTION  | HABILETÉS  | TYPES D'INTERVENTION   |
|--|--|--|
| <b>INTÉGRATION - 3<sup>e</sup> temps: Phase de séparation</b>  |  |  |
| <b>Inspiration</b><br><br>1. Amener les élèves à donner leurs commentaires en les questionnant :<br>- Es-tu satisfait de ta composition ?<br>- As-tu éprouvé des difficultés ? Lesquelles ?                | Aptitude à développer son esprit critique.<br><br>Aptitude à réfléchir sur le sens de son œuvre et de sa démarche. | Au contact de l'œuvre achevée, laisser émerger d'autres idées. |
| <b>Élaboration</b><br><br>1. Demander à l'élève de vérifier si les éléments musicaux exigés se retrouvent dans sa création.<br>2. Apporter les corrections nécessaires.                                    | Aptitude à évaluer de manière rationnelle.   | Favoriser l'engagement.  |
| <b>Distanciation</b><br><br>1. Demander à l'élève d'apprécier son œuvre en tenant compte des intentions qui ont motivé sa création.<br><br>2. Inviter l'élève à apprécier la composition d'un autre élève. | Aptitude à évaluer de manière sensible.<br><br>Aptitude à juger du niveau d'achèvement d'une autre création.       | Stimuler l'engagement.   |

## Outils d'évaluation de l'objectif

6.2 Composer à l'aide du moyen sonore de son choix en respectant les consignes établies au préalable.

### Liste de descripteurs possibles:

#### L'élève :

- Commence son improvisation sur la bonne note ;
- Termine son improvisation sur la note demandée ;
- Utilise la répétition ;
- Respecte le nombre de mesures imposé ;
- Utilise au moins quatre notes différentes ;
- Utilise plus d'une cellule rythmique ;
- Change l'intensité pendant l'improvisation ;
- Respecte l'armature.

### Exemples:

- |                        |  |
|------------------------|--|
| • Objectif :           | 6.2  |
| • Intention évaluative | Observer si l'élève est capable d'exploiter différents procédés d'écriture dans une courte création.   |
| • Contexte             | Après avoir reproduit avec précision « Le printemps », extrait des Quatre saisons d'Antonio Vivaldi et avoir repéré différents procédés d'écriture pendant l'audition de cette œuvre, demander à l'élève de composer une courte mélodie en respectant les consignes données. |
| • Activité évaluative  | Vérifier si l'élève respecte les consignes établies dans sa composition.   |

- Descripteurs
  - L'élève :
    - Commence son improvisation sur la bonne note ;
    - Termine son improvisation sur la note demandée ;
    - Utilise la répétition ;
    - Respecte le nombre de mesures imposé ;
    - Utilise au moins quatre notes différentes ;
    - Utilise plus d'une cellule rythmique ;
    - Change l'intensité pendant l'improvisation ;
    - Respecte l'armature.
- Seuil de réussite
  - Selon le moment de l'année, présence de 5 ou 6 éléments sur 8.

**Tableau 4.17**  
Grille d'autoévaluation pour l'élève

| <b>NOM DE L'ÉLÈVE</b>   | <b>GROUPE:</b>             |            |                           |            |            |          |
|---|----------------------------|------------|---------------------------|------------|------------|----------|
|   | <b>1<sup>er</sup> fois</b> |            | <b>2<sup>e</sup> fois</b> |            |            |          |
| <b>Pendant mon improvisation</b>  | <b>Oui</b>                 | <b>Non</b> | <b>?</b>                  | <b>Oui</b> | <b>Non</b> | <b>?</b> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ai-je commencé mon improvisation au bon moment et sur la bonne note ?</li> <li>● Ai-je terminé mon improvisation sur la bonne note ?</li> <li>● Ai-je utilisé la répétition ?</li> <li>● Ai-je respecté le nombre de mesures imposé ?</li> <li>● Ai-je utilisé au moins quatre notes différentes ?</li> <li>● Ai-je utilisé plus d'une cellule rythmique ?</li> <li>● Ai-je changé l'intensité pendant l'improvisation ?</li> <li>● Ai-je respecté l'armature ?</li> </ul> |                            |            |                           |            |            |          |

**Tableau 4.18**  
Grille d'observation pour l'enseignant

| Seuil de réussite variable<br>(2 ou 3 sur 4)         | Début sur la bonne note | Fin sur la bonne note               | Répétition             | Respect du nombre de mesures imposé | Total | Cote |
|--|-------------------------|-------------------------------------|------------------------|-------------------------------------|-------|------|
| Liste d'élèves<br>1.<br>2.<br>3.<br>4.<br>5.<br>Etc. |                         |                                     |                        |                                     |       |      |
|  | Utilisation de 4 notes  | Utilisation d'une cellule rythmique | Changement d'intensité | Respect de l'intensité              | Total | Cote |
| Liste d'élèves<br>1.<br>2.<br>3.<br>4.<br>5.<br>Etc. |                         |                                     |                        |                                     |       |      |

**Tableau 4.19**  
Grille d'interprétation

| Critère quantitatif             | Jugement                                  | Cote   |
|---------------------------------|---|--------|
| 7 ou 8 descripteurs présents    | Dépasse les exigences.                    | 4 ou A |
| 5 ou 6 descripteurs présents    | Répond aux exigences.                     | 3 ou B |
| 3 ou 4 descripteurs présents    | Ne répond pas suffisamment aux exigences. | 2 ou C |
| 0, 1 ou 2 descripteurs présents | Ne répond pas du tout aux exigences.      | 1 ou D |

Tel que proposé par les experts, des stratégies d'enseignement d'apprentissage ont été élaborées afin de poursuivre l'approche créative déjà instaurée partiellement au primaire et souvent occultée au secondaire. La conjoncture actuelle liée à la réforme du ministère de l'Éducation (MÉQ, 2000) se prêtera davantage à l'application de ce type d'activité.

Suite à la présentation et à l'interprétation des résultats ainsi qu'aux nouvelles modifications de la proposition initiale, la conclusion de l'étude est présentée à la section suivante.

## CONCLUSION

Suite à des préoccupations d'ordre pédagogique relatives à la formation musicale au secondaire, l'étude permet de développer un programme basé sur le processus créatif. Un programme en ce sens, élaboré par Aubin (1994), existe au préscolaire. Par ailleurs, un programme systématiquement élaboré dans cette optique n'existe pas au secondaire. Les programmes contiennent des insertions de la démarche créative, mais de façon sporadique seulement.

En outre, les approches actuelles peuvent brimer certains élèves qui ont la motivation de faire de la musique, mais dans un cadre souple. Les approches actuelles qui sont centrées essentiellement sur l'aspect interprétatif ne permettent pas de favoriser des apprentissages plus personnalisés, c'est-à-dire en regard des intérêts variés des élèves. À cet effet, des interrogations se posent à savoir comment leur donner un cadre et une approche pédagogique pour répondre à leurs besoins et intérêts. Une revue de la littérature nous a permis de constater que la démarche créative est une piste de solution, car elle permet de partir de l'apprenant, de son vécu et de le laisser s'exprimer par le biais de ce médium qu'est la musique. Cette approche favorise le respect des motivations, des rythmes,

des styles des élèves, ce qui va dans le sens de la réforme actuelle en éducation laquelle suggère de composer avec la richesse de l'hétérogénéité.

Partant de ce constat, l'élaboration d'un programme a été entreprise dans le but de faciliter l'insertion systématique des principes liés à la créativité musicale. Un programme a été développé à partir des avancées théoriques en créativité musicale et en psychologie cognitive. Les typologies des objectifs ont été considérées ainsi que les typologies des processus d'enseignement-apprentissage. Le produit de cet exercice se devait d'être soumis à une validation théorique. La validation théorique devait précéder la validation (Van der Maren, 1999). Trois experts en provenance de différents champs et exercices liés à la formation musicale ont rempli une grille de validation avec des cases utiles aux commentaires. Ladite grille comportait trois sections dont l'une était consacrée à la perspective philosophique et l'autre à la perspective pédagogique du programme. La dernière était consacrée à l'expression d'une critique globale. Quatre critères permettaient d'effectuer la validation de ce programme, soit : la cohérence, la pertinence, la complétude et le réalisme. Une échelle d'appréciation servait à faire ressortir le degré de satisfaction des divers experts.

C'est en s'appuyant sur les trois principes directeurs suivants qu'a été conçu et élaboré ledit programme incluant des activités : apprendre à l'élève de façon plus significative par le biais de la résolution de problèmes et de recours à un support métacognitif et des stratégies d'apprentissage métacognitives ; organiser des situations

variées où l'élève s'engage dans un processus dynamique de création musicale ; dans une optique de développement global de la personne, travailler au développement des compétences transversales dans le cadre d'une approche transdisciplinaire et créative.

La validation du programme de FMC s'est effectuée auprès d'experts en éducation musicale dont les rôles et les préoccupations varient. Une analyse conceptuelle leur a été demandée afin de vérifier les assises théoriques qui forment la structure et recouvrent les éléments à la base du programme de FMC quant aux aspects philosophique, pédagogique et global. De même, l'expression de leur point de vue a été sollicitée selon un degré de satisfaction allant de « très satisfaisant » à « peu satisfaisant ». De plus, ils pouvaient aussi émettre des commentaires et des suggestions afin d'améliorer et d'enrichir le contenu. Quatre critères permettaient d'effectuer la validation dudit programme, soit : la cohérence, la pertinence, la complétude et le réalisme.

L'analyse des résultats obtenus des experts a permis de dégager des constances et des particularités. Pour l'aspect philosophique, deux experts sur trois rappellent la nécessité d'inclure tous les éléments qui serviront de balises à l'élaboration du programme dont les composantes sont : les principes directeurs, la structure du programme à partir d'objectifs, la démarche pédagogique, le rôle de l'élève et de l'enseignant et, finalement, l'évaluation.

