

Le portfolio de produit musical (PPM) comme outil de professionnalisation en musique

André Cayer

Volume 41, numéro 2, 2021

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1117694ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1117694ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Canadian University Music Society / Société de musique des universités canadiennes

ISSN

1911-0146 (imprimé)

1918-512X (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Cayer, A. (2021). Le portfolio de produit musical (PPM) comme outil de professionnalisation en musique. *Intersections*, 41(2), 145–161.
<https://doi.org/10.7202/1117694ar>

Résumé de l'article

Le *portfolio de projet musical* (PPM) a été élaboré afin d'améliorer le processus d'apprentissage au sein du premier programme universitaire professionnalisant en musique au Québec. Utilisé en soutien à chacun des projets de création, cet outil numérique appuie une méthodologie de développement du produit musical créatif issu de l'improvisation, de l'interprétation et/ou de la composition. Il souhaite augmenter significativement le sentiment de cohérence qui contribue à l'efficacité des méthodes pédagogiques (Moulin 2006) et qui est la base de l'apprentissage actif s'appuyant sur la pertinence de la tâche et sur l'interprétation que la personne étudiante s'en fait. Cet article, qui s'insère dans une démarche SoTL (*Scholarship of Teaching and Learning*), raconte la démarche d'élaboration et d'implantation de cet outil.

LE PORTFOLIO DE PRODUIT MUSICAL (PPM) COMME OUTIL DE PROFESSIONNALISATION EN MUSIQUE

André Cayer

INTRODUCTION

Comme il est démontré par Boussaada (2018), la mondialisation et le développement économique ont changé la conception, les conditions de l'emploi et les compétences mises de l'avant dans le champ professionnel. La capacité de gestion de la performance créative est désormais incontournable dans un contexte où bon nombre d'entrepreneurs font faillite lors des premières années de création d'une entreprise (Bollinger et Burger-Helmchen 2021). En musique, l'autonomie, la créativité, la pensée critique (de Bruin 2019), le développement de l'identité (Burwell 2012; Gaunt et al. 2012), ainsi que la flexibilité et le leadership (Juntunen, Ruokonen, et Ruismäki 2015) sont dorénavant essentiels, tout comme la capacité à prendre en main la gestion de ses projets artistiques (Bollinger et Burger-Helmchen 2021; Martin 2019; Silva 2018; Stewart, Wall, et Marciniak 2016).

C'est entre autres pourquoi l'École de musique de l'Université de Sherbrooke a inauguré, en 2018, le premier baccalauréat universitaire professionnalisant en musique au Québec. Cette action visait aussi à offrir un programme de formation qui s'appuie sur des liens explicites avec les réalités professionnelles (Coss 2018; Juntunen, Ruokonen et Ruismäki 2015), qui favorise l'autorégulation (Kaplan 2019; Stordeu 2017) ainsi que l'automatisation des savoir-faire essentiels à la créativité. En plus de viser la formation des personnes interprètes ou compositrices qui conçoivent leurs produits musicaux créatifs, elle aspirait à offrir une alternative aux personnes apprenantes conscientes du contexte où elles allaient agir.

Afin de soutenir ce projet, de nombreuses activités ont d'abord été développées à partir de situations complexes (Roegiers 2019). Elles étaient élaborées suivant un modèle général (commande, création et livraison) et chaque membre du corps enseignant concevait ses outils d'accompagnement et d'appréciation. Toutefois, malgré des améliorations notables du point de vue de la qualité de formation :

- on remarquait encore un manque de cohérence globale (vision de programme, contribution de chaque membre de l'équipe — recherche et enseignement — et arrimage réel avec la réalité du milieu professionnel);
- on distinguait des lacunes quant à l'autorégulation des personnes apprenantes (spécialement au niveau de la volition — capacité à fixer des objectifs et à les atteindre — et de l'autonomie);
- et on percevait une automatisation déficiente de certains savoir-faire associés à la mise en pratique (gestion de projet, contexte, théorie, préparation physique et mentale, etc.) affectant directement l'efficacité et la capacité créatrice.

Ces constats ont fait émerger l'idée de créer et d'implanter un outil d'accompagnement qui puisse :

- guider les différentes étapes de conception du produit musical créatif;
- générer des impacts positifs sur la qualité, l'impact et l'originalité du produit obtenu;
- être utilisé, peu importe le genre musical ou la situation de création (improvisation, interprétation et composition / scène, studio, jeu vidéo, film, etc.);
- soutenir une vision globale du programme en permettant à chaque membre de l'équipe de contribuer simultanément à chaque projet étudiant de façon ciblée et selon sa spécialité de recherche ou d'enseignement (l'équipe en soutien à la personne apprenante);
- être stable, flexible et facilement étendu à un grand nombre de projets;
- et s'adapter à la réalité du travail autonome.

C'est en respectant ces critères que l'outil numérique *portfolio de projet musical* (PPM) a été élaboré et est implanté progressivement dans toutes les activités pédagogiques du programme de formation. Il a pour objectif d'accompagner et d'optimiser une méthodologie professionnelle de développement du produit créatif issu de l'improvisation, de l'interprétation et de la composition. À terme, il permettra aux membres du corps universitaire — chercheur.e.s, pédagogues et spécialistes techniques — d'appuyer l'élaboration d'une étape de chacun des projets étudiants selon leurs rôles et expertises. Le texte qui suit présente le cadre, la méthodologie, ainsi que retombées anticipées par ce projet. Il s'insère dans une démarche SoTL (*Scholarship of Teaching and Learning*) en récapitulant les étapes d'appropriation, de conception et d'implantation du projet. Il présentera ultérieurement un récit de l'expérience vécue, ainsi qu'une évaluation des changements obtenus.

