

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PORTRAIT DE L'AUTORÉGULATION DU TRAVAIL INSTRUMENTAL
D'ÉTUDIANT·ES EN TECHNIQUES PROFESSIONNELLES DE MUSIQUE ET CHANSON
AU QUÉBEC EN MARGE D'UN COURS D'INSTRUMENT

THÈSE PRÉSENTÉE COMME EXIGENCE PARTIELLE DU

DOCTORAT EN ÉDUCATION (3666)

PAR

SÉBASTIEN BOUCHER

DÉCEMBRE 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d’abord à exprimer ma profonde gratitude à mes directeurs de recherche, le professeur Anderson Araújo-Oliveira et la professeure Isabelle Héroux. Leurs judicieux conseils, leur rigueur intellectuelle et leurs propositions avisées ont contribué de manière significative à la qualité de ce travail. Je leur suis particulièrement reconnaissant pour leur accompagnement constant, tant dans les moments difficiles que dans les plus gratifiants. Leur soutien dans les périodes d’incertitude et leurs conseils lors de prises de décisions majeures ont été inestimables. Leur écoute attentive, ainsi que les multiples opportunités de collaboration qu’ils m’ont offertes, ont largement façonné le chercheur que je suis devenu. Je remercie également les membres du jury, dont la lecture attentive et les recommandations justes et nuancées ont permis de faire évoluer cette thèse vers sa forme finale.

Mes remerciements s’adressent aussi aux organisations qui ont soutenu ce projet. L’Observatoire interdisciplinaire de création et de recherche en musique, le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, ainsi que le Fonds de recherche du Québec – Société et culture ont permis, par leur soutien financier et leur engagement envers la diffusion des connaissances, la réalisation de ce travail de recherche.

Je tiens également à souligner les soutiens académiques et techniques de l’Université du Québec à Montréal, qui ont été d’une grande utilité tout au long de mon parcours doctoral.

À toutes ces personnes et institutions, je tiens à exprimer ma reconnaissance profonde. Votre accompagnement a grandement contribué à la réussite de ce projet.

DÉDICACE

Je dédie cette thèse à mes parents, ami·es et proches, dont le soutien inestimable m'a permis de surmonter les épreuves que sa réalisation a mis sur ma route. À Justine, merci d'avoir été là pour moi pendant toutes ces années. Je serai toujours reconnaissant pour ton écoute, tes conseils et ton aide inestimable. À Louise Ménard, qui a cru en moi et m'a donné le goût de réaliser mes intentions de recherche. Sans oublier Anna, pour l'expression de nos réserves partagées envers l'académisme et la folie du parcours doctoral.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES	vii
RÉSUMÉ	viii
ABSTRACT.....	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 - PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Le contexte de la formation collégiale en musique au Québec.....	5
1.2 Le programme de Techniques professionnelles de musique et chanson	7
1.3 Le cours d'instrument	9
1.4 La place de l'autorégulation dans le cours d'instrument	12
1.5 Un portrait de la recherche sur l'apprentissage des musiques populaires et l'autorégulation du travail instrumental	14
1.5.1 Recherches sur l'apprentissage des musiques populaires	15
1.5.2 Des premières recherches au tournant des années 2000	15
1.5.3 L'apprentissage de l'improvisation en contexte de formation universitaire.....	16
1.5.4 Le travail instrumental de musicien·nes populaires de niveau avancé	18
1.6 Recherches sur l'autorégulation du travail instrumental.....	21
1.6.1 Regard sur des jeunes musicien·nes.....	21
1.6.2 Regard sur des musicien·nes d'expérience	21
1.6.3 Regard sur des étudiant·es à l'université : les méthodes microanalytiques	23
1.7 Le problème de recherche	25
CHAPITRE 2 - CADRE CONCEPTUEL	28
2.1 Le travail instrumental	28
2.2 L'autorégulation de l'apprentissage et de la performance	29
2.2.1 La théorie sociale cognitive comme fondement du concept d'autorégulation.....	32
2.2.2 Une perspective sociale cognitive du processus d'autorégulation	33
2.3 L'autorégulation du travail instrumental.....	36