Un degré de satisfaction peut être noté à l'égard de l'établissement des liens de conformité et de ressemblance entre l'objectif général de la FMC et les composantes du

MÉQ. Les experts 1 et 3 ont apporté des commentaires judicieux qui ont permis d'effectuer des corrections précises à l'objectif général de FMC.

Quant à l'aspect pédagogique, les trois experts ont suggéré une clarification de certains termes : le processus d'apprentissage, le sens de la démarche pédagogique en trois temps et les concepts liés à l'évaluation afin de les mettre en pratique dans le plan d'activités.

À la lumière des commentaires qui ont été émis, il est nécessaire de développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage. En ce sens, des commentaires, fort à propos, ont été faits afin de mettre le focus sur la création, l'apport du langage des sons et les règles se rapportant à l'élaboration d'activités créatrices. Bref, il convient de souligner l'apport important des experts aux réajustements qui s'avéraient nécessaires à la FMC.

Quant à l'aspect global, il en ressort que le sujet de recherche visant des pratiques éducatives par une FMC au premier cycle du secondaire (I et II), constitue un sujet de grand intérêt et pertinent, particulièrement dans le contexte de la réforme de l'école québécoise déjà entreprise. De plus, la recherche répond à des besoins précis en éducation musicale et apparaît innovatrice bien qu'elle ait ses limites. Elle est une proposition pour faire avancer une démarche systématique en ce sens.

La notion portant sur les compétences telle que décrite par le MÉQ n'apparaît pas dans ledit projet, car cette recherche a été réalisée en amont de la réforme qui a été lancée en 2000 (MÉQ).

Dans cette foulée, l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation exigent des transformations profondes dans les stratégies d'enseignement en musique, et ce, particulièrement au secondaire. Aussi, le document peut servir d'ancre à un renouveau pédagogique. Comme cette étude n'a été soumise qu'à une évaluation théorique, une expérimentation auprès de la clientèle visée pourra faire l'objet d'un autre exercice afin d'enrichir le travail déjà amorcé et qui va dans le sens des propositions de la réforme scolaire du Québec, lancée en 2000 (MÉQ).

## BIBLIOGRAPHIE

- Arieti, S. (1976). *Creativity : the Magic Synthesis*, New York, NY : Basic Books, dans la Revue des sciences de l'éducation, vol. XXIV, no 3, 1998, p. 648.
- Arpin, R. (1999). *Plaidoyer pour une école culturelle*, L'Action nationale, Février, Québec.
- Astolfi, J.P. (1995). *Travailler non seulement les notions clés, mais aussi les nœuds de difficulté d'une discipline*, Vie pédagogique, 93, p.7-9.
- Aubin, I. (1990). *Le sens par les sens : une valeur éducative et culturelle majeure*, Colloque des 2 et 3 février sur l'enseignement des arts plastiques, primaire et secondaire, Lanaudière, Direction de la formation générale, ministère de l'Éducation, 12 pages.
- Aubin, I. (1994). *Structuration des apprentissages dans un programme d'éducation par l'art au préscolaire*, Mémoire, Faculté des études supérieures, Université Laval, Ste-Foy, 272 pages.
- Bailin, Sharon (1985). *On Originality*, Interchange, 16, Spring, p. 6-13.
- Barron, F. (1988). *Putting Creativity*. Dans Robert, J., Sternberg (éd), *The Nature of Creativity : Contemporary Psychological Perspectives*, New York : Cambridge University Press, p.76-98.
- Bloom, Benjamin-S. (1965). *Taxonomie des objectifs pédagogiques, domaine cognitif*, Tome 2, Montréal : Éducation Nouvelle, 232 pages.

- Bouchard, C. (1988). *Analyse de la situation des arts au primaire dans la région 02 (Saguenay – Lac-Saint-Jean)*, Mémoire, Faculté des études supérieures, Université Laval, Ste-Foy, dans la revue Recherche en éducation musicale, 8, p. 37-48.
- Bradley, J. (1974). *Development of Aural and Visual Perception through Creative Process*, Journal of Research in Music Education, 22 (3), p.234-240.
- Brown, A. et J.-C. Campione (1995). *Concevoir une communauté des jeunes élèves : leçons théoriques et pratiques*, Revue française de pédagogie, III, avril-mai-juin, p. 11-13.
- Cassirer, E. (1975). *Essai sur l'homme*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- Castaldo, J. (1969). *Creativity Can End our Musical Isolationism*, Music Educators Journal, 53, novembre, p.36-38.
- Conseil des universités (1993). *Les enjeux du système universitaire québécois. Vers une redéfinition des rapports entre les universités et la société*, Québec : Conseil des universités, dans la revue des Sciences de l'éducation, vol. XXIV, no 3, 1998, p. 475-486.
- Copland, A. (1957). *What to Listen for in Music*, New York : Mc Graw-Hill, p. 23-25.
- Côté, R. et Munn, J. (1999). *Sujet spécial sur l'évaluation en éducation*, 3MED829 Notes de cours, Université du Québec à Chicoutimi, automne, 43 articles.
- Côté, R.L. (1998). *Apprendre, formation expérientielle stratégique*, Presses de l'Université du Québec à Chicoutimi, 255 pages.
- Csikszentmilhalyi, M. (1988). *Society, Culture and Person, A Systems View of Creativity*, Dans Robert J., Sternberg (éd), *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives*, New York : Cambridge University Press, p. 325-339.
- Davis, G. (1986). *Creativity is Forever*, Dubrique, IA : Kendall-Hunt, dans Elliott, D.J. (1989), Suncoast Music Education Forum, 28 pages.

DesPins, J.-P. (1989). *Neuropédagogie de la musique et diptyque cerveau – conscience*, Recherche en éducation musicale au Québec, 9, p. 47-64.

Eisner E.W. (1985). *Learning and Teaching the Ways of Knowing*, Eighty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education, part II, Chicago University Press.

Elliott, D.J. (1989). *The Concept of Creativity*, Suncoast Music Education Forum, 28 pages, Eric no: ED378095.

Flavell, J.-H. (1976). *Speculations about the Nature and development of Metacognition*, F.E. Weinert et R.H. Kluwe, Metacognition, motivation and understanding, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, p. 17-29.

Gardner, H. (1988). *Creative Lives and Creatives Works : A Synthetic Scientific Approach*, The Nature of Creativity : Contemporary Psychological Perspectives, New York : Cambridge University Press, p.298-321.

Gosselin et al. (1998). *Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique*, Revue des sciences de l'éducation, vol. XXIV, no 3, p. 647-666.

Gouvernement du Québec (1948). *Programme d'études des écoles élémentaires*, Département de l'Instruction publique, Québec, 483 pages.

Gouvernement du Québec (1958). *Programme d'études des écoles secondaires*, Département de l'Instruction publique, Québec, 334 pages.

Gouvernement du Québec (1964). *Rapport Parent : les structurations pédagogiques*, Tome 2, 2 vol., novembre 1964.

Gouvernement du Québec (1968). *Programme d'études des écoles secondaires, arts-éducation musicale*, 1222 (16-3083), Québec : Ministère de l'Éducation, 7 pages.

Gouvernement du Québec (1969). *Programme d'études; éducation musicale de niveau secondaire*, Québec : Ministère de l'Éducation, 49 pages.

Gouvernement du Québec (1977). *L'enseignement primaire et secondaire – Livre Vert*, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, 101 pages.

Gouvernement du Québec (1979). *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec : Ministère de l'Éducation, p. 26-29.

Gouvernement du Québec (1981b). *Programme d'études secondaire. Musique*, Québec : Ministère de l'Éducation, 83 pages.

Gouvernement du Québec (1981). *Règlement sur le régime pédagogique du primaire et de l'éducation préscolaire*, Québec : Ministère de l'Éducation, p. 7.

Gouvernement du Québec (1981). *Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire*, Note d'introduction à l'édition commentée. Québec : Ministère de l'Éducation, art. 27, 29 et 43.

Gouvernement du Québec (1981a). *Politique générale d'évaluation pédagogique, secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire*, Direction de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, Québec : Ministère de l'Éducation, 23 pages.

Gouvernement du Québec (1984). *Guide d'évaluation en classe : musique*, Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique.

Gouvernement du Québec (1984). *Guide pédagogique. Secondaire. Musique*, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec (1985). *Par delà les écoles alternatives : la diversité et l'innovation dans le système scolaire public*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec : Conseil supérieur de l'éducation, p. 13-19.

Gouvernement du Québec (1985-1986). *L'éducation aujourd'hui, une société de changements des besoins en émergence : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec : Conseil supérieur de l'éducation, p. 18, art. 1.4.

Gouvernement du Québec (1988). *L'éducation artistique à l'école. Avis au ministère de l'Éducation*, Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 53 pages.

Gouvernement du Québec (1990). *Atelier sur la création sonore. Guide d'utilisation de la vidéo : Faire parler les sons*, Direction de la formation générale, Québec : Ministère de l'Éducation, 21 pages.

Gouvernement du Québec (1990). *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*, Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Gouvernement du Québec (1992) *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXIe siècle*, Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Gouvernement du Québec (1995). *Réactualiser la mission universitaire*, Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Gouvernement du Québec (1996). *Prendre le virage du succès – Plan d'action ministériel pour la réforme du curriculum*, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec (1996). *Programme d'études, secondaire 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup>, Musique*, Une collaboration de la Fédération des associations des musiciens éducateurs du Québec et du Ministère de l'Éducation, 90 pages.

Gouvernement du Québec (1997a). *Réaffirmer l'école – Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, chapitre IV, p. 57-74..

Gouvernement du Québec (1997b). *Prendre le virage du succès – L'école, tout un programme*, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, 40 pages.

