

Chapitre XI

L'approche par études de cas multimédia : engager les étudiants dans une professionnalité en milieu scolaire

Valerie Peters, Faculté de musique, Université Laval, Québec

Introduction

Le travail d'un formateur des enseignants de musique est colossal en 2012. Une double formation est exigée pour ces étudiants qui veulent enseigner dans le milieu scolaire, soit une formation disciplinaire en musique en plus d'une formation didactique et pédagogique. Le document du Ministère de l'Éducation (2001) aborde le concept de professionnalisation de la formation des enseignants au Québec. Même si l'identité professionnelle fait partie du répertoire des compétences professionnelles, elle est sous-exploitée et ne reflète pas la nature des besoins des enseignants disciplinaires (sciences, arts, musique, etc.) formés dans leur discipline en plus de l'acquisition obligatoire des éléments de didactique et de pédagogie en musique. Dans une recherche récente (Blondin, Peters et Fournier, 2009), nous essayons de développer un modèle de construction de l'identité professionnelle qui représente mieux la situation de nos étudiants en enseignement de la musique et qui oriente le travail des formateurs dans les universités au Québec.

Dans cet article, nous allons toucher à un des aspects de la formation didactique de la musique, soit l'enseignement de la compétence créer en milieu scolaire et comment l'intégrer à la formation initiale des étudiants. Nous allons commencer par décrire la conception de la professionnalisation de l'enseignement au Québec en lien avec la préparation à l'enseignement de la musique. Par la suite, nous poursuivons par une présentation de la méthode des cas pour l'enseignement de la compétence créer utilisée dans un cours de didactique de la musique au secondaire à l'Université Laval au Québec¹.

1 La professionnalisation et la préparation à l'enseignement de la musique au Québec

Un nouveau modèle de professionnalité en matière d'enseignement est proposé par le MEQ (2001) : « Ce modèle a pour objet de donner un sens à la formation à l'enseignement en l'orientant par rapport à six axes : les compétences requises dans le nouveau milieu éducatif, la complexité de l'acte d'enseigner, la formation intégrée et ancrée dans les lieux de pratique, la formation polyvalente, les liens entre la recherche et la formation ainsi que le partenariat et la concertation » (p. 13).

1 Page Web, Études de cas en didactique de la création musicale : <https://aptec.ulaval.ca/dcm/>
IDUL : visiteur - NIP : visiteur

Malheureusement, dans notre faculté, la formation intégrée et ancrée dans les lieux de pratique en enseignement de la musique est compromise dans certains cas par manque de supervision par les spécialistes de la didactique dans le milieu scolaire lors des stages. En coupant le lien entre le formateur et le contexte du stage, le lien étroit entre la formation théorique dans un cours de didactique et la formation pratique est brisé. C'est lors du stage que nous sommes en mesure de constater la mobilisation des connaissances apprises dans les cours, et surtout les connaissances et les compétences reliées à la didactique de la musique. Vu la non-continuité entre les chercheurs formateurs et les stages en enseignement de la musique, notre formation renforce « l'idée qu'enseigner s'apprend sur le tas, par essais et erreurs, et non à partir de l'application de recherches conduites à l'université » (p. 22, MEQ, 2001).

Si la professionnalité est le développement de la construction des compétences à l'exercice d'une profession, nous constatons que c'est surtout les compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner et non pas les compétences liées à la didactique musicale qui sont vérifiées lors de la supervision des stages dans certaines universités. « Des formes d'harmonisation doivent se créer entre les instances et les mandats de manière à réunir la profession enseignante, la formation à l'enseignement et la recherche sur l'enseignement autour de visées communes » (MEQ, 2001, p. 22, 23). Devant une telle situation où les liens entre les cours de didactique de la musique et les stages ne sont pas encouragés par l'institution, l'harmonisation est une impossibilité. Nous souhaitons que la formation initiale de nos futurs enseignants de musique se rapproche des exigences de la vraie vie en milieu scolaire en plus de faire des liens étroits entre la recherche et la pratique en éducation musicale. « Pour sa part, la formation doit se rapprocher des exigences du contexte réel de la pratique et prendre davantage en considération le fonctionnement du maître en action, notamment par l'entremise de l'analyse réflexive. Quant à la recherche, une plus grande part doit, entre autres choses, se faire sur des objets proches de la pratique professionnelle et dont les résultats peuvent être intégrés dans les programmes de formation à l'enseignement » (MEQ, 2001, p. 23).

Au Québec, les universités doivent préparer les futurs enseignants de musique à enseigner trois compétences musicales dans les écoles : créer, interpréter et apprécier. Souvent, les enseignants au secondaire mettent l'accent sur la compétence interpréter compte tenu de la forte influence de leurs propres expériences musicales à l'école secondaire (influence de l'enseignant) ainsi que l'influence du professeur d'instrument (Woodford, 2002). De plus, lors de la formation initiale axée sur « l'interprète », l'étudiant développe surtout cette compétence. Face à cette situation, les formateurs et formatrices dans les universités nord-américaines cherchent des manières de préparer leurs étudiants à enseigner la compétence créer dans les écoles. Le « savoir professionnel » à développer pour l'enseignement de la compétence créer implique l'intégration des tâches créatives (improvisation, composition, arrangement) tout au long du cursus des études en plus d'analyser les différentes approches pédagogiques de l'enseignement de la création en milieu scolaire dans les cours de didactique. Nous avons décidé de procéder par la méthode des cas pour aborder la problématique de l'enseignement de la compétence créer dans les écoles.