2.3.1 Phase de prévoyance	37
2.3.2 Phase de performance	41
2.3.3 Phase d'autoréflexion.....	45
2.3.4 L'autorégulation du travail instrumental : un processus situé	48
2.4 Objectifs de la recherche.....	51
CHAPITRE 3 - MÉTHODOLOGIE.....	52
3.1 Clarification des objectifs de la recherche	52
3.2 L'évolution des méthodes de recherche sur l'autorégulation dans des contextes d'apprentissage.....	54
3.2.1 Période de développement	54
3.2.2 Période d'intervention.....	55
3.2.3 Période d'opération	55
3.3 L'approche microanalytique : pour la mesure d'un évènement situé	56
3.4 Le protocole de recherche adopté	57
3.4.1 Paradigme épistémologique et méthodologique de la recherche	58
3.4.2 Le type de recherche	59
3.4.3 La démarche méthodologique.....	59
3.5 Processus d'échantillonnage	60
3.5.1 Modalités de recrutement.....	61
3.5.2 Caractéristiques de l'échantillon	64
3.6 Procédures de collecte des données	65
3.6.1 L'entretien précédant la séance de travail instrumental.....	66
3.6.2 La captation vidéo de la séance de travail instrumental.....	68
3.6.3 L'entretien suivant la séance de travail instrumental.....	68
3.7 Processus de traitement des données	72
3.7.1 Préparation et organisation du matériel.....	72
3.7.2 Grille d'analyse des entretiens	72
3.7.3 Modalités de codage.....	78
3.8 Processus d'analyse des données	79
3.9 Considérations éthiques	80
3.10 Limites de la recherche	81
CHAPITRE 4 - RÉSULTATS DE LA RECHERCHE.....	83

4.1 Résultats relatifs aux dispositions personnelles des sujets.....	85
4.2 Résultats issus des microanalyses	89
4.2.1 Phase de prévoyance	90
4.2.2 Phase de performance	98
4.2.3 Phase d'autoréflexion.....	113
CHAPITRE 5 - DISCUSSION	122
5.1 Synthèse des résultats.....	122
5.2 Des tâches généralement analysées de manière proactive	126
5.3 Des interventions généralement proactives permettant d'optimiser la réalisation du travail instrumental	130
5.4 Des moyens visant la supervision du travail instrumental rarement déployés	134
5.5 Une satisfaction envers la performance et l'efficacité des méthodes de travail	135
5.6 Des sujets motivés et confiants en leurs capacités.....	137
5.7 Retour sur la question de recherche	139
CONCLUSION.....	141
ANNEXE A - Certification éthique de la recherche.....	147
ANNEXE B - Portraits individuels synthétisés pour approbation.....	148
RÉFÉRENCES	172

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Figure 2.1. L'autorégulation du travail instrumental.....	50
Tableau 3.1 Questionnaire d'admissibilité	63
Tableau 3.2 Guide d'entretien précédant la séance de travail instrumental	67
Tableau 3.3 Guide d'entretien suivant la séance de travail instrumental	69
Tableau 3.4 Items concernant la phase d'autoréflexion.....	71
Tableau 3.5 Grille d'analyse des entretiens	74
Tableau 4.1 Synthèse des résultats relatifs aux dispositions personnelles des sujets	86
Tableau 4.2 Synthèse des résultats relatifs au procédé de fixation d'objectifs.....	91
Tableau 4.3 Synthèse des résultats relatifs au procédé de planification stratégique	94
Tableau 4.4 Synthèse des résultats relatifs aux croyances motivationnelles	97
Tableau 4.5 Synthèse des résultats relatifs au procédé de modélisation.....	99
Tableau 4.6 Synthèse des résultats relatifs au procédé d'autoinstruction.....	100
Tableau 4.7 Synthèse des résultats relatifs au procédé de gestion du temps	101
Tableau 4.8 Synthèse des résultats relatifs aux stratégies de travail.....	102
Tableau 4.9 Synthèse des résultats relatifs au procédé de gestion de l'attention	105
Tableau 4.10 Synthèse des résultats relatifs à la mobilisation de ressources	107
Tableau 4.11 Synthèse des résultats relatifs à la gestion de l'environnement.....	109
Tableau 4.12 Synthèse des résultats relatifs aux incitatifs ou conséquences personnelles.....	110
Tableau 4.13 Synthèse des résultats relatifs aux procédés d'autocaptation de suivi métacognitif	112
Tableau 4.14 Synthèse des résultats relatifs au procédé d'autoévaluation	115
Tableau 4.15 Synthèse des résultats relatifs au procédé d'attribution de causes.....	118
Tableau 4.16 Synthèse des résultats relatifs aux réactions affectives et aux inférences adaptatives.....	121