CADRE

Le produit musical créatif

Puisque le PPM vise avant tout l'accompagnement de l'élaboration du produit musical créatif, il importe tout d'abord de bien définir ce terme. Le dictionnaire Larousse définit le produit comme étant « ce qui naît d'une activité de l'homme ». En musique, cela peut par exemple référer à une interprétation, une improvisation ou une composition musicale. La réalisation du produit témoigne de la capacité créatrice. Elle est le résultat tangible ou intangible de l'action de création (œuvre, objet, idée, service). En conséquence, la personne créatrice (dans ce cas-ci, la musicienne ou le musicien) peut être perçue comme « une productrice ou un producteur » d'idées.

Pour sa part, la créativité est généralement définie en tant que capacité à développer une idée ou à réaliser une production à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste (Qiu n.d.; Sternberg 1999) et considérée comme ayant de la valeur (Bonnardel et Lubart 2019). Pour être jugé créatif, le produit doit conjointement être considéré « de qualité » (bien conçu, esthétique, valable, clair, agile), « pertinent » (ayant l'impact attendu, fonctionnel, utile, approprié à la tâche) et « original » (novateur, inattendu, personnel) (Bogunović 2019; Kaufman et Sternberg 2010; Mayer 2019; Mumford 2003; Qiu n.d.; Sternberg 1999). Chaque aspect, et spécialement la qualité, peut généralement être apprécié par les « gardiens du domaine » qui sont en mesure de déterminer l'intérêt ou la valeur des productions proposées (Bonnardel et Lubart 2019).

Chacun des trois aspects (qualité, pertinence et originalité) peut être amélioré ou ajusté avec le soutien de stratégies spécifiques. En effet, la qualité est soutenue par la pratique technique et l'automatisation des actions, tandis que la pertinence est améliorée avec l'expérience concrète ou le jeu d'essai et d'erreurs, et que l'originalité est bonifiée par la connaissance du milieu et de ce qui a été fait. L'expertise à développer le produit créatif musical est donc bonifiée par une pratique soutenue, une grande collection de connaissances et de compétences qui sont assimilées, accessibles et personnifiées à un niveau de performance experte (Runco 2014; Stordeur 2017).

Enfin, des recherches de Perdue University (Christensen et Ball 2016) *functionality and aesthetics* ont démontré que l'importance de chacun de ces aspects fluctuait au cours du processus de création du produit. Ainsi, l'importance de la validation de la qualité est prédominante au début, tandis que la pertinence prend beaucoup plus d'importance lors des étapes de validation subséquentes. L'évaluation de l'originalité reste quant à elle un peu plus marginale, surtout en fin de parcours.

Mise en œuvre du projet créatif

D'emblée, il importe de rappeler que la vaste majorité des modèles de « mise en œuvre » propose des étapes de développement similaires, peu importe le résultat souhaité. Par exemple, le tableau 1 expose différents modèles qui comportent tous, à quelques différences près, les étapes d'anticipation, de planification,

d'exécution, de contrôle et l'évaluation finale. C'est le cas pour le processus de résolution de problème (Wallas 1926), la réalisation de la tâche (Houart 2017), le cycle de régulation de l'apprentissage (Kaplan 2019), le processus cognitif de création (Bogunović 2019) et le cycle de développement d'un produit (Project Management Institute [PMI] 2004)

Tableau 1. Présentation comparative de différents modèles de « mise en œuvre »

Modèles	Étapes				
Résolution de problème créatif (Wallas 1926)	Préparation/ définition du problème	Préparation/ définition des exigences	Incubation Illumination Élaboration		Vérification
Mise en œuvre des opérations mentales menant à la réalisation de la tâche (Houart 2017)	Anticipation	Planification	Réalisation de la tâche		Contrôle et adaptation
Régulation de l'apprentissage (Kaplan 2019)	Anticipation		Phase d'action	Suivi (monitorage)	Évaluation et décisions
Processus cognitif de création en composition (Bogunović 2019)	Problème	Planification, exploration, réalisation et réévaluation (écriture et réécriture)			
PMLC agile (PMI 2004)	Initialisation/ définition du produit	Création du produit (cyclique) incluant : planification, exécution et contrôle			Fermeture

En complément, le modèle PMLC agile, mentionné dans la dernière ligne du tableau, accompagne le cycle de vie du projet (*project life cycle* ou *PLC*) et suggère de rendre le processus plus flexible (ou « agile ») en ajoutant des boucles internes (itérations) qui donnent l'opportunité de refaire, au besoin, des portions ou même l'ensemble des étapes du projet (PMI 2004). La dénomination « agile » provient initialement du document *Manifesto for agile software development* (Beck et al. 2001) qui suggère des principes de gestion plus souples tels : « la priorité [...] de livrer rapidement et régulièrement des [œuvres] à grande valeur ajoutée; la volonté d'accueillir positivement les changements [...]; l'intention de livrer des solutions opérationnelles [...]; la détermination de constamment réfléchir aux façons de devenir plus efficace et de modifier ou ajuster le comportement en conséquence. »

Plus largement, des recherches effectuées auprès des entreprises créatives démontrent que la gestion du projet joue un rôle clé dans les succès associés au développement de produits, spécialement lorsqu'elle balise le respect du budget, des échéanciers et de la qualité (Bérubé 2018). Elles font ressortir l'importance du déploiement d'une atmosphère « créative, mais disciplinée » (Walfisz, Zackariasson et Wilson 2006) qui, mis « en tension » avec l'acte de création, permet d'encourager l'inventivité et d'éviter l'organisation chaotique (Lampel, Lant et Shamsie 2000).

Étape 1 — Anticipation / problématique / définition du produit créatif

Selon la vision traditionnelle de la créativité proposée par Guilford (1950), la reconnaissance d'un problème est la première étape d'une démarche créative. Cette étape, adjointe à la préparation (détermination des exigences requises pour y répondre), doit être factuelle, consciente, systématique, analytique et permettre d'investiguer dans « toutes les directions » (Wallas 1926). Elle amène à observer son environnement et à reconnaître, traiter et analyser les informations permettant des décisions et des actions. La définition des objectifs et des intentions qui découle de cette étape est d'ailleurs la première action à porter afin de s'assurer d'un résultat créatif satisfaisant (Sternberg 1999). Plus largement, cette veille soutient le positionnement concurrentiel en contribuant à la surveillance d'opportunités, à l'identification de nouveaux concurrents, au repérage de partenariats ou fournisseurs potentiels ou à la réponse à des besoins d'informations spécifiques en fonction de l'évolution du projet (Perbal, Vergnol et Quazzotti 2009).