2 Les études de cas

2.1 Définition

La méthode des cas, d'origine anglo-saxonne, est destinée à recréer en salle de classe une situation in vivo vécue par les enseignants de musique en milieu scolaire. « La méthode joint l'art (savoir se conduire, savoir communiquer) à la science (savoir raisonner). Elle consiste à amener un groupe de personnes en formation à analyser, à discuter et à résoudre une situation problématique qui le plus souvent s'inspire de faits vécus » (Bédard, Dell'Aniello et Desbiens, 2005, p. V). Horton (2006) nous propose une autre définition de cette formule pédagogique : « Une activité qui permet à l'apprenant d'extraire des concepts et des principes à partir de descriptions significatives d'expériences. L'étudiant analyse une situation ou un événement complexes pour en comprendre les causes et les concepts » (page 132). D'après Proulx (1993), la méthode des cas suppose un emploi systématique et répété sur une longue période de temps, et nous augmentons l'efficacité de cette méthode en augmentant le nombre de cas à étudier.

La méthode de cas est constituée d'une formule pédagogique où se fait l'étude de cas provenant de ressources écrites ou de séquences vidéo. Nous utilisons les deux approches que Guilbert et Ouellette (1997) proposent, soit un mode déductif et un mode inductif. En ce qui concerne le mode déductif, la théorie est présentée en premier. Pour le mode inductif, les principes doivent être inférés par les étudiants, à partir des questions d'analyse. « Un bon cas devrait soulever auprès des participants des questions concrètes et les amener progressivement à être capables d'assumer les rôles qui seront plus tard les leurs dans leur vie professionnelle » (Bédard et al., 2005, p. VII). Pour les études de cas en création musicale, les étudiants doivent se positionner comme futur enseignant de musique qui doit prendre une décision face à la façon d'enseigner cette compétence dans le milieu scolaire. Les étudiants sont face à une situation réelle qu'ils vont vivre plus tard lors de l'insertion professionnelle. Pour eux, « la réflexion sur la pratique professionnelle est une riche source d'apprentissage » (Bédard et al., 2005, p. 10).

2.2 Pourquoi les études de cas ?

D'après Proulx (1993), la méthode des cas permet aux étudiants de passer des apprentissages plus théoriques aux apprentissages plus expérientiels. Elle favorise aussi la prise de décisions et la résolution de problèmes en plus de développer les habiletés intellectuelles. « En accord avec les résultats de recherche présentés par Van Stappen, retenons toutefois que l'efficacité de la méthode des cas dans le développement d'habiletés intellectuelles n'est plus à démontrer. En comparaison avec l'exposé, la méthode des cas présente une efficacité plus élevée dans la grande majorité des habiletés à développer (mémoire, sélection d'informations, analyse, jugement, compréhension de textes, etc.). En outre, la méthode des cas présente par rapport à d'autres méthodes un pouvoir motivationnel nettement supérieur » (Proulx, 1993, p. 108). Avec cette approche, nous cherchons à impliquer davantage les étudiants dans leurs apprentissages par une plus grande participation aux activités pédagogiques dans le cours. En général, les étudiants semblent être plus préparés pour le cours en plus d'être motivés davantage par cette approche ancrée dans la réalité du contexte scolaire.

L'équilibre entre l'idéologie, « les bonnes pratiques » dans le domaine de l'enseignement de la musique et la réalité sur le terrain est difficile à maintenir dans une formation initiale. Pourtant, il est important de présenter différents contextes et différentes visions de l'enseignement musical. Les études de cas nous permettent « d'inviter » plusieurs enseignants dans le cours de didactique pour que les étudiants puissent connaître un éventail de pratiques éducatives à la fin de leur parcours académique. De plus, ces études de cas permettent de développer chez les étudiants une pratique réflexive ainsi que l'autonomie et la responsabilité professionnelle.

2.3 Pourquoi les études de cas multimédia ?

Nous pensons que le fait de « voir » les enseignants dans leur milieu de travail et de vivre indirectement par le biais des séquences vidéo une situation d'apprentissage en création musicale a un impact considérable sur la construction identitaire des étudiants. Ils voient des exemples de la théorie en pratique et la résolution de problèmes en action. De plus, la richesse du moyen nous permet d'aborder les contextes qui sont relativement nouveaux pour les étudiants (Campoy, 2005). Le multimédia a l'avantage d'ajouter l'aspect du réalisme, de montrer ce qui s'est vraiment passé au lieu d'un résumé des événements. Un autre avantage concerne le fait d'entendre la voix des enseignants et des élèves (mots, ton et inflexion de la voix). Le premier pas vers une pratique d'enseignement de la compétence créer dans le milieu scolaire est de voir et de croire que c'est possible de le faire. Ce pas est souvent franchi en constatant que d'autres enseignants ont développé des pratiques d'enseignement qui donnent des résultats intéressants dans ce domaine. Les études de cas multimédia permettent à l'étudiant d'alterner entre les vidéos, les textes, les graphiques, etc. Ils peuvent donc consulter le graphique d'un modèle de création et retourner visionner la séquence vidéo pour voir certains aspects de ce modèle en action. Comme Guilbert et Ouellette (1997) nous expliquent : « On peut faire appel à différents supports afin de présenter une situation aux apprenants. La variété des modes de présentation peut permettre de rejoindre différents styles cognitifs et d'accroître l'intérêt des apprenants » (p. 33).