RÉSUMÉ

Face au constat que peu d'études documentent les stratégies de travail, les facteurs d'affect et de motivation des musicien·nes en formation collégiale, particulièrement dans le domaine des musiques populaires, cette recherche comble un vide dans la littérature scientifique en dressant un premier portrait de l'autorégulation du travail instrumental des étudiant·es en Techniques professionnelles de musique et chanson au Québec en marge d'un cours d'instrument. Trois objectifs visent ainsi à décrire les dispositions personnelles d'étudiant·es du programme, à identifier les procédés d'autorégulation mobilisés au cours d'une séance de travail instrumental et à décrire les croyances motivationnelles et leurs réactions personnelles à l'égard de la séance de travail instrumental analysée. L'atteinte de ces objectifs contribue à mieux comprendre comment ces étudiant·es planifient, organisent et évaluent leur travail instrumental afin d'identifier des leviers pédagogiques susceptibles d'optimiser leur développement artistique et technique. Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative exploratoire privilégiant l'étude de cas multiples en mobilisant un protocole microanalytique dédié à l'analyse d'une séance de travail instrumental. Cette approche méthodologique permet une analyse approfondie et contextualisée à chaque participant·e, tout en facilitant l'identification de motifs transversaux. Le cadre conceptuel s'appuie sur une adaptation des modèles sociocognitifs de l'autorégulation de l'apprentissage et de la performance en relation au contexte spécifique de travail réalisé en marge d'un cours d'instrument. L'étude a été menée auprès de neuf étudiant·es inscrits au programme de Techniques professionnelles de musique et chanson offerts dans trois collèges québécois. Les sujets, sélectionnés selon un échantillonnage intentionnel, représentent par ailleurs une diversité d'instruments (guitare, basse, batterie, chant, claviers) et se situent entre la deuxième et la sixième session de leur programme. Bien que cet échantillon limité ne permette pas de généralisation statistique, il offre une richesse de données qualitatives permettant une compréhension approfondie du phénomène d'autorégulation dans ce contexte spécifique. La collecte de données repose sur un protocole microanalytique dédié à l'observation d'une séance de travail instrumental (45-60 minutes). Chaque sujet a été filmé pendant sa pratique individuelle sans intervention du chercheur. Des entretiens réalisés avant et après la séance ont été alimentés par le visionnement des trente premières minutes de l'enregistrement pour stimuler le rappel des processus cognitifs et décisionnels en action. Les verbatims d'entretiens ont été transcrits, puis analysés de manière thématique en s'appuyant sur une grille développée de manière déductive en fonction du cadre conceptuel. La validité des interprétations a été renforcée par un double codage des données et une approbation des résultats synthétisés par les sujets. L'analyse témoigne d'interventions généralement proactives permettant d'optimiser le travail instrumental. Malgré certaines limites constatées sur le plan de l'autorégulation, les sujets ont été satisfaits de leur performance et estiment que leurs méthodes de travail sont généralement efficaces. Leur grande motivation et la confiance démontrée envers leurs capacités constituent à la fois la source et les conséquences d'une observation somme toute positive de leur performance. Des recommandations sont émises pour la formation technique des musicien·nes au collégial. Il s'en dégage l'idée d'intervenir davantage afin de soutenir la démarche de fixation d'objectifs, la planification, l'utilisation et l'adaptation de stratégies de travail efficaces par les étudiant·es, tout en les sensibilisant à l'autocaptation de leur performance. Les propositions conclusives invitent notamment les prochaines recherches à documenter davantage les pratiques des musicien·nes en développement dans des programmes

d'études spécialisés en musiques populaires, pour tisser des liens signifiants entre les modalités d'autorégulation du travail instrumental observées et le curriculum de la formation.