Étape 2 — Planification / exécution

La planification, tout comme l'anticipation, apparaît avant la réalisation de la tâche (Houart 2017). Elle est considérée comme un traitement intermédiaire de l'expression des besoins et peut être définie en tant que capacité à organiser selon un plan et des méthodes déterminées. Elle organise le processus de création de façon plus ou moins spécifique, tout en favorisant la recension des ressources, ainsi que la répartition organisée des rôles et des tâches à accomplir dans le temps, tout en cherchant à éliminer les redondances et les processus étrangers (Mayer 2019).

L'exécution valorise, pour sa part, le déploiement de deux éléments essentiels au développement de la créativité que sont l'automatisation des tâches et l'autorégulation (Bogunović 2019; Stordeur 2017). L'accomplissement des phases planifiées nécessite également l'exploration de différentes stratégies créatives telles que l'incubation, la pensée divergente, la génération et l'exploration, la combinaison/exploration/transformation, la pensée flexible ou fluide, l'interaction, le mélange, les essais et erreurs, etc. Ultimement, l'exécution peut mener à la réalisation de portions du produit attendu qui font l'objet d'un monitoring afin d'assurer une concordance avec l'intention initiale et de suggérer la répétition de certaines ou de toutes les phases déjà accomplies. Selon Bogunović (2019), il est possible que de nouveaux problèmes émergent au cours de cette démarche, menant ainsi à la répétition de certaines ou de toutes les phases (itérations). Dans un contexte créatif, l'étape d'exécution doit donc être généralement très flexible pour réagir efficacement et avec bienveillance aux changements ou aux réajustements inévitables.

Étape 3 — Validation / livraison

Enfin, la validation apparaît à la fin d'une itération (présentation d'un prototype) et à la conclusion du processus de création (livraison).

Dans le premier cas (validation du prototype), la rétroaction (*feedback*) oriente la nature de la nouvelle boucle à déployer (nouvelle itération). Les enjeux référant à la « construction » de l'œuvre musicale mènent alors à une révision des étapes d'exécution, tandis que des faiblesses liées au concept initial nécessitent habituellement une révision de la définition du produit. En complément, le détail et le degré d'avancement du produit peuvent influencer les retombées de la validation. En effet, plus le prototype est avancé, plus la validation risque de prioriser l'évaluation des fonctionnalités (impact, utilité) et de la finition (qualité générale, postproduction, etc.). Pour leur part, les versions initiales (rattachées aux plans, aux maquettes, etc.) sont davantage susceptibles de remettre en question le concept, l'idée première ou la qualité technique fondamentale. Sachant cela, l'artiste peut choisir qui doit traiter l'application de la validation de chaque étape (soi-même, collègue, client, etc.) (Thoring et Müller 2011).

Dans le deuxième cas, la validation finale du produit, qui s'effectue lors de la livraison, influence les éléments de prise en charge (satisfaction client, positionnement, développement de nouveaux projets, comptabilité), ainsi que le bilan qui permet la réflexion, l'amélioration et la formation continues (PMI 2004).

Récapitulatif de la mise en œuvre

L'accomplissement de ces trois grandes étapes (anticipation, exécution et livraison) est nécessaire au développement d'un projet créatif. L'automatisation de l'action complexe qui en résulte (gestion de projet) semble, pour sa part, essentielle pour répondre aux obligations de la musicienne et du musicien du XXI^e siècle. Elle est favorisée par la répétition et l'immersion en profondeur qui supporte le développement de stratégies automatiques ou intuitives associées simultanément à la stratégie cognitive déclarative (savoir quoi) et procédurale (savoir comment) (Stordeur 2017). C'est dans ce contexte que l'outil portfolio peut être utilisé, afin de régulariser les multiples réitérations de ce processus tout en favorisant l'autonomie, l'autorégulation et la pensée entrepreneuriale.

Le portfolio : outil et philosophie de travail

Bélaïr et Van Nieuwenhoven (2010) définissent le portfolio comme un « outil de consignation sous forme de porte-documents permettant de cumuler des traces en regard d'un ou de plusieurs objectifs donnés » (p. 161). Le portfolio peut être utilisé selon deux types de contextes : le développement professionnel ou la certification/promotion. En s'inspirant de Smith et Tillema (2003), les auteurs suggèrent que les caractéristiques propres à chacun de ces contextes (développement *vs* certification/promotion) puissent être mises en tension de la façon suivante : buts d'apprentissage *vs* buts d'évaluation/promotion; utilisation volontaire *vs* utilisation contrainte; démarche autonome *vs* démarche imposée; évaluation centrée sur le processus *vs* évaluation centrée sur le produit; agent d'évaluation multiple (auto et hétéroévaluation) *vs* agent d'évaluation unique (hétéroévaluation seulement).

Il engage le futur professionnel dans une démarche productive d'apprentissages ayant des impacts positifs sur la motivation, ainsi que sur le niveau d'appropriation des concepts, sur l'autonomie et sur les capacités réflexives, autorégulatrices et entrepreneuriales (Bélaïr et Van Nieuwenhoven 2010; Mapundu et Musara 2019)

Il faut toutefois mettre la personne enseignante en garde contre certains écueils à éviter lors de la création de l'outil : le manque de rigueur dans l'implantation (concertation, suivi, utilisation assidue, évaluation, etc.), l'existence de lourdeurs dans l'utilisation de l'outil, la présence de redondances et de processus non pertinents ou de typologies contraignantes, l'incohérence en regard du contexte visé ou le manque de flexibilité dans les formats et les stratégies d'échange qui peuvent favoriser certaines personnes étudiantes mieux outillées (Bélaïr et Van Nieuwenhoven 2010; Harrison, Godin, et Bastarache 2018; Mapundu et Musara 2019).