2.4 Types de cas

Nous sommes inspirés des aspects de plusieurs types d'études de cas sans être totalement fidèles à un type en particulier. Le tableau 1 est adapté du tableau que Proulx (1993, p. 113) présente et qui est basé sur le travail de Van Stappen (1989). Nous avons repris seulement les types de cas et les aspects de la description en lien avec les études de cas qui ont été développées dans le cours de didactique de la musique à l'Université Laval.

« Il faut noter que certains cas donnent lieu à une problématique plutôt qu'à un problème au vrai sens du mot. Ces cas suscitent ordinairement des interrogations qui donnent matière à réflexion » (Bédard et al., 2005, p. 20). C'est le cas des études de cas en création où la problématique est la suivante : « Comment pouvons-nous enseigner la création musicale dans le milieu scolaire ? » Donc, les études de cas pour ce cours sont plus analytiques (cas d'analyse) que problématiques. « Dans ce type de cas, l'apprenant est amené à faire l'analyse d'une situation de façon critique, en la considérant sous différents angles ; il n'a habituellement pas de décision à prendre. Il s'agit souvent de cas où les apprenants ont à considérer toute

CAS	OBJECTIFS	DESCRIPTION
Cas informatif – Guitare et Création	Élargissement des connaissances	Nombreuses informations objectives et factuelles . L'étudiant manipule, sélectionne ou classe ces informations .
Cas complexe – Création (planification, gestion de classe)	Développement de la capacité d'analyse	Nombre important de données interdépendantes et relativement complexes ; l'étudiant doit éclaircir les types de liens : causes et effets, associations, conséquences, complémentarités, nécessités logiques, etc.; capacité de saisir et de comprendre un problème donné : Comment enseigner la création en milieu scolaire? (défis et démarches)
Cas-minute ou cas complexe (gestion de classe, création – rôle de l'enseignant)	Développement du jugement	Une série de mis en situation très circonscrites; étudiants doivent exprimer en un temps limite assez court « ce qu'ils feraient » ; ou bien des situations complexes, pas très définies , données interdépendantes; exercer leur jugement à plus d'une reprise
Cas-situation (besoins particuliers, création)	Développement d' attitudes	« Savoir être »; haut degré de subjectivité ; présence des valeurs nettement différenciées sinon opposées; personnages du cas auront un rôle prépondérant

Tableau 1
Types de cas

la complexité et la globalité d'une situation, en portant particulièrement attention aux interactions entre ses divers éléments » (Guilbert et Ouellett, 1997, p. 26). Bédard et al. (2005) nous indique que cette analyse conceptuelle implique un examen approfondi des éléments importants du cas en vue de faire des recommandations en s'appuyant sur les éléments qualitatifs et quantitatifs. Pour les étudiants, les « recommandations » sont une synthèse de « bonnes pratiques » de l'enseignement de la création musicale en milieu scolaire et une planification d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) en création qui peut leur servir lors du stage ou pendant les premières années d'enseignement.

Ces études de cas sont visionnées et lues pour comprendre et illustrer certains concepts en lien avec la création musicale. On peut aussi parler de cas séquentiel quand la situation est exposée de façon progressive (Guilbert et Ouellett, 1997). Nous voyons l'évolution chronologique d'une situation d'enseignement de création dans le temps. Les séquences vidéo et les documents d'appui permettent aux étudiants de rendre compte des séquences d'apprentissage qui sont planifiées et exécutées par l'enseignant, donc de voir le travail des différentes phases d'« enseignement stratégique » soit la préparation, la réalisation et l'intégration des apprentissages (Tardif, 1997).

D'après Bédard et al. (2005), l'analyse des études de cas doit stimuler la créativité et l'initiative des étudiants qui sont appelés à développer le sens de la responsa-

bilité face à l'acte d'enseigner. Dans ce cas-ci, nous parlons de la responsabilité d'enseigner les trois compétences disciplinaires en musique : créer, interpréter et apprécier des œuvres musicales. Les enseignants font des choix pédagogiques à tous les jours dans leurs cours et ces choix ont un impact à long terme sur la qualité d'enseignement musical à l'école. L'étudiant en formation doit être au courant de sa position quant à ces choix pour être capable d'assumer pleinement sa future tâche professionnelle.

2.5 Pourquoi les études de cas dans ce cours ?

Pour la rédaction et la construction des études de cas, la professeure et l'équipe du Bureau des services pédagogiques de l'Université Laval ont décidé de partir d'une cueillette d'informations empiriques pour présenter des situations réelles, vécues par les enseignants de musique sur le terrain, par le biais des prises de vidéo, d'entretiens avec les enseignants et d'entretiens avec les élèves. À cette base s'est rajoutée toute la documentation utilisée par l'enseignante pour sa planification d'une activité de création : planification détaillée, feuilles à distribuer aux élèves, grilles d'évaluation, consignes techniques, etc. À partir d'un site Web intitulé Études de cas en didactique de la création musicale, les étudiants dans le troisième cours de didactique de la musique au secondaire analysent des problèmes réels en milieu scolaire dans le but de proposer des solutions et d'en extraire des principes applicables à des cas similaires dans leur future pratique professionnelle comme enseignant de musique (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995). Les étudiants analysent des situations filmées et des entrevues réalisées avec des intervenants en ce qui concerne l'enseignement de la guitare, la gestion de classe et la création musicale à l'école.