Mots clés : autorégulation, travail instrumental, musiques populaires, enseignement postsecondaire, apprentissage.

ABSTRACT

Given that few studies document the practice strategies, affective factors, and motivation of musicians in college-level training, particularly in the field of popular music, this research fills a gap in the scientific literature by providing an initial portrait of the self-regulation of instrumental and vocal practice among students of the Professional Techniques in Music and Song program in Quebec aside their instrument course. Three objectives aim to describe the personal dispositions of students of the program outside of their instrument course, to identify the self-regulation processes mobilized by these students during an instrumental practice session, and to describe the motivational beliefs and their personal reactions regarding the analyzed instrumental practice session. Achieving these objectives contributes to a better understanding of how these students plan, organize, and evaluate their instrumental practice to identify pedagogical levers likely to optimize their artistic and technical development. This research follows a qualitative exploratory approach favoring multiple case study design by mobilizing a microanalytic protocol dedicated to the analysis of an instrumental practice session. This methodological approach allows for an in-depth and contextualized analysis of each participant while facilitating the identification of transversal patterns. The conceptual framework draws on an adaptation of sociocognitive models of self-regulation of learning and performance in relation to the specific context of practice aside an instrument course. The study was conducted with nine students enrolled in the Professional Techniques in Music and Song program offered in three Quebec colleges. The subjects, selected through purposive sampling, represent a diversity of instruments (guitar, bass, drums, voice, keyboards) and are between their second and sixth semester of the program. Although this limited sample does not allow for statistical generalization, it offers a wealth of qualitative data enabling an in-depth understanding of the self-regulation phenomenon in this specific context. Data collection relies on a microanalytic protocol dedicated to observing an instrumental practice session (45-60 minutes). Each subject was filmed during their individual practice without researcher intervention. Interviews conducted before and after the session were enriched by viewing the first thirty minutes of the recording to stimulate recall of cognitive and decision-making processes in action. Interview verbatims were transcribed and then analyzed thematically using a grid developed deductively based on the conceptual framework. The validity of interpretations was strengthened through double coding of the data and approval of the synthesized results by the subjects. The analysis reveals generally proactive interventions that optimize instrumental practice. Despite certain limitations observed in terms of self-regulation, the subjects were satisfied with their performance and believe that their work methods are generally effective. Their strong motivation and demonstrated confidence in their abilities constitute both the source and consequences of an overall positive observation of their performance. Recommendations are made for the technical training of musicians at the college level. The main idea that emerges is to intervene more to support the process of goal setting, planning, use and adaptation of effective work strategies by students, while raising their awareness of self-recording their performance. The concluding proposals notably invite future research to further document the practices of developing musicians in specialized study programs in popular music, to establish meaningful connections between the observed modalities of self-regulation of practice and the training curriculum.

Key words: self-regulation, practice, popular music, higher education, learning.

INTRODUCTION

Afin de dresser un premier portrait de l'autorégulation du travail instrumental chez les étudiant·es en Techniques professionnelles de musique et chanson au Québec, nous avons déployé un protocole microanalytique auprès de neuf étudiant·es du programme en région montréalaise présentement inscrits à un cours d'instrument. Le protocole prévoit pour chaque individu l'analyse d'une séance de travail instrumental à l'aide d'entretiens et d'observations temporellement arrimées aux trois phases du processus cyclique d'autorégulation — prévoyance, performance, autoréflexion — qui se réalisent dans l'action.