- Gouvernement du Québec (2000). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, 506 pages.
- Gowan, J. (1972). *Development of the Creative Individual*, San Diego, CA : Robert Knopp Co.
- Grangeat, M. (1997). *La métacognition, une clé pour des apprentissages scolaires réussis*, Dans M. Grangeat (coord.) et P. Merrieu (dir.), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris : ESF Éditeur, p. 153-172.
- Gruber, H. and S.N. Davis (1988). *Inching our Way up Mount Olympus : The Evolving Systems Approach to Creative Thinking*, The Nature of Creativity : Contemporary Psychological Perspectives, New York : Cambridge University Press, p.243-270.
- Guilford, J. (1967). *The Nature of Human Intelligence*, New York : Mc Graw Hill.
- Hallman, J. (1966). *Techniques of Creative Teachning*, Journal of Creative Behavior, 1, september, p. 49-78.
- Harrow, Anita-J. (1972). *Taxonomie des objectifs pédagogiques, domaine psychomoteur*, Tome 3, Montréal : Presses de l'Université du Québec, 125 pages.
- Herrmann, N. (1988). *The Creative Brain*, Lake Lure, NC : Brain Books.
- Jamison, D. (1988). *Enquête auprès des finissants de niveau secondaire afin d'établir les circonstances reliées au phénomène d'abandon des études en éducation musicale*, Mémoire, Faculté des études supérieures, Université Laval, dans la revue Recherche en éducation musicale, 8, p. 21-28.
- Krathwohl, D.; B.S. Bloom et B.B. Masra (1964). *Taxonomie des objectifs pédagogiques, domaine affectif*, Tome 2. Montréal : Éducation Nouvelle, 231 pages.
- Kris, E. (1952). *Psychoanalytic Explorations in Art*, Londres : George Allen and Unwin.

- L'Écuyer, R. (1990). *Les méthodes de la recherche qualitative*, Sillery : Presses de l'Université du Québec, p 49-65.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, (2<sup>e</sup> édition), Montréal : Guérin, 1500 pages.
- Lessard-Hébert, M. ; Goyette, J. et Boutin, G. (1990). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*, Montréal : Éditions Nouvelles.
- Malsow, A. (1972). *Vers une psychologie de l'être*, Paris : Arthème Fayard.
- Minier, P. (1998). *La métacognition selon une approche constructiviste sociale de l'apprentissage*, L. Lafourture ; P. Mongeau et R. Pallascio, Métacognition et compétences réflexives, Montréal : Éditions Logiques, p. 261-280.
- Ninio, J. (1989). *L'empreinte des sens*, Paris : Éditions Odile Jacob, p. 235.
- Normand, G. (1988). *Les modèles conceptuels en arts plastiques d'enseignants en situation de perfectionnement et les influences d'interventions*, Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval.
- Noy, P. (1979). *The Psychoanalytic Theory of cognitive Development. Psychoanalytic Study of the Child*, 34, p. 169-216.
- Pajares, I. (1996). *Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings*, Review of Educational Research, 66 (4), p. 543-578.
- Perkins, D.N. (1981). *The Mind's Best Work*, Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Perkins, D.N. (1988). *The Psychology of Human Thought*, New York : Cambridge University Press, p. 309-336.

- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*, dans Pédagogie collégiale, vol. 12, no 3, mars 1999, p. 14-17, Paris, ESI, 2<sup>e</sup> édition.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*, Paris : Denoël.
- Pitman, F.S. (1987). *Adolescence : The Time of Normal Psychosis*, chapitre 10.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Raynor, J.O. et McFarlin, D.B. (1986). *Motivation and the Self-system*, Dans R.M. Sorrentino et E.T. Higgins (Ed.) : *Handbook of Motivation and Cognition*, NY : Guilford, p. 315-349.
- Reimer, Bennett (1989). *A Philosophy of Music Education*, 2<sup>e</sup> édition, Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 181 pages.
- Rhéaume, J. (1992). *Hypermédias et stratégies pédagogiques*, éd. B. De la Passardière. Paris, INRP, dans la revue des sciences de l'éducation, 1998, La formation des formateurs en arts, vol. XXIV, no 3, p. 479.
- Rioux, M. et al. (1969). *Rapport de la commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*, Québec.
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person*, Boston : Houghton-Mifflin.
- Rugg, H. (1963). *Imagination*, New York : Harper & Row.
- Saint-Jacques, D. (1998). *Le nouveau curriculum assombrit l'avenir des arts à l'école*, Le Devoir, 17 et 18 janvier, A11.
- Sessions, R. (1955). *The Composer and his Message*, dans The Creative Process, Ed. Brewster Ghiselin, New York. The New American Library, p. 45-49.

Schunk, D.H. (1991). *Self Efficacy and Academic Motivational*, *Educational Psychologist*, 26, p. 207-231.

Sisk, D.A. (1989). *Creativity : Potential and Progress*, Suncoast Music Education Forum, 15 pages, Eric No: ED378094.

Steinaker, W. et Bell, R. (1979). *The Experiential Taxonomy : A new Approach to Teaching and Learning*, New York : Academic Press.

Steinberg, R.J. (1985). *Beyond I.Q. : A Triadic Theory of Human Intelligence*, Cambridge, Angleterre : Cambridge University Press.

Tardif, T.Z. et Sternberg, R.J. (1988). *What Do We Know About Creativity ? The Nature of Creativity : Contemporary Psychological Perspectives*, New York : Cambridge University Press, p.429-440.

Valéry, P. (1957). *Oeuvres*, Tome 1, Paris : Gallimard.

Valéry, P. (1957-1961). *Cahiers*, Paris : Centre national de recherche scientifique (édition en facsimilé des cahiers que l'auteur a écrits de 1894 à 1945, l'édition compte XXIX tomes).

Valéry, P. (1960). *Oeuvres*, Tome II, Paris : Gallimard.

Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal : De Boeck Université.

Van der Maren, J.M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie – des modèles pour l'enseignement*, Montréal, Québec : PUM : Bruxelles : De Boeck Université, 255 pages.

Vargiu, J. (1977). *Creativity. Synthesis*, p. 3-4, p. 17-53.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge : Harvard University Press.

Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*, New York, NY : Harcourt-Brace.

## ANNEXE I

### LETTRE D'INTRODUCTION

Jonquière, le 15 septembre 1999

Aux trois experts

Madame, Monsieur,

Je tiens d'abord à vous remercier d'avoir accepté de participer à la validation de mon projet de mémoire.

Tel que convenu lors de notre conversation téléphonique, je vous transmets une copie des documents qui vous seront utiles pour la validation du programme en formation musicale créative au secondaire :

1. Le projet de programme, chapitre 3, titré méthodologie pour les fins de mon mémoire.
2. La grille de validation.
3. La liste des références bibliographiques.

Cette validation constitue une étape importante dans la démarche méthodologique de mon projet de mémoire de maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi.

Étant donné le temps dont je dispose pour terminer cette étape, je vous demande de bien vouloir retourner la grille de validation avant le 15 octobre 1999 avec vos commentaires. Je procéderai ensuite à la révision du programme en fonction de vos suggestions.

En guise de confidentialité, aucune indication ne permettra d'identifier la source des données recueillies.

Afin de mieux situer le contexte dans lequel j'ai été amené à réfléchir sur le développement d'un programme de formation musicale créative au secondaire, il importe de spécifier certaines informations au regard de la mise en œuvre de ce projet de mémoire. Vous les retrouverez ci-jointes sous le titre de résumé du projet de mémoire.

En terminant, je vous remercie à nouveau pour votre précieuse collaboration et je vous prie d'accepter l'expression de mes sentiments distingués.

Marielle Mallette, professeure de musique  
École secondaire Kénogami,  
C.P. 2365  
Jonquière, Qc  
G7X 7X8  
Tél : (418) 547-3182

## ANNEXE 2

### PROPOSITION INITIALE SOUMISE À LA VALIDATION

#### RÉSUMÉ

Dans les écoles d'aujourd'hui, on cherche divers moyens pouvant permettre aux élèves de maximiser leur potentiel. Trop souvent l'élève est confronté à des situations plus ou moins troublantes qui lui font perdre ses moyens, sa confiance en lui, sa concentration ou simplement les notions apprises. Devant cet ensemble de phénomènes certaines écoles utilisent et reconnaissent la valeur formative des arts. Les manifestations de l'expression artistique chez le jeune correspondent à des besoins aussi fondamentaux que celui d'établir l'harmonie entre les conflits et ses désirs et la réalité matérielle et sociale à laquelle il doit s'adapter. Il ne s'agit plus dorénavant de limiter l'enseignement d'un art à l'acquisition de quelques-uns de ses aspects techniques, mais de reconnaître l'art comme un langage propre à exprimer diverses formes personnelles d'appréhension du réel.

L'élément qui touche cette recherche est celui d'une formation musicale créative. Elle vise à développer des stratégies d'enseignement et une pratique pédagogique en faisant appel au processus de formation musicale créative dans un contexte scolaire d'ordre secondaire. Cette nouvelle conception de l'éducation musicale s'appuie sur des croyances d'ordre philosophique, artistique et pédagogique prônant des modes esthétiques de connaissances qui apprend à l'élève par la résolution de problèmes et qui lui permet de développer des habiletés métacognitives.

Les fondements théoriques de ce mémoire s'appuient sur les perspectives de cinq thèmes qui sont 1) la création en général (Sisk, 1989) ; 2) la création musicale (Elliot, 1989) ; 3) la formation (Côté, 1998) ; 4) la formation musicale créative (Aubin, 1994) ; et 5) la dynamique de formation musicale créative (Gosselin, 1998).

La méthodologie utilisée, dans l'élaboration des programmes de Formation musicale créative, propose la création d'activités d'apprentissage destinées à des élèves de niveau secondaire 1 et 2 visant à développer des aptitudes susceptibles de les aider à vivre d'une

façon plus significative un processus de formation musicale créative. Une évaluation auprès de trois experts permettra de conclure cette recherche et d'évaluer sa validité en fonction de trois critères esthétiques : sa complétude, sa cohérence interne et sa clarté.