Même si la méthode de cas n'est pas la solution à tous les problèmes d'enseignement, c'est une façon intéressante pour les enseignants chevronnés du milieu scolaire de « visiter » les étudiants en formation dans un cours de didactique. Cela permet aux étudiants d'être confrontés à une grande diversité de contextes qui ne sont pas à leur disposition lors de stages. Vu la difficulté liée au déplacement des étudiants dans les classes en milieu scolaire lors d'un cours universitaire (entre autres, l'horaire de 9 jours dans les écoles versus l'horaire de 5 jours à l'université) et le manque de liens avec les stages, nous avons opté pour l'inverse : faire venir les enseignants aux étudiants pour une rencontre par le biais des études de cas. Compte tenu du contexte unique à l'Université Laval où les personnes chargées des cours de didactique de la musique ne sont plus les personnes qui supervisent les étudiants lors de leurs stages, c'est encore plus important de se pencher sur les façons possibles de rapprocher la matière théorique et pratique vue dans les cours de didactique avec la réalité dans les écoles.

2.6 L'élaboration des études de cas en lien avec le contenu et les objectifs du cours

L'élaboration des études de cas s'est faite en lien avec le contenu et les objectifs globaux et spécifiques du cours. Bédard et al. (2005) nous incite à poser des questions sur les connaissances ou compétences à acquérir et les conditions favorisant l'acquisition des habiletés ou des attitudes recherchées (p. 52). Voici la description du contenu de ce cours : le cours aborde les différents contextes de l'enseignement de la musique au secondaire incluant la guitare et les musiques du monde. Ce cours

touche également à la planification et l'évaluation de l'enseignement, la gestion de classe et la création musicale en milieu scolaire. Le savoir-faire professionnel à développer chez les étudiants est la planification, et dans ce cas précis, la planification d'une situation de création musicale. Cette planification sous-entend une bonne connaissance de la compétence créer ainsi qu'une connaissance des modèles de créativité musicale et des approches pour enseigner cette compétence à l'école. L'organisation du travail de groupe est une technique à apprendre pour bien gérer la gestion de classe des activités de création. Vu le contexte collectif de l'enseignement de la musique dans les écoles, la création musicale se fait surtout en groupe et non pas individuellement. Finalement, nous voulons développer les attitudes d'ouverture d'esprit des étudiants et les faire réfléchir sur le paradigme d'apprentissage, une approche plus décentralisée de l'enseignement qui laisse plus de place (le pouvoir décisionnel) aux élèves lors des activités de création.

Les objectifs spécifiques des études de cas en création sont de permettre à l'étudiant :

- (a) d'analyser l'acquisition de la compétence créer chez l'élève,
- (b) de comprendre les modèles théoriques de la création,
- (c) d'examiner les principes et les approches pédagogiques qui ont trait à l'enseignement de la création musicale, et
- (d) de distinguer les principes de gestion de classe.

3 Description de chaque étude de cas en création musicale

Nous proposons aux étudiants quatre milieux d'enseignement qui regroupent 53 études de cas vidéo. Les étudiants vont réaliser l'analyse des cas à partir des documents, des vidéos et des questionnaires qui leur sont fournis. Différents types de questions sont proposées aux étudiants : des questions de compréhension, des questions qui amènent à une réflexion et des questions qui obligent à une prise de position pour favoriser la construction identitaire d'un futur enseignant de musique. Pour chaque étude de cas, il y a une mise en contexte, du matériel complémentaire et des capsules vidéo à analyser avec des questions à répondre par les étudiants. Pour la plupart des études de cas, les étudiants voient un cours complet incluant les consignes pour la tâche, le travail de groupe, la présentation et l'évaluation des créations. Voyons maintenant plus en détail chacune des études de cas.

La première étude de cas présente une jeune enseignante dans sa première année d'intégration à la profession. Elle enseigne dans une école privée à Québec et elle anime avec les élèves une activité de création d'ostinatos rythmiques avec des instruments trouvés ou fabriqués. Plusieurs documents sont à la disposition des étudiants dans le cours incluant la préparation antérieure de l'enseignante pour la tâche de création, les feuilles à remplir par les élèves et la feuille d'évaluation. Il y a également deux autres documents fournis qui permettent aux étudiants de réfléchir sur le paradigme d'enseignement versus le paradigme d'apprentissage et sur le rôle de la notation traditionnelle en lien avec la créativité. Les étudiants