Le cours d'instrument principal est la composante charnière du programme de Techniques professionnelles de musique et chanson, dont le développement des apprentissages s'effectue en grande majorité par l'entremise du travail instrumental, défini comme une activité d'apprentissage autonome orientée vers l'acquisition de compétences musicales sur un instrument ou sur la voix (Miksza, 2011). Plusieurs éléments des compétences ciblées par le programme relèvent d'ailleurs des habiletés de contrôle et de gestion personnelle du travail instrumental, le but étant de doter les étudiant·es de méthodes saines et efficaces permettant d'assurer leur développement dans une perspective de formation continue.

L'autorégulation est un concept mobilisé afin d'étudier le travail instrumental en référant à la manière dont les musicien·nes activent et entretiennent leurs processus cognitifs, leurs motivations, leurs comportements et leurs émotions dans la poursuite de leurs objectifs personnels d'apprentissage. Bien qu'un nombre considérable de recherches ait été réalisé à cet effet dans le domaine des musiques classiques, force est de reconnaître que l'autorégulation du travail instrumental demeure peu documentée du côté des musiques populaires. Un tel exercice est toutefois nécessaire à la mise en place d'un cadre de lecture des modalités d'apprentissage permettant d'informer le développement d'approches pédagogiques arrimées aux besoins des musicien·nes en formation au sein du programme collégial québécois.

L'analyse des données témoigne d'une intervention généralement proactive des sujets afin d'analyser leurs tâches et de planifier l'utilisation de stratégies de travail systématiques. Ces efforts

ont été soutenus par de fortes croyances motivationnelles et une confiance manifeste en leurs capacités, donnant lieu à un sentiment de satisfaction répandue à travers l'échantillon. Cette recherche a par ailleurs permis de dégager des lacunes saillantes sur le plan de la fixation d'objectifs et du recours aux stratégies d'analyse des matériaux musicaux. Un déficit concernant la visualisation et le procédé métacognitif d'autocaptation a également été relevé.

Les retombées de cette recherche sont estimées sur plusieurs plans. Sur le plan individuel, les participants seront potentiellement empreints d'une conscience approfondie de leur travail instrumental, des moyens pour en améliorer la qualité et des pistes pour en apprendre davantage. Nous supposons également que les réflexions des participant·es se répercuteront dans leurs cours d'instrument, ne serait-ce qu'en les amenant à solliciter leur professeur·e à propos des stratégies permettant d'accélérer le développement et la qualité de leur jeu. Il est envisageable de croire que de tels dialogues peuvent pousser les enseignant·es indirectement associé·es à la recherche à interroger leur vision de la pratique instrumentale et de son enseignement.

Sur le plan scientifique, la présente recherche s'additionne aux récentes initiatives répondant aux préoccupations des expert·es concernant la qualité du travail instrumental des musicien·nes, conceptualisée par plusieurs en tant que processus d'autorégulation. La trame conceptuelle développée constitue en soi une avancée importante, notamment en ce qui a trait au caractère situé du processus d'autorégulation. La sensibilité accordée au contexte socioéducatif et aux dispositions personnelles des sujets permet d'entretenir une réflexion didactique donnant lieu à des recommandations nuancées, voire transférables aux environnements de formation similaires. Considérant le contexte et la tradition au sein desquels évolue le milieu de l'enseignement instrumental, tout porte à croire que d'importants efforts seront nécessaires pour que les retombées de cette recherche se manifestent sur le terrain. Nous sommes toutefois confiants du fait que les pistes dégagées sauront alimenter de futures initiatives dédiées au développement de dispositifs d'intervention éducative permettant de mieux encadrer et soutenir l'autorégulation du travail instrumental.

La présente thèse est divisée en cinq chapitres. Le premier est dans un premier temps dédié à circonscrire le contexte de la formation collégiale en musique au Québec. Les spécificités du programme de Techniques professionnelles de musique et chanson sont ainsi déclinées en rapport

à la culture de l'enseignement instrumental et à sa manifestation au sein du cours d'instrument principal dans le cadre de programme. La place accordée à l'autorégulation dans le cours d'instrument est ensuite mise en évidence d'un point de vue plus général, quoiqu'applicable à l'interprétation qu'en fait le programme. Dans un deuxième temps, un portrait de la documentation scientifique concernant l'apprentissage des musiques populaires et l'autorégulation du travail instrumental est réalisé à la lumière d'une analyse à la fois systématique et critique des données recensées. De cette analyse est dégagé un problème duquel émerge une question de recherche.