Selon le contexte (développement ou certification), l'évaluation de l'outil fait quant à lui appel à des indicateurs distincts. En effet, le portfolio associé au premier est apprécié des points de vue de la qualité du reflet du vécu et des stratégies d'apprentissage, de l'envergure de la consignation des traces et de la favorisation de l'échange. Ensuite, la cohérence avec le processus de certification, la pertinence en regard de la réalité professionnelle et la capacité à permettre des échanges à partir des informations recueillies (clarté) viendront encadrer l'évaluation du portfolio de certification/promotion (Smith et Tillema 2003).

Le portfolio de produit musical (PPM) comme outil de professionnalisation

Le portfolio de projet musical (PPM) est le résultat de cinq années de réflexion et d'implantation. Il a nécessité l'élaboration de méthodologies uniques et spécifiques à l'analyse des composantes, à l'optimisation des processus d'exécution, à la validation des livrables et à l'intégration de la musicologie, tout en faisant l'objet d'une stratégie technopédagogique ajustée aux besoins et aux outils numériques disponibles.

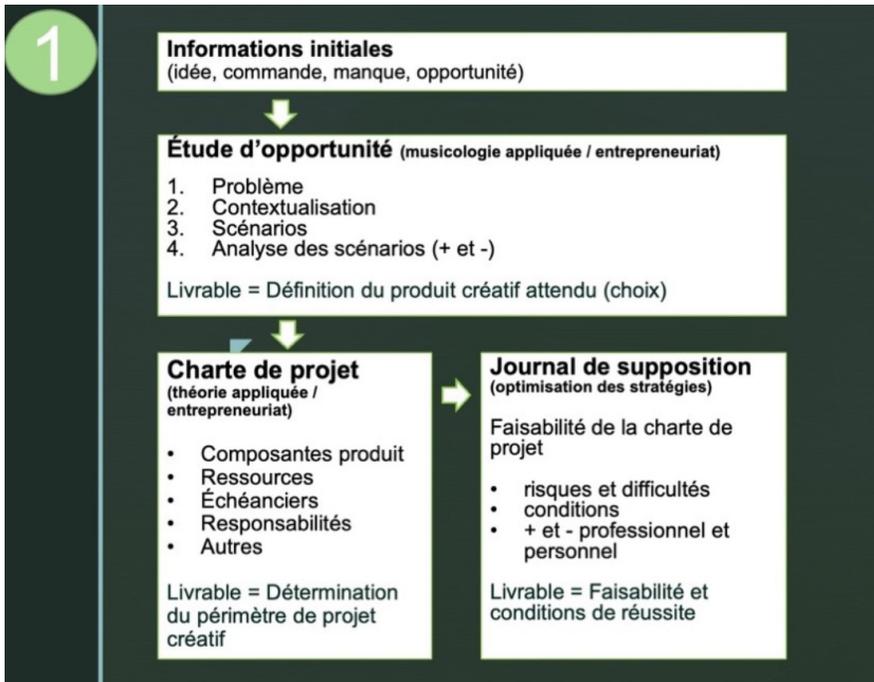
Il est présenté sous forme de feuillet incluant trois pages (anticipation, exécution et livraison) présentées ainsi : 1) Anticipation du produit musical créatif (étude d'opportunité, cahier de charges et journal de supposition), 2) Exécution du produit musical créatif (planification et exécution) et 3) Livraison du produit musical créatif (rapport de mise en œuvre, prise en charge et bilan).

Étape 1 — Anticiper le produit musical créatif

Comme illustrée dans la figure 1, l'anticipation comprend l'étape de cueillette des informations initiales (idées, manque, opportunité ou détail de la commande), l'étude d'opportunité (problème, contextualisation, scénarios, analyse et choix), la charte de projet (composantes produites, ressources, échéanciers, responsabilités, autres) et le journal de supposition (risques et conditions de réussite). L'ensemble de ces éléments équivaut à l'anticipation du produit. Il

est essentiel, puisqu'il accompagne la création du produit en fournissant les objectifs mesurables, les priorités, les échéanciers et les responsabilités, tout en justifiant l'octroi des ressources disponibles (temps, argent, énergie, équipements, etc.).