sont en mesure de voir, lors des capsules vidéo, une enseignante qui adopte le rôle d'un guide centré sur les élèves. La transposition de cette approche d'enseignement théorique² à la « vraie vie » permet de voir comment nous pouvons mettre en pratique une approche théorique d'enseignement avec des élèves dans une vraie situation d'apprentissage. Le document « Vignette Wiggins »³ (Wiggins, 2001) est la réflexion d'une chercheuse sur l'importance accordée à la notation traditionnelle lors des activités de création musicale. Pour les étudiants, il est difficile d'admettre que la notation traditionnelle peut être un frein à la créativité, mais en visionnant un extrait de la « vraie vie »⁴ en plus de la documentation sur la recherche dans ce sens (Wiggins, 1999), nous constatons que les étudiants s'ouvrent davantage à une position moins axée sur l'apprentissage de la notation et plus axée sur le développement de la compétence « créer ». La séquence vidéo présente plusieurs interventions en gestion de classe. Ces événements ouvrent une discussion au sujet des différentes stratégies de gestion et permettent aux étudiants de se projeter indirectement dans la classe pour considérer comment ils peuvent agir dans des circonstances semblables lors de leurs stages et lors de leur insertion professionnelle.

La deuxième étude de cas présente la composition musicale assistée par ordinateur avec des élèves en fin de parcours au secondaire. La plupart des contextes d'enseignement musical au Québec privilégient surtout l'enseignement de la compétence interpréter. Donc, les élèves apprennent un instrument à vent, un instrument de percussion ou la guitare dans la plupart des écoles. Mais, dans cette école de la rive-sud de Montréal, les cours de musique ne sont pas prévus en fonction d'une formation instrumentale standard. Les élèves apprennent un instrument (flûte, clarinette, saxophone, trompette, trombone, guitare, guitare basse, batterie, piano, chant) et les ensembles sont formés selon le contexte et les besoins. Une grande place est accordée à la composition musicale dans les cours. Le projet présenté pour l'étude de cas a été réalisé à la fin de la quatrième secondaire et constitue une évaluation finale critériée de la composition conforme aux exigences de l'Organisation du Baccalauréat International. Pour le matériel complémentaire, la description de la tâche et les critères d'évaluation avec les grilles détaillées sont présentés aux étudiants. Il y a une autre section du matériel qui permet aux étudiants d'approfondir l'enseignement de la création en s'inspirant du modèle de la pensée créatrice de Webster (2003), une approche par livre d'idée (Peters, 2004) pour les inspirations/propositions d'une création musicale et un exemple d'une activité d'arrangement.⁵

La troisième étude de cas est la classe de musique à l'école de la Samare à l'Île Perrot, à l'ouest de Montréal. L'enseignante, Roxanne Turcotte, s'intéresse beaucoup à la musique électroacoustique et à la composition, car sa formation est d'abord en tant que compositrice. Ce projet explore l'expérimentation sonore et la création électroacoustique avec l'enfant de sixième année du primaire. Les étudiants ont le document de planification avec toutes les informations pour qu'ils puissent repro-

2 Voir le lien « Les paradigmes » sur le site.

3 Voir le lien « Vignette Wiggins » sur le site.

4 Voir la séquence vidéo « Équipe 5 : Notation non traditionnelle » sur le site.

5 Un des types de tâches avec l'improvisation et la composition de la compétence créer (Programme de Formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, deuxième cycle, 2007, page 15).

duire l'activité. De plus, il y a plusieurs articles touchant la création électroacoustique avec les jeunes pour aider les étudiants à concevoir la création musicale d'une façon moins conventionnelle. Finalement, vu que le travail d'expérimentation et de création se fait principalement en groupe dans le milieu scolaire, les étudiants peuvent consulter un document qui explique le socioconstructivisme et l'environnement d'apprentissage coopératif.

Dans la première séquence, l'enseignante présente le coin des compositeurs et le portfolio musical, deux pratiques qui lui permettent d'encourager la création musicale à l'école. Lors des autres séquences, le projet est présenté en détail et il y a plusieurs vidéos de travail de groupes d'élèves. Ces prises mettent en évidence la valeur ajoutée du travail de groupe en création musicale ainsi que les défis dont ça relève pour la gestion de classe de l'activité. Les réflexions de l'enseignante et des élèves au sujet de la création musicale lors des entrevues nous permettent de réfléchir sur l'importance d'inclure cette compétence dans le cursus d'une éducation musicale à l'école.

La dernière étude de cas présente l'école primaire de l'Escabelle à Québec. L'enseignante aime beaucoup intégrer les technologies de l'information dans ses projets. Donc, avec l'arrivée de la réforme éducative, elle a voulu outiller ses élèves pour rendre le développement de la compétence créer plus efficace et surtout plus agréable pour les élèves. Elle a développé un projet de création sonore à l'aide des boucles dans le logiciel ACID⁶. Les étudiants ont accès à la description de son projet ainsi qu'à la grille de gestion de classe qui est présentée dans le cours de didactique. Encore une fois, la grille sert comme liste d'observation pour être capable d'énumérer les sources d'indiscipline des élèves et elle sert aussi comme moyen pour proposer des actions pour remédier à la situation. Lors du visionnement, les étudiants peuvent remarquer l'influence de l'environnement physique sur la gestion de classe. Les séquences vidéo comprennent les entrevues avec l'enseignante et les élèves, la présentation du projet incluant la démonstration du logiciel et les travaux des équipes.