Les résultats positifs permettent de publier ce matériel didactique pour l'éducation musicale au niveau secondaire 1 et 2.

## INTRODUCTION

Inspirée du modèle utilisé pour l'élaboration d'un programme d'éducation par l'art au préscolaire, Aubin (1994) la présente recherche vise à développer un programme au secondaire, basé sur le développement intégral de l'élève en faisant appel à un programme de formation musicale créative et à le valider auprès d'experts.

En relation avec des principes d'ordres philosophique et pédagogique, la méthodologie compte toutefois deux modifications à celle d'Isabelle Aubin (1994).

- 1) Faire la transposition du programme d'éducation par l'art au secondaire en le développant à travers les éléments du cadre référentiel suivant :
  - Définir les principes d'ordres philosophique et pédagogique qui doivent présider à l'élaboration d'un programme de formation musicale créative.
  - Établir les interrelations entre les éléments constituant le cadre d'élaboration du programme : objectif général, objectifs généraux et terminaux, taxonomie, processus d'apprentissage, démarche de création et démarche d'évaluation.
  - Expliciter le programme par la création d'objectifs de développement.
- 2) À l'instance de la démarche de recherche d'Aubin, les trois étapes demeurent les mêmes. Cependant, l'implantation du programme ne faisant pas l'objet de cette recherche, une validation sera effectuée auprès de trois experts.

### 1 Développer un programme au secondaire

L'objectif principal de cette recherche est de développer un programme de formation générale dans un contexte scolaire de niveau secondaire, de montrer comment il s'harmonise avec les éléments du cadre conceptuel du programme de formation musicale créative et de décrire de quelle manière il permet également d'atteindre les objectifs généraux et terminaux du programme d'éducation du Ministère.

Dans ce chapitre, nos propos prendront la forme suivante : A) établir les principes directeurs, B) élaborer la structure du programme, C) définir les objectifs d'apprentissage, D) harmoniser les objectifs généraux utilisés, E) décrire une démarche pédagogique, F) harmoniser l'objectif général et la taxonomie utilisée, G) préciser les rôles de l'élève et de l'enseignant à travers la démarche pédagogique, H) proposer des modes d'évaluation, I) développer un modèle d'activité de création musicale.

### A - Établir les principes directeurs

Auparavant, il convient de présenter l'objectif global qui constitue l'assise première à l'ensemble des composantes du programme. Les sujets traités au chapitre précédent nous ont permis de mieux définir la conception des composantes qui sous-tendent un but ultime et des principes directeurs sur lesquels devrait s'appuyer un tel programme. Rappelons le but ultime que poursuit cette recherche, celui d'élaborer un programme susceptible d'aider la personne à vivre d'une façon plus significative une dynamique de création musicale. Les principes directeurs apparaissent ainsi : mettre en valeur des modes esthétiques de connaissances qui apprend à l'élève de façon plus significative par la résolution de problèmes et qui lui permet de développer des habiletés métacognitives ; organiser une multitude de situations qui engagent l'élève dans un processus dynamique de création musicale ; dans une optique de développement global de la personne, mettre en relief les compétences transversales à développer chez les élèves qu'on invite à créer selon une approche transdisciplinaire.

Ces éléments fondamentaux amènent à formuler l'objectif de formation musicale créative sur lequel reposera la structure des apprentissages de formation musicale créative :

**Permettre à l'élève de niveau secondaire de poursuivre son cheminement personnel et son intégration dynamique dans la société par le biais d'expériences musicales créatives vécues de façon plus significative.**

En contexte scolaire de niveau secondaire, l'objectif global du programme de formation musicale créative doit rejoindre les visées éducatives du programme du Ministère dans l'atteinte de l'objectif global. Si on dispose, l'un à côté de l'autre, l'objectif global du programme de formation musicale créative et l'objectif global du programme du Ministère au secondaire, on constate que l'objectif global du programme de formation musicale créative englobe et intègre parfaitement les composantes de celui du programme du Ministère au secondaire.

#### Programme de formation musicale

Permettre à l'élève de niveau secondaire de poursuivre son cheminement personnel et son intégration dynamique dans la société par le biais d'expériences musicales créatives vécues de façon plus significative.

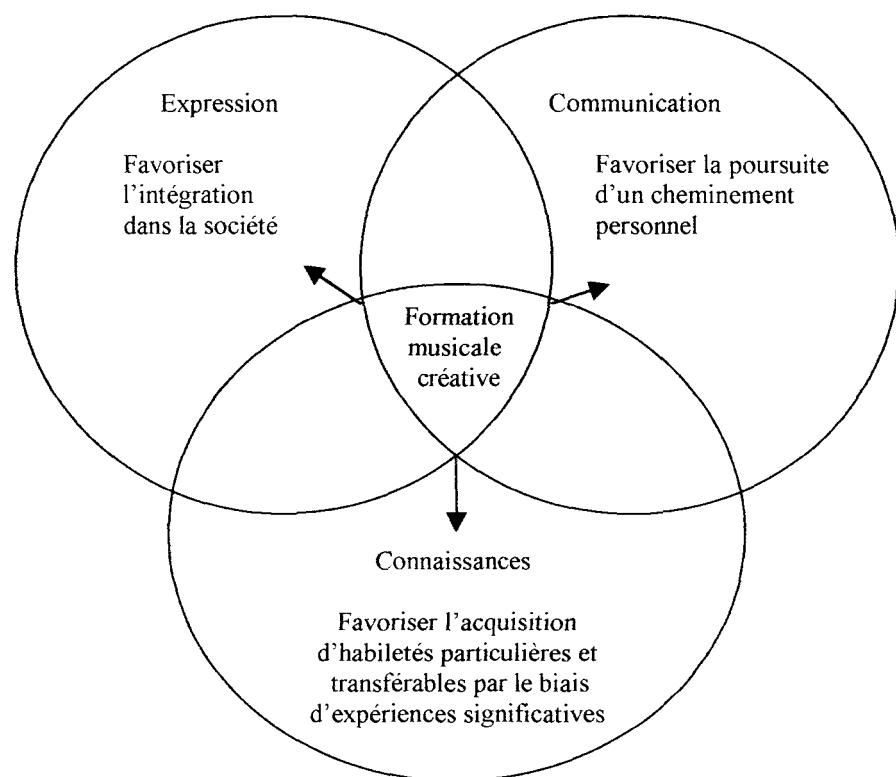
#### Programme de formation musicale créative

Permettre à l'élève de vivre des expériences musicales variées dans une perspective de développement personnel, d'ouverture à la vie culturelle et de communication.

En effet, nous pouvons constater des rapports de ressemblance et de conformité à l'effet de rendre applicable au contexte éducatif québécois le programme de formation musicale créative. Le type d'expériences et les langages privilégiés suffisent à établir la preuve de conformité des composantes de l'objectif global du programme de formation musicale créative à l'objectif globale du programme du Ministère. Le programme de formation musicale créative répond généreusement à la mission éducative du Ministère parce qu'en plus de développer des modes esthétiques de connaissance, il propose à l'élève une prise de conscience de son intériorité et une ouverture accrue à l'égard de son environnement culturel et social.

À l'aide d'une figure que nous retrouvons dans Aubin (1994), et après l'avoir légèrement adaptée à notre tour, il est possible de représenter l'étroite relation entre la formation musicale créative, son rôle de pouvoir être outils de connaissances, outils d'expression et outils de communication et les trois objectifs généraux de l'éducation au secondaire : favoriser l'acquisition d'habiletés particulières et transférables par le biais d'expériences musicales créatives significantes ; favoriser la poursuite d'un cheminement personnel ; favoriser l'intégration dynamique dans la société.

À l'observation de la figure ci-contre, nous constatons que la formation musicale est perçue comme le point de jonction entre les trois composantes du programme d'éducation au secondaire.



## B – Élaborer la structure du programme

Ce programme d'éducation musicale créative est élaboré en référence à la terminologie des objectifs terminaux et intermédiaires du programme d'éducation au secondaire du ministère de l'Éducation.

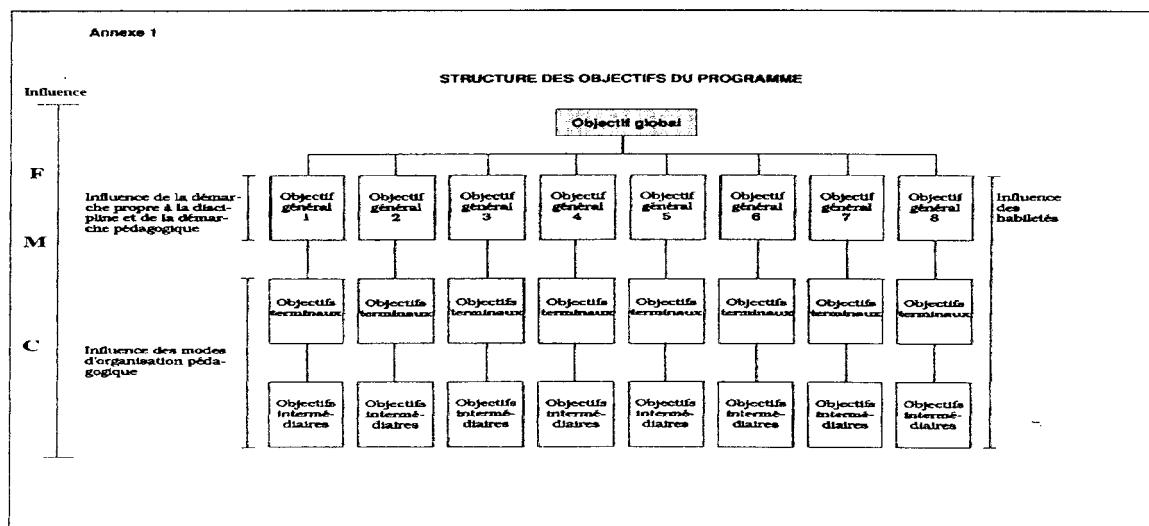
Brièvement, ce programme se compose :

- d'un objectif global,
- de huit objectifs généraux,
- de dix-huit objectifs terminaux ;
- de cinquante-cinq objectifs intermédiaires.