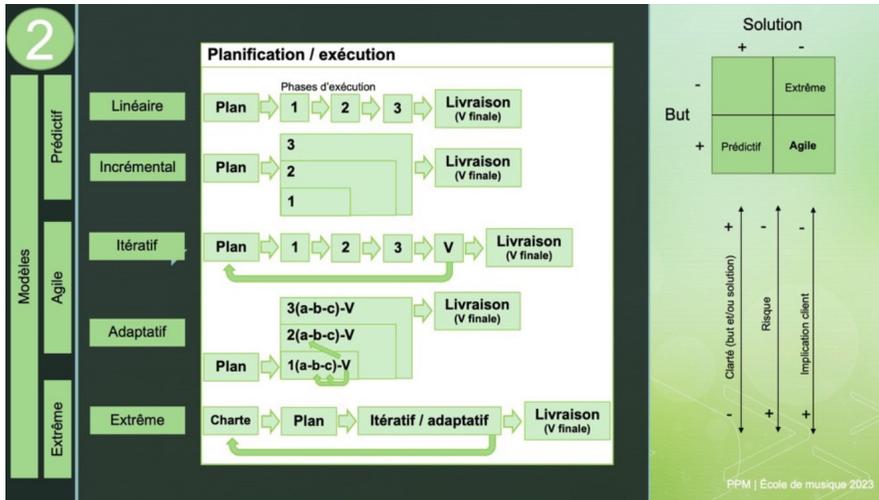
Figure 1. Anticipation du produit



Étape 2 — Exécuter le produit musical créatif

L'exécution du produit musical comprend pour sa part les étapes de planification et d'exécution (figure 2). L'étape de planification nécessite une détermination du modèle, ainsi que des phases et des actions à accomplir. Afin de s'adapter aux paramètres déterminés par la charte de projet, elle peut faire appel aux modèles prédictif (linéaire ou incrémental), agile (itératif ou adaptatif) ou extrême (Wysocki 2019). Le choix du modèle est basé sur la combinaison de plusieurs critères tels que la nature du projet, le degré de précision du but ou de la solution, la flexibilité nécessaire, les ressources disponibles, le niveau d'automatisation des compétences exigé, l'implication du client, la capacité à faire face au stress, etc. Il affecte entre autres la durée du processus d'exécution, le nombre d'itérations, ainsi que le nombre de phases et de validations (v) requises (figure 2). Ces validations impliquent pour leur part l'appréciation des critères de qualité, de pertinence et d'originalité, dont le résultat oriente chaque nouvelle itération.

Figure 2. Exécution du produit musical créatif



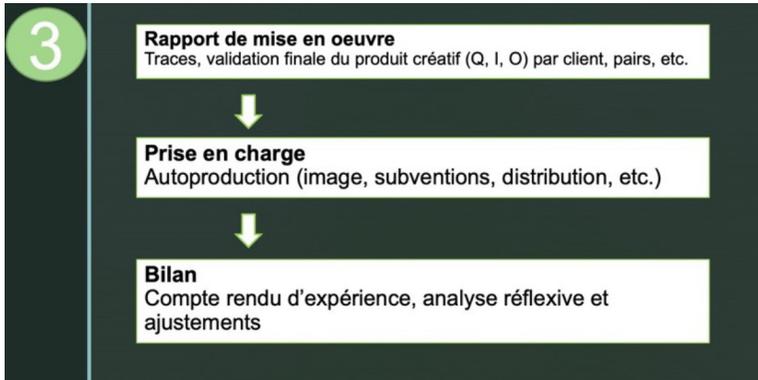
Pour les projets de création comportant le développement de plusieurs « sous-produits » (ex. composition de la musique de plusieurs scènes d’un film ou apprentissage d’une œuvre en plusieurs mouvements ou sections), l’étape d’exécution, plus complexe, pourrait également bénéficier de l’adaptation de stratégies d’exécution supplémentaires, utilisées en entreprise, comme :

- le *sprint* (ou le *scrum*), qui est séparé en périodes de temps fixées à l’avance, i.e. qu’une fois le projet lancé, le créateur (ou son équipe) ne s’arrête plus et se focalise, au fur et à mesure, sur les différents sprints à mener en vase clos (Hundermark 2014);
- ou le *kanban*, qui propose une production de type « *just in time* » (zéro délai), en segmentant le projet et en permettant une superposition des tâches.

Étape 3 — Livrer le produit musical créatif

Enfin, la livraison du produit musical créatif (figure 3) comprend trois étapes, incluant le rapport de mise en œuvre (traces et validations), la prise en charge du projet (éléments d’autoproduction) et le bilan (compte-rendu d’expérience, analyse réflexive et ajustements le cas échéant).

Figure 3. Livraison du produit musical créatif (rapport de mise en œuvre, prise en charge et bilan)



En additionnant le modèle global du PPM au tableau comparatif précédent (tableau 1), on remarque que sa configuration s'arrime naturellement avec les modèles de création, de tâche, d'apprentissage et de gestion de projet (tableau 2). Il propose toutefois certaines variations permettant de l'adapter aux besoins de formation. Par exemple :

- l'étude d'opportunité inclut des stratégies de recherche universitaire liées à la gestion de l'information;
- la charte de projet est visuellement dissociée du journal de supposition dans le but d'encourager l'évaluation personnelle des risques et des solutions;
- la charte de projet inclut une portion de la planification (exigences, structure de projet, cahier de charges, compétences, Gantt, etc.), afin de rendre le processus plus fluide;
- la macro-planification (détermination des phases, des actions et des livrables) est effectuée directement dans la section *Création du produit musical créatif (planification)* afin de réduire les actions;
- le contrôle est basé sur les critères d'évaluation du produit créatif (validation = qualité, pertinence et originalité) et sur certains critères de professionnalisme prédéfinis (incluant le respect des échéances);
- et la livraison (clôture ou fermeture) inclut une portion de *Prise en charge*, permettant d'encadrer les actions professionnelles à accomplir en complément du développement du produit créatif (plan de communication, plan de location d'espaces et d'équipements, éléments de représentation, etc.).

Tableau 2. Présentation comparative du PPM vs différents modèles de « mise en œuvre »

Modèles	Étapes		
Résumé des modèles cités au tableau 1	Anticipation/ problème/ initialisation	Planification/incubation/ action/création/contrôle	Vérification /évaluation
PPM (Auteur et al. 2022)	Anticipation du produit musical créatif	Exécution du produit musical créatif (planification, exécution) incluant la validation dans les cas agiles et extrêmes.	Livraison du produit musical créatif (validation finale)

Utilisation

À terme, le PPM accompagnera, en tout ou en partie, la majorité des très nombreux projets étudiants du cursus. En conséquence, la plupart des cours de tronc commun auront pour mission de favoriser le développement des compétences primaires indispensables à son déploiement et d'automatiser son processus d'utilisation. Ces activités bénéficieront également des stratégies de rétroaction collaboratives qui lui sont incorporées et qui permettent d'inclure toutes les personnes-ressources associées à chacun des projets (corps enseignant, équipe de recherche, équipe professionnelle et/ou assistance technique au service du projet d'apprentissage).

Le cycle d'utilisation, entièrement effectué à l'aide de la suite Microsoft 365 (OneNote), est simple : 1) la personne étudiante copie un nouveau gabarit dans son dossier personnel préalablement partagé par le département; 2) la personne étudiante utilise l'outil selon les besoins exprimés par le projet; 3) les personnes-ressources commentent et/ou évaluent le processus et les traces au moment opportun.