4 Phases du déroulement

Voici les différentes étapes du déroulement des études de cas en création qui sont inspirées par l'approche de Guibert et Ouellette (1997) : (a) introduction, (b) analyse, (c) formation des équipes et travail de groupe, (d) plénière et (e) synthèse/clôture. La première étape est l'introduction. Nous commençons par présenter le matériel en lien avec la compétence créer, soit la dynamique de création dans le Programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation, 2006), les modèles de création en éducation musicale, la démarche de planification pour la création au secondaire et les consignes et la grille d'évaluation pour le travail final, une planification pour la compétence créer. Ensuite, nous présentons l'intérêt et la pertinence des études de cas ainsi que les facteurs de motivation aux étudiants. Nous expliquons le déroulement de l'analyse des cas, soit le visionnement des séquences vidéo, la lecture du matériel complémentaire et les réponses aux questions se trouvant sur le site Internet. Les consignes sont aussi énoncées sur le site.

⁶ <http://www.acidplanet.com/downloads/xpress/>

Lors de la deuxième étape, les étudiants font l'analyse de l'étude de cas et ils doivent se questionner eux-mêmes par le biais de questions en lien avec chaque cas en préparation pour le cours. Les questions ont pour but de faire ressortir les notions essentielles en lien avec les objectifs d'apprentissage du cours. D'après les expériences des deux dernières années, cette préparation aide les étudiants à bien comprendre l'étude de cas en plus d'enrichir considérablement la discussion lors du cours suivant. Comme dit Bédard et al. (2005), « la méthode de cas peut être une pratique enrichissante et pour les participants et pour les formateurs » (p. 49).

La troisième étape est la formation des groupes de travail de 4 à 6 personnes. Nous préférons former des groupes hétérogènes pour que les étudiants puissent profiter d'une diversité de connaissances et d'expériences d'autres personnes dans le groupe. « La démarche met ordinairement à profit les expériences déjà vécues par les participants, force ceux-ci à développer leur capacité d'observation et d'analyse et les conduit graduellement à mettre en application ce qui a été appris en prévision d'une éventuelle utilisation dans leur future carrière » (Bédard et al., 2005, p. VI). Nous expliquons l'organisation du travail de groupe, incluant la répartition des rôles avec un lecteur des questions, un facilitateur qui va attribuer le droit de parole et reformuler les idées des participants et le secrétaire qui va aussi agir comme rapporteur. Vu que les étudiants ont préalablement analysé le cas, chaque groupe va reprendre quelques questions ouvertes de l'étude de cas (auxquelles ils ont déjà répondu via le site Internet) ou des thèmes précis et ils vont discuter et échanger leurs points de vue en petits groupes. Ce travail a pour but de pousser plus loin la réflexion sur les enjeux de la pratique professionnelle et d'encourager une prise de position personnelle face aux questions. « Fondamentalement, la méthode des cas consiste à faire étudier par un groupe, au cours d'une séance ou d'une succession de séances, des situations problèmes concrètes présentées avec leurs détails réels. Son objectif est de provoquer, à partir de chaque analyse de cas, une prise de conscience exacte et adaptée de la situation, puis une conceptualisation « expérientielle » et enfin un recherche des solutions efficaces » (Mucchielli, 1987 dans Bédard et al., 2005, p. 49). Donc, la participation et l'échange des opinions sont les aspects fondamentaux à la démarche de l'étude de cas et c'est surtout cette étape qui témoigne de la valeur ajoutée de l'utilisation des cas dans une approche pédagogique (Bédard et al., 2005).

S'ensuit la quatrième étape, la plénière est le résultat de la réflexion des équipes. Chaque équipe présente les résultats de leur réflexion en lien avec les questions ouvertes. Il est possible d'inscrire les commentaires des étudiants au tableau ou de créer un réseau conceptuel pour essayer de regrouper les différentes notions émergentes de la discussion. Après la présentation de chaque groupe, nous ouvrons la discussion à tous les étudiants pour accueillir les commentaires ou les réactions. « Le succès de la discussion en séance plénière dépend du degré de préparation de chaque participant. Par ailleurs, ce n'est que si chacun, individuellement, a mené une analyse rigoureuse qu'il sera possible, en groupe, de considérer tous les aspects du problème » (Bédard et al., 2005, p. 17). Ce point est très important et pour s'assurer que les étudiants sont bien préparés d'une façon minutieuse, la professeure reçoit les résultats de leur préparation sur le site Internet et la préparation fait partie des critères d'évaluation pour le cours. « Elle [la méthode de cas] s'applique

avant comme après les discussions menées en classe. Elle implique d'abord un processus d'analyse : sélection des données, définition du problème, recherche des éléments de solution, enfin, prise de décision concernant l'action à réaliser. Le travail que doivent accomplir les participants n'est pas seulement d'ordre intellectuel. L'analyse et la recherche d'une solution viennent à la suite d'un échange dynamique de points de vue entre les participants, le formateur ou l'enseignant, donnant lieu le plus souvent à une confrontation des idées » (Bédard et al., 2005, p. V).

Lors de la dernière étape, la synthèse et clôture, la professeure fait un retour sur les éléments à retenir et des concepts qui ont été opérationnalisés dans l'étude de cas. C'est le moment de préciser les liens entre la théorie et la pratique et d'apporter des notions de théorie qui sont utiles dans le contexte étudié. La synthèse doit aider les étudiants à inférer les principes directeurs généraux en lien avec l'enseignement de la création musicale.