Le deuxième chapitre approfondit une trame conceptuelle permettant d'établir l'appareillage théorique sous-jacent aux analyses et de préciser les objectifs spécifiques de l'étude. Le travail instrumental y est défini et conceptualisé de façon à expliciter les variables retenues afin de témoigner des caractéristiques du phénomène. Le processus d'autorégulation est ensuite décrit de manière plus générale en regard des recherches réalisées dans des contextes d'apprentissage et de performance. La théorie sociale cognitive est rapidement présentée, puis intégrée à la perspective du processus d'autorégulation retenue dans le cadre de cette thèse. La notion centrale du cadre conceptuel, soit l'autorégulation du travail instrumental, est enfin définie et étayée dans le détail. Les objectifs de la recherche à l'origine de la thèse sont explicités dans un souci d'adéquation à la trame conceptuelle exposée.

Le troisième chapitre clarifie d'abord les objectifs spécifiques à l'étude dans une perspective opérationnelle. L'évolution des méthodes de recherche sur l'autorégulation dans des contextes d'apprentissage permet ensuite de justifier l'approche microanalytique privilégiée dans cette thèse. Le protocole de recherche est enfin présenté de manière approfondie en ce qui a trait au paradigme épistémologique et méthodologique de référence, au type de recherche, à la démarche méthodologique, au processus d'échantillonnage, aux modalités de recrutement et aux caractéristiques de l'échantillon. Les procédures de collecte et d'analyse des données sont enfin exposées, de même que les outils développés à cet effet. Des considérations éthiques sont avancées, et les limites de la recherche sont finalement présentées en toute transparence.

Les résultats de cette étude doctorale pourront ainsi être appréciés de manière éclairée au quatrième chapitre. Chaque item de la grille d'analyse des données est l'objet d'une section en soi, dont les grands regroupements font état des dispositions personnelles des sujets et des résultats issus des

microanalyses suivant la logique de réalisation du processus d'autorégulation du travail instrumental. La discussion de ces résultats est quant à elle l'objet du cinquième chapitre. Ces résultats sont d'abord présentés de manière synthétisée, puis organisés dans l'ordre des cinq grands constats de la recherche. Des pistes explicatives faisant écho à la documentation scientifique et au cadre conceptuel sont proposées. Un retour sur la question de recherche sert enfin de préambule aux recommandations conclusives au bénéfice de la formation technique des musicien·nes au collégial et des futures recherches dédiées à l'étude de l'autorégulation du travail instrumental.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente le contexte socioéducatif et scientifique au sein duquel se réalise la présente recherche. On y trace d’abord le portrait de l’offre de formation collégiale en musique au Québec et on y présente les caractéristiques du programme Techniques professionnelles de musique et chanson (501.A0). Le cours d’instrument principal est ensuite situé en tant que composante du programme de formation, empreinte d’une culture pédagogique prédominante en Occident. Les particularités du développement de l’expertise des musiciennes et des musiciens¹ sont enfin mises de l’avant de façon à justifier la pertinence des recherches sur l’autorégulation pour l’apprentissage de la pratique instrumentale.

Une analyse critique de la documentation scientifique brosse ensuite un portrait des recherches sur l’apprentissage et l’autorégulation du travail instrumental dans les domaines des musiques classiques et populaires en regard des limites des connaissances scientifiques à l’heure actuelle. De la synthèse du problème de recherche émane la question spécifique à laquelle cette thèse apporte quelques éléments de réponse.