RÉSULTATS ATTENDUS

Grâce à l'amalgame de stratégies issues des différents projets d'innovation pédagogique effectués à l'École de musique et associés à chacune des étapes de développement du produit musical créatif, cet outil, inspiré de modèles existants, permet de s'adapter à tous les genres et à toutes les situations de création (improvisation, interprétation et composition / scène, studio, jeu vidéo, film, etc.). En misant sur la compréhension et la maîtrise de l'ensemble du processus de création, il vise le développement des compétences professionnelles, ainsi que l'accroissement de la qualité, de la pertinence et de l'originalité de chacun des produits musicaux créatifs livrés. Cet aspect (conscience du processus) amène également la personne étudiante à valoriser davantage l'effort et à développer des stratégies pouvant être utilisées au-delà des activités d'apprentissage (Dweck 2008). Pour leur part, la fluidité du processus, les rétroactions constantes et diversifiées, le développement cyclique et le contexte sécurisé (clarté, simplicité, etc.) appuient positivement l'efficacité des interactions (de Bruin 2019).

Du point de vue de la volition (capacité à cibler des objectifs et à les atteindre), le PPM s'appuie sur la vision d'Austin et Vispoel (1998) qui suggèrent que, pour augmenter les compétences musicales, le corps enseignant doit non seulement encourager l'effort, mais aussi mettre l'emphase sur les stratégies. Il permet également de prioriser l'apprentissage du processus et de travailler en situation complexe, tout en soutenant le développement de l'automatisation (mémoire procédurale), basée sur la multiplication des répétitions dans un laps de temps court et bien organisé (Stordeur 2017). De plus, l'inclusion occasionnelle de l'« évaluation par les pairs » encourage positivement les actions de régulation opérées entre pairs apprenants, incluant la coévaluation de l'atteinte des objectifs ainsi que l'autoévaluation des méthodes mises en œuvre (Abdullah, Ghafri et Yahyai 2019; de Bruin 2019). Il encourage également l'autorégulation en soutenant l'appropriation des cibles d'apprentissage, en accompagnant les échanges sur la nature des tâches et de la production attendue et favorisant une analyse personnelle de ses forces et de ses faiblesses en regard de la tâche (émotion, motivations, contrôle métacognitif, etc.).

Son utilisation à titre de portfolio se situe quant à elle à mi-chemin entre celui de développement professionnel et celui de certification/promotion (artistique). En effet, suivant le modèle de Smith et Tillema (2003), le PPM cumule des caractéristiques appartenant aux deux types de portfolios (double but d'apprentissage et d'évaluation, utilisation contrainte, démarche imposée, évaluation centrée sur le processus et sur le produit et hétéroévaluation). Il pourrait même inclure éventuellement une section accessible aux producteurs pour des fins de promotion professionnelle.

En soutien à l'implantation de cet outil, et tel qu'il est recommandé par Langevin et Laurent (2017), trois activités pédagogiques de 1 crédit, incluant l'analyse et la pratique de diverses stratégies de régulation émotionnelle et cognitive, accompagnent le déploiement du PPM à travers le programme.

RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES

Comme mentionné, cet article s'inscrit dans la vision SoTL et rend compte du processus d'élaboration/implantation qui s'échelonne encore sur deux ou trois années. Il convient toutefois de mentionner que les entrevues préliminaires effectuées auprès du secteur de composition et musique à l'image permettent déjà d'anticiper des retombées positives. Selon le responsable, l'outil permet une évaluation rapide du degré d'avancement de projet et facilite les rétroactions lorsque des lacunes sont observées. Il note également, tout comme les enseignants du bloc *Musique de film*, que le PPM facilite la compréhension du processus de définition (choix) et que l'inclusion du bilan permet de systématiser la réflexion sur les forces et les défis à relever. Pour leur part, les personnes étudiantes en composition jugent que l'outil s'avère généralement efficace, surtout auprès de celles et ceux qui ont plus de difficulté à se structurer. Certaines lourdeurs ont été mentionnées dans l'utilisation de l'outil, ainsi que la présence de redondances et de lacunes dans l'implantation (concertation entre les programmes et absence d'exemples clairs). Les derniers modèles

sont toutefois, selon eux, de mieux en mieux adaptés à leurs besoins et ils apprécient que la flexibilité d'utilisation augmente mesure qu'ils évoluent dans le programme.

SUITES ANTICIPÉES

Depuis trois ans, certaines sections du PPM ont séparément fait l'objet d'expériences en classe et sont maintenant utilisées couramment. C'est par exemple le cas pour le journal de supposition et la charte de projets, respectivement rattachés aux activités de musicologie et de théorie appliquées. Pour sa part, la phase d'arrimage global a commencé graduellement. À terme, cette dernière réunira l'ensemble des sections de l'outil avec la plupart des projets du cursus. Elle profitera d'une activité pédagogique pan programme intitulé *Analyse des pratiques en musique*, où la personne apprenante sera entre autres initiée à la gestion de projet créatif, ainsi qu'à la compréhension des stratégies d'apprentissage qui peuvent teinter les perceptions et la volition (Langevin et Laurent 2017). Il sera par la suite intéressant de constater les écueils et les avantages entourant l'utilisation hybride proposée par ce canevas de portfolio en musique. Des cueillettes de données et des analyses seront d'ailleurs effectuées afin d'évaluer les impacts réels de l'outil.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdullah, Mohamad Yahya, Hawa Mubarak Harib Al Ghafri et Khadija Saleem Hamdan Al Yahyai. 2019. « A Qualitative Study on the Best Motivational Teaching Strategies in the Context of Oman: Perspectives of EFL Teachers ». *English Language Teaching* 12, n° 3 (janvier) : 57–64. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n3p57>.
- Austin, James R. et Walter P. Vispoel. 1998. « How American Adolescents Interpret Success and Failure in Classroom Music: Relationships among Attributional Beliefs, Self-Concept and Achievement ». *Psychology of Music* 26, n° 1: 26–45. <https://doi.org/10.1177/0305735698261004>.
- Autissier, David et Jean-Michel Moutot. 2016. « L'innovation managériale : rupture ou évolution du management ». *Question(s) de management* 13, n° 2 (juin) : 25–33. <https://doi.org/10.3917/qdm.162.0025>.
- Beck, Kent et al. 2001. *The Agile Manifesto*. Dallas, TX: Agile Alliance. <http://agilemanifesto.org/>.
- Bélaïr, Louise M. et Catherine Van Nieuwenhoven. 2010. « Le portfolio, un outil de consignation ou d'évaluation authentique ». Dans *L'évaluation, levier du développement professionnel*, sous la dir. de Léopold Paquay, Catherine Van Nieuwenhoven et Pascale Wouters, 161–76. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Bérubé, Julie. 2018. « Gestionnaires de projet dans les industries créatives : rôles et qualités recherchées ». *Ad machina* n° 2 (décembre) : 2–18. <https://doi.org/10.1522/radm.n01.911>.
- Bogunović, Blanka. 2019. « Creative Cognition in Composing Music ». *New Sound: International Magazine for Music* 53(1): 89–117.