L'objectif global correspond à celui défini par le programme de formation suggéré par le ministère de l'Éducation. L'objectif global est le point de convergence et la raison d'être de tous les autres niveaux d'objectifs et du processus musical qu'il englobe.

Chaque objectif général englobe les objectifs terminaux et intermédiaires et les contenus relatifs à l'un des champs d'apprentissage de la musique. Tous ces objectifs généraux sont étroitement liés.

Le schéma ci-dessous se présente sous forme d'objectifs conformes à la terminologie employée dans le programme du Ministère. Ils se traduisent en objectifs global général, terminal et intermédiaire. Ce tableau illustre les liens qui existent entre chaque composante de la structure du programme.



Figure

Source : Direction de la formation générale des jeunes, programme d'études au secondaire, gouvernement du Québec, 1996, p. 65

### C - Définir les objectifs d'apprentissage

L'objectif de formation général suivant est l'ancrage du programme de formation musicale créative puisqu'il favorise l'émergence et le développement de comportements créateurs chez l'élève.

*Rendre l'élève capable de faire la synthèse de ses acquis musicaux par la création d'oeuvres personnelles.*

L'improvisation et la création musicale constituent la pierre angulaire sur laquelle repose le développement des habiletés créatrices de l'élève.

L'objectif général, ci-haut énoncé, poursuivi par l'éducation musicale créative est le développement intégral de l'élève, c'est-à-dire un équilibre de sa personnalité entre son développement d'ordre cognitif ou intellectuel, son développement d'ordre affectif et son développement d'ordre psychomoteur.

À travers le développement des apprentissages d'ordre cognitif, l'élève est appelé, par l'intermédiaire de l'éducation musicale créative, à acquérir des connaissances concernant : la terminologie et les symboles musicaux utilisés, certains faits particuliers (nom des instruments, catégories de voix), différentes conventions et classifications. Pour rendre opérationnelle cette démarche intellectuelle, les habiletés à identifier, analyser, synthétiser, appliquer et évaluer doivent s'intégrer aux apprentissages.

Le développement des apprentissages d'ordre affectif par l'élève en musique au secondaire se manifeste : par une réponse positive de recevoir l'information, d'écouter les styles musicaux variés provenant de la création de ses camarades, diriger son attention sur des stimuli précis développant ainsi ses capacités de réceptivité ; sa capacité de réponse, c'est-à-dire respecter les consignes et les règles, faire des choix et agir librement, faire preuve d'enthousiasme et d'attitude positive ; l'acceptation d'une valeur par l'élève qui se vérifie par un engagement personnel manifesté par des attitudes de persévérance et de participation soutenue.

Par une éducation musicale créative, l'élève est amené à développer des apprentissages d'ordre psychomoteur. L'élève développe des aptitudes perceptives dont la discrimination auditive et visuelle. L'acuité visuelle fait appel aux formes, aux symboles des différents types de notation. En musique, les capacités physiques telles que la souplesse et l'agilité sont mises à contribution au cours de l'exécution de mouvements précis. Des mouvements de dextérité et une posture adéquate sont des habiletés visées.

Voilà en quoi l'objectif global permet d'affirmer qu'une éducation musicale contribue au développement global de l'élève.

Un cadre structuré permet de rassembler les objectifs général, terminal et intermédiaire dans le but d'élaborer une structure hiérarchisée de l'objectif général en démarche de formation musicale créative. Des objectifs spécifiques ciblent un contenu concis en trois parties.

La première partie invite l'élève à explorer et à exploiter des éléments musicaux de manière personnelle en vue de créer ou d'improviser : « Exploiter de manière personnelle les moyens sonores et les éléments de langage et de structure explorés au préalable en vue de créer une courte pièce »<sup>1</sup>.

La deuxième partie invite l'élève à improviser en respectant les consignes : « Improviser à l'aide du moyen sonore de son choix en respectant certaines consignes établies au préalable »<sup>2</sup>.

La troisième partie est également propice à la composition en apprenant à l'élève à communiquer ses émotions et ses impressions en créant : « Composer une courte pièce personnelle de façon à communiquer ses émotions et ses impressions »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Programmes d'études, musique 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> secondaire, ministère de l'Éducation, 1996, p. 68

<sup>2</sup> Ibid

<sup>3</sup> Ibid

Le tableau qui suit illustre bien l'organisation des contenus de formation musicale susceptibles de développer les capacités créatrices chez l'élève.

|  |       |  |
|--|-------|--|
| 6.1 Exploiter de manière personnelle les moyens sonores et les éléments de langage et de structure explorés au préalable en vue de créer une courte pièce. | 6.1.1 | Explorer différents modes de transformation d'un son.  |
|  | 6.1.2 | Explorer les possibilités et les limites de divers moyens sonores quant aux paramètres.  |
|  | 6.1.3 | Modifier divers agencements musicaux existants par l'utilisation de différents procédés de transformation.                             |
|  | 6.1.4 | Explorer les possibilités rythmiques, mélodiques ou harmoniques de divers moyens sonores.  |
| 6.2 Improviser à l'aide du moyen sonore de son choix en respectant certaines consignes établies au préalable.  | 6.2.1 | Improviser librement un accompagnement à une œuvre entendue en utilisant des patrons rythmiques cohérents.                             |
|  | 6.2.2 | Improviser une réponse à une question musicale à l'aide du moyen sonore de son choix.  |
| 6.3 Composer une courte pièce personnelle de façon à communiquer ses émotions et ses impressions.  | 6.3.1 | Improviser un fragment musical inspiré d'une émotion ou d'un événement de la vie quotidienne, à l'aide d'un moyen sonore de son choix. |
|  | 6.3.2 | Créer avec l'aide de ses pairs une courte pièce inspirée des éléments de son environnement ou de son imaginaire.                       |
|  | 6.3.3 | Illustrer graphiquement ses compositions en utilisant différents types de notation.  |

Source : Programmes d'études, musique 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> secondaire, ministère de l'Éducation, 1996, p. 68

#### D - Harmoniser l'objectif général à la taxonomie utilisée

Dans le choix d'une taxonomie, nous devons tenir compte de certaines exigences telles qu'une certaine hiérarchisation des phénomènes d'apprentissage et de développement. Seule la taxonomie de Steinaker et Bell (1979) est apte à satisfaire les particularités d'un programme qui se veut transdisciplinaire en formation musicale créative. Transdisciplinaire parce qu'il (le programme) comporte des apprentissages transférables à d'autres domaines de connaissance. En effet, les habiletés développées dans un processus de création musicale ou d'improvisation relèvent de compétences transversales.

Afin de mieux comprendre l'articulation des composantes de la taxonomie de Steinaker et Bell (1979), nous identifierons d'abord les cinq étapes et sous-catégories du processus d'intégration des expériences d'apprentissage. Cité dans Aubin (1994) :

« Selon cette taxonomie, l'expérience implique une interfluence et une intégration des composantes cognitives, affectives et comportementales du vécu d'apprentissage allant de l'ouverture au changement, à la modification des comportements, des valeurs et des attitudes et au développement d'habitudes responsables. » (Côté et al., 1989, p.3).

Par la suite, nous traduirons ces cinq étapes distinctes, progressives et cumulatives à travers un schéma afin de les harmoniser aux objectifs visés du programme de formation musicale créative.

Le tableau ci-dessous identifie les cinq étapes et sous-catégories de la taxonomie expérimentuelle de Steinaker et Bell, 1979.

|                     |  |
|---------------------|--|
| 1.0 Ouverture       | 1.1 Perception<br>1.2 Réponse<br>1.3 Disposition   |
| 2.0 Participation   | 2.1 Représentation<br>2.2 Modification   |
| 3.0 Identification  | 3.1 Renforcement de la réponse<br>3.2 Identification émotionnelle<br>3.3 Personnalisation<br>3.4 Partage |
| 4.0 Intériorisation | 4.1 Expansion<br>4.2 Intégration   |
| 5.0 Dissémination   | 5.1 Témoignage<br>5.2 Incitation   |

Le schéma suivant montre de quelle façon les étapes de la taxonomie utilisée s'harmonisent avec l'objectif général et les programmes de formation musicale créative.

|                      |   |
|----------------------|---|
| 1.0 L'OUVERTURE      | 1.1 Développer la capacité de l'élève à percevoir les sensations et les émotions qu'il éprouve envers lui-même et au contact de l'environnement.<br>1.2 S'exprimer en improvisant spontanément à partir d'un thème. |
| 2.0 LA PARTICIPATION | 2.1 Comparer différents caractères expressifs d'un même instrument ou objet sonore.<br>2.2 Développer sa confiance en soi par l'improvisation et l'exploration.   |

|                       |   |
|-----------------------|---|
| 3.0 L'IDENTIFICATION  | 3.1 Créer un champ sonore personnel à partir de différentes sources sonores.<br>3.2 Développer ses aptitudes à inventer son propre graphisme pour ses créations sonores.<br>3.3 Composer librement ou avec certaines consignes.<br>3.4 Participer à une création collective en utilisant différents instruments de musique. |
| 4.0 L'INTERIORISATION | 4.1 Développer sa confiance en soi par l'interprétation de sa création personnelle.<br>4.2 Être attentif aux autres et à leur production sonore, afin que l'émotion exprimée dans l'interprétation de l'équipe soit mise en valeur.   |
| 5.0 LA DISSÉMINATION  | 5.1 Comparer avec ses camarades de classe les diverses émotions suscitées par certains arrangements sonores.<br>5.2 Expliquer s'il y a lieu l'écart entre l'expression sonore réalisée.<br>5.3 Exprimer les émotions éprouvées durant les expériences sonores vécues dans l'activité.                                       |

#### E – Décrire une démarche pédagogique

Le processus d'apprentissage étant étroitement lié à la démarche pédagogique, il convient donc de décrire les phases successives que comporte le cheminement de l'élève au cours d'un apprentissage en création musicale ou improvisation. Le processus d'apprentissage est composé de trois phases interrelées : perception, représentation mentale et intégration. Ainsi en est-il lors du processus d'apprentissage en création ou improvisation musicale.