1.1 Le contexte de la formation collégiale en musique au Québec

Les collèges d’enseignement général et professionnel (cégeps) sont des institutions de formation spécifiques au Québec, qui se situent entre les niveaux d’enseignement secondaire et universitaire. Le collégial constitue le premier palier d’enseignement supérieur pour les étudiantes et étudiants voulant accéder au milieu universitaire au terme de deux années d’études à temps plein. Les cégeps sont également des lieux de formation technique visant à préparer au marché du travail. Les programmes techniques s’échelonnent généralement sur trois années de formation et permettent également l’accès aux études universitaires. La formation collégiale a comme objectif de soutenir

¹ L’emploi concomitant des termes « étudiant·es » et « musicien·nes » poursuit délibérément des visées d’inclusivité. Il en est ainsi parce que les musicien·nes, surtout celles et ceux qui s’exercent en musique populaires, se développent parfois en marge du milieu académique formel, tantôt de manière autodidactique ou encore dans des conservatoires privés ou non.

le développement de cinq compétences communes à tous les programmes d'études : la résolution de problèmes, l'exercice de la créativité, l'adaptation à des situations nouvelles, le sens des responsabilités et la communication (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2017).

L'offre de formation collégiale en musique est composée de programmes préuniversitaires et techniques. L'admission à ces programmes repose en grande partie sur la réussite d'une audition instrumentale, à laquelle s'ajoutent des tests concernant les acquis théoriques et les habiletés auditives des candidates et des candidats. La formation préuniversitaire offre des voies de spécialisation en musique numérique, en jazz ou en classique, ainsi qu'en technologies sonores, tandis que la formation technique s'adresse plus spécifiquement au domaine des musiques populaires. La recherche faisant l'objet de cette thèse s'intéresse plus spécifiquement aux personnes en formation par le biais du programme Techniques professionnelles en musique et chanson. Ce choix repose sur deux arguments. Le premier est que les programmes techniques constituent une fin en soi, c'est-à-dire que les compétences ciblées par la formation doivent permettre aux diplômé·es de répondre rapidement aux exigences de la profession et de gérer l'avancement de leur carrière de manière autonome (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2005). Le deuxième argument est d'intérêt scientifique : le domaine des musiques populaires demeure un objet de recherche émergeant (Lehmann *et al.*, 2018; Nielsen, 2015), malgré la croissance de l'offre de formation et un certain engouement, tant au sein de la communauté scientifique que du milieu de pratique (Smith, 2016).

Le programme de Techniques professionnelles de musique et chanson vise essentiellement à former des artistes aptes à évoluer dans différents genres de musique populaire, dont la conception du MELS (2005) renvoie aux musiques destinées au divertissement et à une diffusion de masse (rock, jazz, blues, pop, commerciale, ethnique, folklorique, musiques du monde, etc.). La section qui suit présente les buts, les voies de spécialisation et les compétences ciblées par ce programme collégial.

1.2 Le programme de Techniques professionnelles de musique et chanson

Le but du programme de Techniques professionnelles de musique et chanson est de former des artistes qui :

[...] seront en mesure de s'adapter aux diverses conditions de travail qui leur seront proposées et capables de répondre rapidement aux exigences de la profession. Elles et ils seront à l'aise dans différents contextes en s'exprimant dans différents contextes et avec divers médias. (MELS, 2005, p. 53)

La formation, telle que décrite au sein de la documentation officielle (MELS, 2005), vise à soutenir l'engagement et la détermination nécessaires au succès de la carrière des diplômé·es en les préparant à pratiquer intensément leur art de façon à maintenir et à améliorer leur savoir-faire musical dans une perspective de développement continu. Le programme de Techniques professionnelles de musique et chanson vise également à développer les habiletés de communication et l'ouverture d'esprit des étudiantes et des étudiants, tout comme leur respect des autres et de l'éthique de la profession.

Le programme entend former des musiciennes et des musiciens sensibles aux besoins du marché, à l'évolution des tendances et de la technologie, et cherchant le contact avec d'autres formes d'art et de langages musicaux. Les diplômé·es sauront se ressourcer de façon à assurer leur perfectionnement artistique et leur équilibre personnel. La formation a également comme objectif de préparer les personnes étudiantes au travail autonome, pour lequel il est essentiel de savoir naviguer de manière responsable au sein d'un environnement de travail dont les règles sont nombreuses, particulières et souvent contraignantes. Bien outillées, elles seront en mesure de prendre des décisions judicieuses concernant l'avancement de leur carrière et le choix de leurs partenaires de travail.