- Bollinger, Sophie et Thierry Burger-Helmchen. 2021. « Du contrôle de l'innovation à la créativité : vers un cadre intégrateur ». *Revue d'économie Industrielle* 174(2) (septembre) : 223–47.
- Bonnardel, Nathalie, et Todd Lubart. 2019. « La créativité : approches et méthodes en psychologie et en ergonomie ». *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme Entreprise* 378, n° 4 (décembre) : 79–98.
- Boussaada, Hallouma. 2018. « La cohérence du curriculum de formation universitaire : quels impacts pour le développement professionnel des jeunes diplômés tunisiens ». Communication présentée au Colloque international: Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université Saison_2, Groupe de recherche interdisciplinaire IDEFI- UM3D, Montpellier, France, juin 2018. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01935281>.
- Burwell, Catherine. 2012. « Mixing It up: Bringing Young People's Digital Creativity to Class ». *Education Canada* 52, n° 4. <https://www.edcan.ca/articles/mixing-it-up-bringing-young-peoples-digital-creativity-to-class/>.
- Christensen, Bo T. et Linden J. Ball. 2016. « Dimensions of Creative Evaluation: Distinct Design and Reasoning Strategies for Aesthetic, Functional and Originality Judgments ». *Design Studies — Special Issue: Design Review Conversations* n° 45 (juillet) : 116–36. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2015.12.005>.
- Coss, Roger G. 2018. « Descriptions of Expert Jazz Educators' Experiences Teaching Improvisation ». *International Journal of Music Education* 36, n° 4 (novembre) : 521–32. <https://doi.org/10.1177/0255761418771093>.
- de Bruin, Leon R. 2019. « The Use of Cognitive Apprenticeship in the Learning and Teaching of Improvisation: Teacher and Student Perspectives ». *Research Studies in Music Education* 41(3) (octobre) : 261–79. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773110>.
- Dweck, Carol S. 2008. « Brainology: Transforming Students' Motivation to Learn ». *Independent School* 67, n° 2 (hiver) : 110–19.
- Gaunt, Helena, Andrea Creech, Marion Long et Susan Hallam. 2012. « Supporting conservatoire students towards professional integration: one-to-one tuition and the potential of mentoring ». *Music Education Research* 14, n° 1 (mars) : 25–43. <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.657166>.
- Guilford, Joy Paul. 1950. « Creativity ». *American Psychologist* 5, n° 9: 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>.
- Harrison, Suzanne, Jeanne Godin et Suzan Bastarache. 2018. « L'implantation du e-portfolio dans un programme par compétence en science infirmière: le cheminement de 10 ans ». *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching & Learning* 9, n° 3 (décembre) : 1–15. <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.3.8>.
- Houart, Mireille. 2017. « L'apprentissage autorégulé : quand la métacognition orchestre motivation, volition et cognition ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 33, n° 2 (novembre) : 23. <http://journals.openedition.org/ripes/1246>.
- Hundermark, Peter. 2014. « Scaling Scrum to the Organisation ». *Agile42*, 14 janvier 2014. <https://www.agile42.com/en/blog/scaling-scrum-organisation>.