La perception est une phase de collecte d'information influencée par l'état d'esprit et la réceptivité. C'est à cette phase que l'élève sera amené à recueillir une grande quantité d'idées musicales (patrons rythmiques, fragments mélodiques, etc.)

La deuxième phase du processus d'apprentissage amène l'élève à isoler certaines caractéristiques de l'information reçue, à les sélectionner et à les organiser de manière en s'en faire une représentation mentale. C'est à cette phase que l'élève choisit les composantes musicales (paramètres sonores, structures) et les organise avec clarté et précision.

La troisième phase exige que l'élève prenne une décision et fournisse un effort mental pour intégrer la nouvelle idée ou notion. C'est à cette phase que l'élève doit fournir un effort pour rendre audible les intentions contenues dans son idée maîtresse en vue de produire la création ou l'improvisation musicale.

Par ailleurs, la démarche pédagogique utilisée pour réaliser la conception d'activités de création musicale ou d'improvisation comporte trois parties : la préparation, la réalisation et l'intégration. Ces trois parties sont complémentaires et indissociables.

La préparation regroupe les apprentissages théorique, culturel, auditif et technique. Dans cette partie, l'élève acquiert des connaissances et des habiletés techniques pour se donner les outils qui lui sont nécessaires pour créer.

Les réalisations sonores offrent à l'élève la possibilité de concrétiser les images mentales et d'affiner les perceptions. C'est une façon d'actualiser les acquis en les transposant en comportements observables dans la création ou l'improvisation musicale.

L'intégration met l'élève en contact avec le domaine des sentiments et de l'évaluation, en vue d'affiner son sens critique et esthétique. En effet, le retour sur les activités musicales vécues lui permet d'approfondir sa réflexion sur les apprentissages pour mieux les intégrer.

#### F - Harmoniser des objectifs généraux et la démarche pédagogique retenue

Le tableau qui suit illustre bien le lien étroit entre la démarche pédagogique, c'est-à-dire les objectifs généraux et le processus d'apprentissage dans la démarche de création ou d'improvisation musicale.

| PRÉPARATION   |
|---|
| Objectif général 1 - Rendre l'élève capable de démontrer sa connaissance des principales composantes théoriques et techniques utiles à la communication par la musique. |
| Objectif général 2 - Rendre l'élève capable de faire preuve de discrimination auditive en faisant appel à l'acuité auditive et à la mémoire auditive.                   |
| Objectif général 3 - Rendre l'élève capable de comprendre et d'analyser différents aspects d'oeuvres musicales utilisées comme moyen d'expression.                      |
| Objectif général 4 - Rendre l'élève capable de démontrer des habiletés psychomotrices à des fins d'exploration de la technique instrumentale.                           |

|             |
|-------------|
| RÉALISATION |
|-------------|

Objectif général 5 - Rendre l'élève capable d'interpréter diverses œuvres du répertoire en appliquant les règles relatives au langage musical, à la structure, à la technique instrumentale et à la technique d'interprétation.

Objectif général 6 - Rendre l'élève capable de faire la synthèse de ses acquis musicaux par la création d'œuvres personnelles.

|             |
|-------------|
| INTÉGRATION |
|-------------|

Objectif général 7 - Rendre l'élève capable d'évaluer ses réalisations musicales et celles d'autrui en faisant preuve de sens critique.

Objectif général 8 - Rendre l'élève capable de démontrer des habiletés affectives dans le cadre de ses expériences musicales.

Source : Programmes d'études, Musique 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> secondaire, direction de la formation générale des jeunes, 1996, p. 19

#### G – Préciser les rôles de l'élève et de l'enseignant à travers la démarche pédagogique

La formation musicale créative a pour but principal le développement de l'ensemble de la personne de l'élève en favorisant son implication consciente, tant sur les plans cognitif, affectif que comportemental. L'approche créative utilisée tout au long de la démarche pédagogique, spécifie des comportements particuliers servant à préciser les rôles de l'éducatrice ou l'éducateur et ceux de l'élève, et se rattachant à chacune des trois phases de la démarche.

Voici les rôles de l'élève et de l'enseignant à chaque phase de la démarche pédagogique. Il convient de préciser que les trois phases préconisées sont étroitement interrelées, mais l'ordre selon lequel elles se succèdent n'est pas interchangeable.

La première phase de la démarche préconisée au secondaire est la phase préparatoire. Cette première phase englobe les stratégies pédagogiques qui permettent à l'élève de développer ses connaissances, ses aptitudes à percevoir, à entrer en contact avec les matériaux, de les découvrir, les explorer puis de leur donner un sens. C'est à cette étape que l'élève reçoit l'information, la principale tâche de l'élève est de percevoir, de toutes les manières possibles, l'information proposée selon une attitude de réceptivité et d'attention. La réalisation constitue l'étape essentielle de la démarche musicale. C'est le moment où l'élève concrétise ses images intérieures dans une création personnelle et authentique. Les stratégies pédagogiques choisies seront respectueuses du potentiel créateur de l'élève et adaptées à ses goûts et à ses intérêts. C'est à travers des expériences individuelles ou collectives qu'il sera possible d'exploiter des éléments de son expérience. L'intégration est la troisième phase de la démarche pédagogique. Elle permet à l'élève de rétroagir sur

l'ensemble de son expérience musicale et de sa démarche de création et cela en le verbalisant. C'est aussi le moment où il partage ses impressions et il établit des liens avec son environnement culturel. Les stratégies pédagogiques utilisées seront liées à celles des deux phases précédentes et formeront ainsi un tout cohérent.

Le tableau suivant rassemble les données. Il présente une synthèse des rôles de l'élève et de l'enseignante ou l'enseignant et les associe à chacune des phases de l'acte pédagogique.

Retenant la synthèse d'Isabelle Aubin (1994), aucune transposition n'a été nécessaire pour préciser les comportements attendus de l'enseignant et de l'élève. Seules les phases de la démarche pédagogique changent.

| DÉMARCHE                     | RÔLES DE L'ÉLÈVE  | RÔLES DE L'ENSEIGNANT  |
|------------------------------|---|--|
| Préparation                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porter attention</li> <li>• Être réceptif et disponible</li> <li>• Faire appel à ses différentes mémoires</li> <li>• Être curieux</li> <li>• Explorer</li> <li>• Expérimenter</li> <li>• Se concréteriser</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionner</li> <li>• Éveiller</li> <li>• Discuter</li> <li>• Offrir</li> <li>• Susciter, proposer</li> <li>• Motiver, mettre en confiance</li> <li>• Encourager</li> <li>• Inciter à faire des liens</li> </ul> |
| Réalisation                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Créer, imaginer</li> <li>• S'exprimer, symboliser</li> <li>• Collaborer</li> <li>• Transformer</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observer</li> <li>• Soutenir, inciter</li> <li>• Réorienter, suggérer</li> <li>• Stimuler</li> </ul>  |
| Intégration                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se raconter</li> <li>• Partager</li> <li>• Faire des liens</li> <li>• Évaluer</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Être à l'écoute</li> <li>• Accueillir</li> <li>• Guider, enrichir</li> <li>• Soutenir</li> <li>• Informer</li> </ul>  |
| Formation globale de l'élève | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Réinventer de manière personnelle et autonome</li> <li>• Faire des choix</li> <li>• S'exprimer</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre en place</li> <li>• Être disponible</li> <li>• Valoriser</li> </ul>  |

## H – Proposer des modes d'évaluation

Dans le développement de la conception d'activité de création musicale, les évaluations doivent tenir compte des exigences des programmes du ministère de l'Éducation tant dans le domaine formatif que sommatif.

### 1. Modèles d'évaluation pédagogique

Dans le cadre d'un programme de formation générale basé sur un processus de création musicale, il est nécessaire d'épouser un modèle d'évaluation pédagogique qui soit cohérent aux visées éducatives de ce programme de formation musicale créative. Le modèle d'évaluation pédagogique choisi devra s'harmoniser à la structure des objectifs généraux et terminaux du programme de formation musicale créative et au développement global de l'élève.

Inspiré du modèle d'évaluation pédagogique d'Aubin (1994), celui-ci regroupe également trois composantes en interrelation l'une avec l'autre :

- une démarche d'évaluation formative,
- une démarche d'évaluation sommative,
- des modalités, des moyens et des outils nécessaires à l'application des deux démarches évaluatives.

Dans un premier temps, nous expliciterons les deux premières composantes soit la démarche formative et la démarche sommative ; par la suite, nous préciserons les modalités de fonctionnement, les moyens et les outils qui s'y rattachent.

#### 1.1 Démarche d'évaluation formative

L'évaluation formative vise à établir le niveau de progression de l'élève et son cheminement personnel dans la poursuite des objectifs qui contribue à sa formation. Une évaluation créative contribue à situer l'élève par rapport à ses forces et à ses faiblesses. Selon Scallon (1988), cité dans Aubin (1994), ce processus s'inscrit dans une démarche comportant au départ une comparaison, « une comparaison entre « ce qui est », d'une part, et « ce qui devrait être » d'autre part. Le « ce qui est », c'est le domaine de l'observable, du tangible. [...] Le « ce qui devrait être », c'est une représentation que la personne se fait de ce qui est attendu. » (p. 23).

L'évaluation formative permet d'adapter de nombreuses façons les interventions pédagogiques. La régulation est intégrée au déroulement de la situation d'apprentissage. L'intervention est donc immédiate. Elle découle d'une évaluation formative interactive. L'évaluation formative rétroactive permet une rétroaction sur

les apprentissages ultérieurs au moment de l'évaluation. Elle permet à l'élève de corriger ses erreurs et de surmonter ses difficultés. L'évaluation formative proactive est orientée vers la consolidation et l'approfondissement des compétences de l'élève.