« L'étude de cas est généralement suivie d'une phase dite de conceptualisation, dans laquelle les apprenants doivent formuler des concepts opérationnels ou des principes directeurs, pratiques, applicables à des cas similaires ou à des situations réelles de la vie » (Gilbert et Ouellette, 1997, p. 37). Dans notre cours, après avoir analysé les quatre études de cas, les étudiants sont invités à réfléchir sur les principes de base d'une pratique d'enseignement de création en se basant sur les documents théoriques (modèles de création musicale, etc.) du Programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation, 2004) et les considérations pratiques compte tenu des séquences vidéo qu'ils ont visionnées ainsi que leur expérience de stage au secondaire. « Au moment de la synthèse, l'enseignant aide les apprenants à induire du cas analysé des principes généraux ou des éléments théoriques qui pourront leur permettre de s'adapter plus facilement à une situation similaire rencontrée dans le futur. » (Guilbert et Ouellette, 1997, p. 45). Les étudiants doivent prendre connaissance, lors de la clôture, de leurs valeurs, croyances et stratégies. Pour clore la discussion, nous pouvons revenir sur les différents points de vue et les principes, nous pouvons aussi offrir un moment pour rendre compte des apprentissages qui ont été faits et du processus d'apprentissage de la méthode des cas. Pour le transfert des apprentissages, on demande aux étudiants d'appliquer certains principes à leur planification de création, le travail synthèse découlant des études de cas.

5 Un exemple d'animation des études de cas

L'animateur des études de cas a un rôle important à jouer d'après Bédard et al. (2005). Il doit agir comme un chef d'orchestre en déclenchant la discussion et il doit favoriser l'expression et l'échange des différents points de vue. Comme dans toute situation d'enseignement, il faut être réceptif aux signaux qui sont envoyés par le groupe d'étudiants et gérer l'indifférence de certaines personnes. D'après certains auteurs (Bédard et al., 2005; Guilbert et Ouellette, 1997), il faut établir un bon climat de travail et adopter une position neutre, voire non-directive dans ce rôle d'animateur. L'animateur peut poser des questions et souligner des points importants. Le fait d'être neutre ne signifie pas une indifférence quant au contenu, aux opinions ou aux participants. Cette position contribue à créer une atmosphère ouverte dans le groupe et permet de rester à l'écoute des étudiants et de structurer leurs réponses en lien avec le contenu du cours.

L'animateur aide les étudiants à inférer les concepts et les principes généraux qui sont illustrés par les études de cas. Par conséquent, il donne la parole aux étudiants pour qu'ils puissent construire leur façon de comprendre les différents cas. Il faut être très organisé pour faire un résumé exact à la fin de la discussion et savoir quels points sont importants à retenir pour chaque étude de cas, mais en même temps, il faut construire ce retour avec les étudiants. Le bon animateur est un expert du processus et de la matière. Il faut être capable de travailler dans les situations d'incertitude en plus de voir les étudiants comme des personnes-ressources et non pas simplement comme les « écouteurs » (Bédard et al., 2005).

Voici un exemple du déroulement des études de cas (Guilbert et Ouellette, 1997) en mettant l'accent sur la démarche de l'animation dans le cours. Nous illustrons cette démarche avec un exemple de l'étude de cas du Petit Séminaire à Québec. Nous commençons par une explication et justification de l'utilisation des études de cas en enseignement de la musique. Nous expliquons que nous utilisons surtout le cas d'analyse qui permet de comprendre les causes, les concepts, et les principes en lien avec le contenu du cours. En plus, nous ajoutons que les études de cas peuvent contribuer au développement de la pensée réflexive chez les étudiants. Durant la deuxième partie du trimestre, les étudiants sont divisés en sous-groupes de travail. Ces groupes sont formés par le professeur et ils sont de nature hétérogène, regroupant les étudiants avec des personnalités diverses (introvertis et extrovertis, par exemple) en plus d'intégrer les étudiants avec un arrière-plan moins commun dans les différents groupes (par ex., un retour aux études après plusieurs années sur le marché du travail). Les étudiants visionnent les séquences vidéo et répondent aux questions individuellement directement sur le site Internet. La professeure reçoit le taux de réponse des étudiants et elle peut s'assurer que chaque étudiant a fait sa préparation pour le cours qui va traiter l'étude de cas. Les étapes de la plénière, la synthèse et la clôture sont expliquées plus en détail en lien avec la description de l'animation du cours qui suit.

Nous avons pris la démarche de l'animation de Bédard et al. (2005) et nous l'avons modifiée un peu pour répondre aux besoins du cours. Voici un exemple du premier cours en lien avec l'étude de cas du Petit Séminaire à Québec. Nous commençons le cours par une description de la démarche de discussion en sous-groupes. Il y a quatre groupes de quatre à cinq étudiants et chaque groupe va avoir un sujet à traiter en lien avec l'étude de cas. Trois rôles sont assignés dans les groupes : secrétaire reporteur, gardien du temps et facilitateur (s'assurer que chaque étudiant a un tour de parole et qu'on émet un discours sans jugement). La deuxième étape est l'élément déclencheur. Dans ce cas-ci, nous commençons par un énoncé de certains enseignants qui ont une pratique axée surtout sur l'interprétation musicale : « On n'a pas le temps de travailler cette compétence [créer] à l'école secondaire ». Nous recueillons les commentaires et les réactions des étudiants. Après discussion, nous assignons les quatre sujets aux sous-groupes pour analyse et discussion. Nous avons pensé faire travailler les étudiants d'une façon plus explicite pour faire des liens entre le matériel complémentaire et les séquences vidéo (faire les liens entre la théorie et la pratique). Les groupes doivent formuler les réponses pour le grand groupe à la fin du temps de travail.