- Juntunen, Pirkko, Inkeri Ruokonen et Heikki Ruismäki. 2015. « Music behind Scores: Case Study of Learning Improvisation with Playback Orchestra Method ». *Journal of Computer Assisted Learning* 31, n° 6 (avril) : 582–91. <https://doi.org/10.1111/jcal.12098>.
- Kaplan, Jonathan. 2019. « Coévaluation entre pairs apprenants comme échafaudage de la régulation du processus de l'apprentissage ». *e-JIREF* 5(1): 47–65.
- Kaufman, James C. et Robert J. Sternberg. 2010. *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lampel, Joseph, Theresa Lant et Jamal Shamsie. 2000. « Balancing Act: Learning from Organizing Practices in Cultural Industries ». *Organization Science* 11, n° 3 (juin) : 263–69. <https://doi.org/10.1287/orsc.11.3.263.12503>.
- Langevin, René et Angélique Laurent. 2017. « Les effets d'un cours d'efficienne cognitive sur de nouveaux étudiants de l'Université de l'Alberta ». *Revue de psychoéducation* 44, n° 1 (avril) : 25–35. <https://doi.org/10.7202/1039269ar>.
- Mapundu, Michael et Mazanai Musara. 2019. « “E-Portfolios as a Tool to Enhance Student Learning Experience and Entrepreneurial Skills » ». *South African Journal of Higher Education* 33(6) (novembre) : 191–214. <https://doi.org/10.20853/33-6-2990>.
- Martin, Thomas N. 2019. « Review of Student Soft Skills Development Using the 5Ws/H Approach Resulting in a Realistic, Experiential, Applied, Active Learning and Teaching Pedagogical Classroom ». *Journal of Behavioral & Applied Management* 19, n° 1 (Janvier) : 41–57.
- Mayer, Richard E. 2019. « Thirty years of research on online learning ». *Applied Cognitive Psychology* 33, n° 2 (mars-avril) : 152–59. <https://doi.org/10.1002/acp.3482>.
- Morisseau, Laurent et Pablo Pernot. 2019. *Kanban. L'approche en flux pour l'entreprise agile*. Paris: Dunod.
- Moulin, Jean-Paul. 2006. « La cohérence pédagogique ». Dans *Les bébés et les jeunes enfants à la piscine*, sous la dir. de Jean-Paul Moulin, 34–42. Toulouse: Éditions Érès.
- Mumford, Michael D. 2003. « Where Have We Been, Where Are We Going? Taking Stock in Creativity Research ». *Creativity Research Journal* 15, n° 2–3 (juillet) : 107–20. <https://doi.org/10.1080/10400419.2003.9651403>.
- Perbal, Séverine, Laurent Vergnol et Serge Quazzotti. 2009. « Le processus de veille intégré au processus de management de proje ». *Les cahiers du numérique* 5, n° 4 (décembre) : 79–92. <https://doi.org/10.3166/lcn.5.4.79-92>.
- Project Management Institute. 2004. *A Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK® Guide)*. Newtown Square (PA): Project Management Institute.
- Roegiers, Xavier. 2019. « Le Recours aux Compétences dans le Supérieur: Mettre l'Efficacité au Service du Sens (El Uso de Competencias en Educación Superior: Poner la Eficiencia al Servicio del Sentido) ». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 12 (octobre): 11. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.001>.

- Runco, Mark A. 2014. *Creativity: Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. Amsterdam: Elsevier.
- Silva, Ilídio Lopes. 2018. « How Learning Theories Can Be Applied in Accounting Education ». *Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health* 7 (septembre): 13–20. <https://doi.org/10.29352/millo207.01.00181>.
- Smith, Kari et Harm Tillema. 2003. « Clarifying different types of portfolio use ». *Assessment & Evaluation in Higher Education* 28, n° 6 (décembre) : 625–48. <https://doi.org/10.1080/0260293032000130252>.
- Sternberg, Robert J. 1999. *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stewart, Carol, Alison Wall et Sheri Marciniac. 2016. « Mixed Signals: Do College Graduates Have the Soft Skills That Employers Want? » *Competition Forum* 14 (janvier): 276–81.
- Stordeur, Joseph. 2017. *Comprendre, apprendre, mémoriser: Les neurosciences au service de la pédagogie*. Bruxelles: De Boeck.
- Thoring, Katja et Roland M. Müller. 2011. « Understanding Design Thinking: A Process Model Based on Method Engineering ». Communication présentée au 13th International Conference on Engineering and Product Design Education, Londres, UK, septembre 2011.
- Walfisz, Martin, Peter Zackariasson et Timothy L. Wilson. 2006. « Real-Time Strategy: Evolutionary Game Development ». *Business Horizons* 49, n° 6 (novembre) : 487–98. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2006.04.001>.
- Wallas, Graham. 1926. *The Art of Thought*. <http://archive.org/details/theartofthought>.
- Wysocki, Robert K. 2019. *Effective Project Management : Traditional, Agile, Extreme* (8th ed.). Newark: John Wiley & Sons, Inc. <https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=5747804>.

RÉSUMÉ

Le *portfolio de projet musical* (PPM) a été élaboré afin d'améliorer le processus d'apprentissage au sein du premier programme universitaire professionnalisant en musique au Québec. Utilisé en soutien à chacun des projets de création, cet outil numérique appuie une méthodologie de développement du produit musical créatif issu de l'improvisation, de l'interprétation et/ou de la composition. Il souhaite augmenter significativement le sentiment de cohérence qui contribue à l'efficacité des méthodes pédagogiques (Moulin 2006) et qui est la base de l'apprentissage actif s'appuyant sur la pertinence de la tâche et sur l'interprétation que la personne étudiante s'en fait. Cet article, qui s'insère dans une démarche SoTL (*Scholarship of Teaching and Learning*), raconte la démarche d'élaboration et d'implantation de cet outil.

Mots-clés: portfolio, gestion de projet, musique, créatif, composition, interprétation

ABSTRACT

The *Music Project Portfolio* (MPP) was developed to enhance the learning process within Quebec's first professionalizing music university program. Used to support

each of the creative projects, this digital tool supports a methodology for developing the musical product resulting from improvisation, interpretation and/or composition. It aims to significantly increase the sense of coherence that contributes to the effectiveness of pedagogical methods (Moulin 2006) and is the basis of active learning based on the relevance of the task and the student's interpretation of it. This article, which is part of a SoTL (*Scholarship of Teaching and Learning*) approach, describes the development and implementation of this tool.

Keywords: portfolio, project management, music, creative, composition, interpretation

NOTE BIOGRAPHIQUE

André Cayer est professeur titulaire à l'École de musique de l'Université de Sherbrooke. Il a fondé le programme Composition et musique à l'image (2016) et a accompagné l'implantation du premier programme universitaire en musique avec visée de professionnalisation (baccalauréat qui comprend quatre cheminements, dont Interprétation et création musicale et Composition et musique à l'image). Il est également responsable de la restructuration de l'établissement qui a subi la rénovation majeure de ses infrastructures physiques et numériques, ainsi qu'un repositionnement stratégique en 2018-2022.

Récipiendaire du Prix de la ministre enseignement supérieur, du prix Inspiration de l'Université de Sherbrooke et de plusieurs bourses et fonds d'innovation pédagogique, André Cayer est reconnu pour son profil polyvalent, exprimé par l'interrelation entre le développement de nouvelles approches d'enseignement universitaire, l'optimisation du processus de création et la recherche-crédation (interprétation/création, composition/création, improvisation, musique à l'image).