### 1.2 L'évaluation sommative

La qualité de l'évaluation sommative réalisée en cours d'apprentissage est souvent directement liée aux résultats obtenus par l'élève à la fin d'une période d'apprentissage plus ou moins longue. Cette évaluation sommative sert à vérifier si l'élève maîtrise les objectifs intermédiaires afin de lui permettre d'atteindre l'objectif terminal de chacun des objectifs généraux.

### 1.3 Processus d'évaluation, moyens et outils

La démarche évaluative est un processus qui se déroule en trois étapes distinctes et indissociables.

La mesure est la première étape du processus. Elle a pour fonction de recueillir de l'information sur les capacités de l'élève.

La deuxième phase du processus consiste à analyser et à interpréter les données recueillies à l'étape de la mesure en s'appuyant sur les seuils de réussite prédéterminés. Il est question d'interprétation critériée, si l'exercice est constitué d'objectifs de formation d'un élève particulièrement lors de l'évaluation formative. Le jugement de valeur prendra la forme de descripteurs qui peuvent être traduits en termes d'appréciation.

|             |     |       |      |           |
|-------------|-----|-------|------|-----------|
| 0           | 2   | 5     | 8    | 10        |
| Pas du tout | Peu | Moyen | Bien | Très bien |

Dans le cas où c'est le résultat d'un groupe d'élèves qui est pris en considération, il s'agit plutôt d'interprétation normative. On utilise généralement l'interprétation normative comme complément de l'évaluation sommative.

Le jugement de valeur qui découle de l'interprétation normative s'exprime en termes comparatifs :

Excellent / Satisfaisant / Légères difficultés / Difficultés marquées

La dernière étape du processus d'évaluation consiste en une prise de décision. Elle en constitue la finalité. Elle permet de faire des choix de nature pédagogique ou administrative en fonction des hypothèses émises à l'étape d'interprétation et d'évaluation.

Les décisions d'ordre pédagogique sont facilitées par l'utilisation d'une légende qui est associée à une échelle d'appréciation, Aubin (1994) :

|            |   |
|------------|---|
| BEAUCOUP : | + |
| ASSEZ :    | 1 |
| PEU        | - |
| TRÈS PEU : | 0 |

Les décisions d'ordre administratif peuvent être destinées à différents usages.

Voici la description d'une échelle d'appréciation à quatre échelons pouvant être utilisée pour faire le bilan des acquis concernant l'atteinte d'un objectif spécifique en création musicale.

| JUGEMENT                            | COTE   |
|-------------------------------------|--------|
| Atteinte très limitée de l'objectif | 1 ou D |
| Atteinte limitée de l'objectif      | 2 ou C |
| Niveau général                      | 3 ou B |
| Niveau élevé                        | 4 ou A |

L'évaluation des apprentissages en musique n'est pas une tâche facile. Cette tâche n'est pas non plus révolue qu'à l'enseignant. En effet, l'objectif général de création musicale vise également à développer les capacités d'évaluation de l'élève au regard de ses expériences musicales. En évaluant ses camarades et en s'évaluant, l'élève participe de façon active au développement de son progrès personnel. Ainsi, il apprend à formuler des jugements de valeur et à les fonder sur des bases précises afin de juger de la cohérence, de l'exactitude ou de la rigueur de ses réalisations ou celles de ses camarades.

Ces différents outils qui résultent du processus d'évaluation, visent à accroître la crédibilité d'un programme de formation général basé sur le processus de création musicale.

## I - Développer un modèle d'activités de création musicale

### Activité 1

Conception d'une activité pédagogique illustrant l'applicabilité des principes retenus et la mise en pratique du programme de formation musicale créative.

#### CRÉER UNE CHANSON

##### Objectifs visés

|             |       |  |
|-------------|-------|--|
| Préparation | 2.1.2 | Différencier les composantes de certains éléments des paramètres sonores, présentées en comparaison.   |
|             | 2.1.4 | Répéter à la voix ou à l'instrument des agencements sonores.   |
|             | 3.3.2 | Repérer les principales caractéristiques d'une œuvre quant aux procédés d'écriture employés par l'écoute ou par l'analyse de la partition.             |
|             | 3.4.1 | Situer une œuvre musicale par rapport à son contexte historique et social.   |
| Réalisation | 6.1   | Exploiter de manière personnelle les moyens sonores et les éléments de langage et de structure explorés au préalable en vue de créer une courte pièce. |
|             | 6.1.4 | Explorer les possibilités rythmiques, mélodiques ou harmoniques de divers moyens sonores.  |
|             | 6.2.2 | Improviser une réponse à une question musicale à l'aide du moyen sonore de son choix.  |
| Intégration | 7.1.2 | Porter un jugement sur l'expérience musicale vécue à partir de critères préétablis.  |
|             | 7.1.3 | Déterminer les correctifs à apporter dans le but d'améliorer une réalisation musicale.   |
|             | 7.2.1 | Faire des choix musicaux en se référant à divers facteurs d'appréciation.  |
|             | 8.1   | Démontrer une attitude positive au cours des activités musicales.  |
|             | 8.1.3 | Respecter les consignes et les règles nécessaires à la bonne marche des activités musicales.   |
|             | 8.1.4 | Participer de façon volontaire aux activités musicales.  |
|             | 8.1.5 | Partager ses perceptions, ses émotions et ses goûts à la suite d'expériences musicales.  |

### Description sommaire de l'activité

L'activité consiste à inviter l'élève à créer les textes et la musique d'une chanson. Le texte peut être travaillé au cours de français et l'écriture musicale au cours de musique. Ce travail peut s'inscrire dans le cadre d'un concours de chanson offert à l'école ou à l'extérieur de l'école.

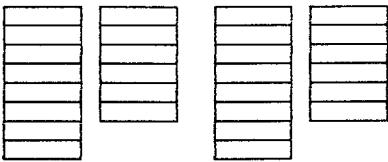
### Matériel nécessaire

- Instrument de musique

### Durée approximative

Environ trois heures réparties en six demi-heures.

| DESCRIPTION  | HABILETÉS                                | TYPES D'INTERVENTION                     |
|--|--|--|
| <p>Préparation</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Demander aux élèves de présenter leur chanson préférée.</li> <li>2. Amorcer une discussion en posant ces questions aux élèves :           <ul style="list-style-type: none"> <li>• Titre de la chanson</li> <li>• Compositeur (musique)</li> <li>• Auteur (paroles)</li> <li>• Genre de musique</li> <li>• Identification du groupe</li> <li>• Courte biographie de l'interprète ou du groupe</li> <li>• Moyens sonores : nombre de voix , nombre d'instruments</li> <li>• Pourquoi cette chanson est-elle ta pièce préférée ?</li> </ul> </li> </ol> | Réceptivité,<br>discrimination auditive. | Réactiver les connaissances antérieures. |

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p>3. Expliquer aux élèves que le rondo est une forme musicale constituée par l'alternance du refrain et des couplets. Le refrain est la partie qui ne change pas. Les couplets sont différents chaque fois. Si l'on appelle le refrain (A) et le 1<sup>er</sup> couplet (B), on obtient le schéma suivant dans le cas d'une chanson à deux couplets.</p> <p>Refrain : A<br/>     1<sup>er</sup> couplet : B<br/>     Refrain : A<br/>     2<sup>e</sup> couplet : C<br/>     Refrain : A<br/>     Soit la forme suivante :<br/>     A - B - A - C - A</p> <p>4. Voici reproduite graphiquement la structure mentionnée précédemment : Structure ; couplet/refrain</p> <p>1<sup>er</sup> couplet Refrain 2<sup>e</sup> couplet Refrain</p>  <p>Exemple : Sèche tes pleurs de Daniel Bélanger</p> <p>5. Demander à l'élève de chercher une ligne mélodique qui correspond aux paroles de la chanson déjà composée au cours de français.</p> | <p>Réceptivité.</p> <p>Réceptivité, réponse, discrimination visuelle, analyse et maintien.</p> | <p>Faire une description.</p> <p>Fournir de l'aide.</p> <p>Préciser les exigences de la tâche</p> |
|---|--|---|

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p>6. Travailler la forme :<br/>A - B - A - C - A</p> <p>7. Modifier les paramètres au besoin :<br/>durée, intensité, hauteur.</p> <p>8. Exécuter.</p>   |   |   |
| <p><b>INTÉGRATION</b></p> <p>1. Après chaque présentation on discute de la structure : refrain/couplet</p> <p>2. Qu'est-ce qui t'a plu dans cette activité ?</p> <p>3. Quelles difficultés as-tu rencontrées ?</p> <p>4. Des suggestions à donner.</p> <p>5. Inviter à présenter cette composition au concours de chanson.</p> | <p>Souplesse et agilité,<br/>mouvements de dextérité,<br/>posture et maintien</p> <p>Partage, analyse</p> | <p>Favoriser l'objectivation.</p> <p>Inciter les élèves à comparer leurs perceptions.</p> |

## Évaluation

Il s'agit d'évaluer de façon globale l'attitude et l'engagement de l'élève pendant le cours de musique lors de la planification, le développement et la réalisation de sa création.

| JUGEMENT   | COTE  |
|--|-------|
| • L'élève n'a atteint aucun des niveaux ci-dessous.  | 0 = E |
| • L'élève a fait preuve de peu d'intérêt et d'engagement personnel dans son travail.                   | 1 = D |
| • L'élève a fait preuve d'un niveau satisfaisant d'intérêt et d'engagement personnel dans son travail. | 2 = C |
| • L'élève s'est pleinement engagé dans son travail avec enthousiasme et sérieux.                       | 3 = B |
| • L'élève a fait preuve d'un niveau remarquable d'intérêt et d'engagement personnel dans son travail.  | 4 = A |

## 2. Validation du programme

Une validation a été effectuée auprès de trois (3) experts afin de vérifier la pertinence d'un tel changement et d'en mesurer la fiabilité et l'interprétation de la théorie.