Le premier groupe travaille sur la gestion de classe. Les étudiants doivent faire des liens entre les différentes séquences vidéo (l'arrivée des élèves, présentation et consignes pour le travail, travail de groupe en création, etc.) et une grille d'analyse en gestion de classe. Ils doivent repérer les différentes techniques de gestion de classe et se prononcer sur leur efficacité dans la situation. Le deuxième groupe discute du paradigme d'enseignement versus le paradigme d'apprentissage en lien avec l'enseignement de la création musicale. Les étudiants doivent cibler plusieurs exemples où l'enseignante agit comme un guide et un animateur auprès des élèves. Le troisième groupe travaille sur le processus de création, faisant les liens entre la théorie, les différents modèles de création, la dynamique de création et la compétence créer du Programme de formation (MEQ, 2006, pages 70, 446). Ce groupe doit dégager les exemples du processus de création lors du travail d'équipe des élèves. Le groupe quatre va analyser les trois phases de l'enseignement stratégique (Tardif, 1997) : la préparation des apprentissages, la réalisation des apprentissages et l'intégration des apprentissages. Les étudiants doivent examiner comment l'enseignante a planifié son cours et les outils qu'elle a conçus pour les élèves dans le but de soutenir sa démarche.

Suivant le travail en sous-groupe, chaque groupe va présenter ses résultats en plénière et la professeure va créer un réseau de concepts au tableau pour organiser les idées. L'analyse en grand groupe rend compte de la situation actuelle en milieu scolaire en relation avec la théorie et les concepts vus dans le cours. Tout au long des études de cas, nous discutons de la situation actuelle de la création musicale dans le milieu scolaire et nous essayons de formuler les recommandations visant des actions précises et l'application des principes de base appris dans ce cours lors des stages et aussi lors de l'insertion professionnelle des étudiants. À la fin des cours sur les études de cas, il faut poser la question : qu'a-t-on appris ? « En demandant aux participants d'indiquer un élément des discussions qu'ils ont retenu, on les aidera à préciser les apprentissages, et ils s'en souviendront plus facilement par la suite. Ils pourront dès lors les appliquer à d'autres cas ou à leur réalité de travail » (Bédard et al., 2005, p. 64).

6 Conclusion

Les études de cas en création musicale sont une fenêtre sur une pratique d'enseignement qui gagne de l'importance dans les écoles. Il est nécessaire de se poser des questions importantes sur la préparation de nos futurs enseignants de musique en lien avec la capacité d'enseigner cette compétence. Les étudiants ont plusieurs occasions, lors de leurs études, d'expérimenter la compétence créer pour eux-mêmes par le biais des activités d'improvisation, de composition, et d'arrangement. Il est nécessaire d'aborder cette compétence par une approche à deux volets lors de la formation : expérimenter la création musicale et apprendre à l'enseigner. L'intégration de ces deux approches peut préparer les étudiants adéquatement pour le défi d'enseigner cette compétence aux jeunes dans le milieu scolaire.

Références

- Bédard, M. G., Dell'Aniello, P. et Desbiens, D. (2005). *La méthode des cas : guide orienté vers le développement des compétences*. Montréal : Québec : G. Morin.
- Blondin, D., Peters, V. et Fournier, H. (2010). L'orientation identitaire de l'étudiant en formation à l'enseignement de la musique. *Recherche en éducation musicale*, 28, p. 185-208.
- Campoy, R. W. (2005). *Case study analysis in the classroom : Becoming a reflective teacher*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gilbert, L. et Ouellet, L. (1997). *Étude de cas et apprentissage par problèmes*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Horton, W. (2006). *E-learning by design*. San Francisco : Pfeiffer.
- Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles*. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec.
- Peters, V. (2004). La composition dans le curriculum de musique au secondaire. *Fameq à la une*, 19(1), 10-11.
- Proulx, J. (1993). *Enseigner mieux : stratégies d'enseignement*. Trois-Rivières, QC : Cégep de Trois-Rivières.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- Van Stappen, Y. (1989). *La méthode des cas*. Joliette, QC : Cégep de Joliette-Lanaudière.
- Webster, P. R. (2003). What do you mean, « Make my music different » ? Encouraging revision and extension in children's music composition. In M. Hickey (Ed.), *Why and how to teach music composition : A new horizon for music education* (pp. 55-65). Reston, VA : The National Association for Music Education.
- Wiggins, J. (1999). Teacher control and creativity. *Music Educators Journal*, 85(5), 30-35, 44.
- Wiggins, J. (2001). *Teaching for musical understanding*. Boston : McGraw Hill.
- Woodford, P. G. (2002). The social construction of music teacher identity in undergraduate music education majors. Dans R. Colwell et C. Richardson (Ed.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 675-694). New York : Oxford University Press.