### 2.1 Révision

Une révision s'en suivra après l'évaluation.

### 2.2 Évaluation

Voici quelques questions susceptibles de favoriser l'évolution de cette recherche qui a pour objectif de créer un programme pour l'enseignement de la musique au secondaire dans un contexte dynamique de création musicale.

- Que reflète l'ensemble de cette recherche ?
- Quelles avenues nouvelles pourraient être explorées et développées ?
- Quel autre modèle stratégique ou quel choix de taxonomie pourrait convenir davantage à développer une dynamique de création musicale pour l'enseignement par la musique ?
- Des suggestions.
- Appréciation.

## CONCLUSION

La présente recherche nous a permis de pénétrer dans l'univers des concepts afin de théoriser les principes d'apprentissage qui prévalent à une formation significative développée dans un processus de création musicale.

Cette nouvelle conception de la création musicale qui se veut à la fois comme un processus et comme une dynamique, permet de lui donner un caractère récursif. L'idée de succession des différentes étapes et l'idée d'interaction dans le mouvement sont présentes et amènent ce type de démarche. De plus, il est possible d'observer la progression du créateur en mettant en relief des aptitudes spécifiques remarquées à divers moments du processus. Cette progression va d'une attitude d'ouverture au phénomène d'apprentissage à son acquisition significative et réutilisable.

La création musicale devient plus que jamais un moyen d'appréhension du réel, une poursuite du cheminement personnel, autonome, responsable et favorisant une intégration dynamique dans la société.

Par ailleurs, des aménagements au niveau du programme en musique s'avèrent essentiels. C'est en travaillant à l'articulation d'une représentation de la dynamique de création musicale qu'il conviendra de concevoir, d'élaborer des stratégies d'enseignement susceptibles de développer des potentialités créatrices que l'enseignement par la musique peut réaliser.

Ainsi, l'action pédagogique significative et valorisée par la personne débouche sur l'adoption d'habitudes responsables et sur son engagement total.

Enfin, cette recherche est en même temps une réflexion afin d'être en mesure de considérer la valeur et la nature du processus dynamique de création musicale et d'exploiter des dimensions intuitives nécessaires dans un monde sans cesse en mouvement.

### ANNEXE 3

#### TAXONOMIES DE BLOOM (1956), DE KRATHWOHL (1964) ET DE HARROW (1972)

##### SAVOIR

- 1.00 Acquisition des connaissances
  - 1.10 Connaissance des données particulières
    - 1.11 Terminologie
    - 1.12 Faits particuliers
  - 1.20 Connaissances des moyens pour l'utilisation des données particulières
    - 1.21 Conventions
    - 1.22 Tendances
    - 1.23 Classifications
    - 1.24 Critères
    - 1.25 Méthodes
  - 1.30 Connaissances des représentations abstraites
    - 1.31 Principes et lois
    - 1.32 Théories

##### UTILISATION DU SAVOIR

- 2.00 Compréhension
  - 2.10 Transposition
  - 2.20 Interprétation
  - 2.30 Extrapolation
- 3.00 Application
- 4.00 Analyse
  - 4.10 Éléments
  - 4.20 Relations
  - 4.30 Principes d'organisation
- 5.00 Synthèse
  - 5.10 Oeuvre personnelle
  - 5.20 Plan d'action
  - 5.30 Ensemble de relations abstraites
- 6.00 Évaluation
  - 6.10 Critique interne
  - 6.20 Critique externe

Le tableau suivant illustre les cinq catégories de la taxonomie du domaine affectif de Krathwohl (1964, cité dans Legendre 1993)

### Taxonomie de Krathwohl (1964)

#### TABLEAU SYNOPTIQUE

|     |   |     |                                      |
|-----|---|-----|--------------------------------------|
| 1.0 | Réception   | 1.1 | Conscience                           |
|     |   | 1.2 | Volonté de recevoir                  |
|     |   | 1.3 | Attention dirigée                    |
| 2.0 | Réponse   | 2.1 | Assentiment                          |
|     |   | 2.2 | Volonté de répondre                  |
|     |   | 2.3 | Satisfaction à répondre              |
| 3.0 | Valorisation  | 3.1 | Acceptation d'une valeur             |
|     |   | 3.2 | Préférence pour une valeur           |
|     |   | 3.3 | Engagement                           |
| 4.0 | Organisation  | 4.1 | Conceptualisation d'une valeur       |
|     |   | 4.2 | Organisation d'un système de valeurs |
| 5.0 | Caractérisation par une valeur ou un système de valeurs | 5.1 | Disposition généralisée              |
|     |   | 5.2 | Caractérisation                      |

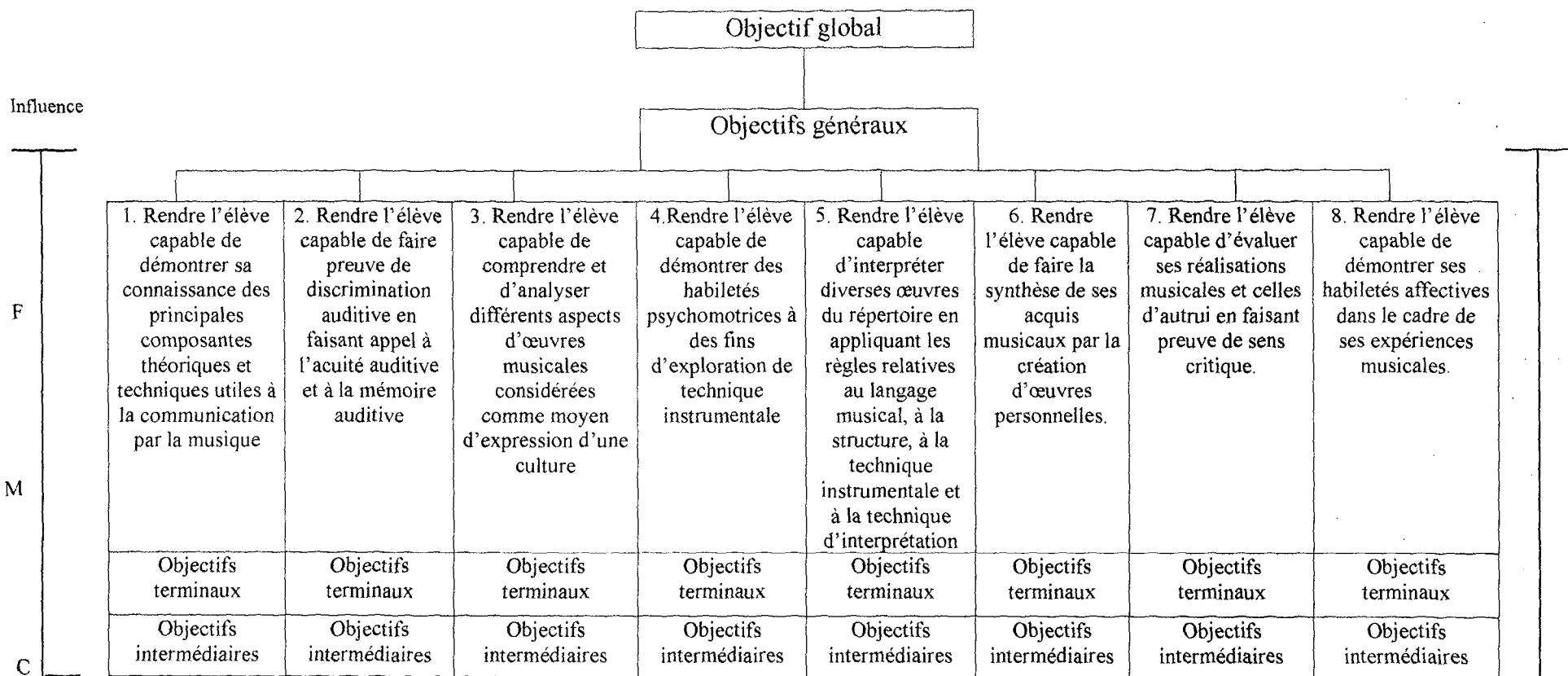
Le prochain tableau illustre les six niveaux de la taxonomie du domaine psychomoteur de Harrow (1972).

#### TABLEAU SYNOPTIQUE

|      |                                     |      |                              |
|------|-------------------------------------|------|------------------------------|
| 1.00 | Mouvements réflexes                 | 4.00 | Qualités physiques           |
| 1.10 | Réflexes segmentaires (médullaires) | 4.10 | Endurance                    |
| 1.20 | Réflexes plurisegmentaires          | 4.20 | Force                        |
| 1.30 | Réflexes suprasegmentaires          | 4.30 | Souplesse                    |
| 4.40 |                                     | 4.40 | Agilité                      |
| 2.00 | Mouvements fondamentaux de base     | 5.00 | Mouvements de dextérité      |
| 2.10 | Mouvements locomoteurs              | 5.10 | Habileté adaptative simple   |
| 2.20 | Mouvements de travail industriel    | 5.20 | Habileté adaptative composée |
| 2.30 | Mouvements de manipulation          | 5.30 | Habileté adaptative complexe |
| 3.00 | Aptitudes perceptives               |      |                              |
| 3.10 | Discrimination kinesthésique        |      |                              |
| 3.20 | Discrimination visuelle             |      |                              |
| 3.30 | Discrimination auditive             |      |                              |
| 3.40 | Discrimination tactile              |      |                              |
| 3.50 | Aptitudes coordonnées               |      |                              |

## ANNEXE 4

## STRUCTURE DU PROGRAMME DE FORMATION MUSICALE CRÉATIVE



## ANNEXE 5

**Les Saisons**

## PARTITION

Thème du " Printemps "

Antonio Vivaldi

*Allegro*

5

9

13

17

21

25