Le programme de Techniques professionnelles de musique et chanson prévoit trois voies de spécialisation, soit composition et arrangement, interprétation, ainsi que théâtre musical. La spécialisation en composition et arrangement vise à former des créatrices et des créateurs aptes à réaliser des productions musicales dans différents contextes tels que le cinéma, la publicité et le multimédia. La spécialisation en interprétation a pour but d'outiller les instrumentistes, les chanteurs et les chanteuses de musique populaire à mener un travail d'interprète. Ces individus

auront à posséder un haut niveau de sensibilité artistique, d'habiletés d'improvisation et, dans une certaine mesure, d'expression scénique. Travaillant sur scène ou en studio d'enregistrement, les artistes interprètes ont à répondre à des demandes variées comme l'animation musicale d'une soirée ou la participation à une émission de télévision. Finalement, la spécialisation en théâtre musical vise à former des interprètes capables d'allier le jeu théâtral, le chant et la danse dans des contextes multidisciplinaires. L'interprète de théâtre musical est au service d'une œuvre dans une structure dramatique et s'exprime par la bouche d'un personnage, lequel devient en quelque sorte le fil conducteur entre le jeu, le chant et la danse.

Le programme est conçu autour du développement d'un ensemble de compétences prédéterminées par le MELS (2005). Une partie de ces compétences est associée au tronc de formation commun. Il s'agit de l'utilisation des éléments des langages de la musique, de la traduction d'un matériau musical, de l'interprétation de pièces musicales, de l'appréciation des caractéristiques d'œuvres musicales, du développement de sa polyvalence instrumentale et de sa sensibilité artistique, de l'adaptation aux nouvelles technologies musicales et de la gestion de sa carrière.

D'autres compétences sont communes aux spécialisations en composition et arrangement et en interprétation, comme maîtriser des particularités du langage de la musique populaire, repiquer une pièce de musique populaire et établir des communications professionnelles. L'arrangement et la composition d'une pièce de musique populaire, tout comme la réalisation de son enregistrement et la composition d'une chanson, sont des compétences spécifiques à la spécialisation en composition et arrangement. La spécialisation en interprétation, quant à elle, vise à développer d'autres compétences chez les étudiantes et étudiants : agir à titre d'interprète professionnel·le soliste, de musicien·ne de studio, d'accompagnateur ou accompagnatrice, organiser et présenter un spectacle et improviser en musique populaire en utilisant des techniques d'expression scénique. Le perfectionnement de la technique instrumentale ou vocale est une compétence attendue également des étudiants et des étudiantes inscrites à la spécialisation en théâtre musical. Cette spécialisation vise plus spécifiquement à amener les artistes en formation à maîtriser les techniques de la voix parlée et les éléments fondamentaux du jeu théâtral, à exploiter des techniques de danse et à établir des relations professionnelles. Il est attendu que ces derniers puissent s'approprier un personnage en théâtre musical et se construire un répertoire d'audition. Ils auront finalement à effectuer un

enregistrement en studio d'un numéro de théâtre musical et à se préparer à une représentation en spectacle où ils sauront jouer un personnage.

Les établissements d'enseignement collégial ont la responsabilité de déterminer la façon dont ils prévoient atteindre les buts de la formation et le développement des compétences chez les étudiantes et étudiants (MÉES, 2017). Toutefois, si l'offre de cours peut varier d'une institution à l'autre en fonction des spécialisations offertes par chaque établissement, le cours d'instrument, quant à lui, représente une constante du cursus de formation de tous les collèges, sans égard aux différentes voies de spécialisation.

1.3 Le cours d'instrument

Le perfectionnement du jeu instrumental, ou de la voix, par le biais de leçons individualisées, est une modalité largement répandue dans les milieux de formation postsecondaire à l'échelle internationale (Gaunt, 2008). Le cours d'instrument² est un contexte en soi, un cadre pédagogique empreint d'une lourde tradition, où le maître transmet son savoir à une personne apprenante généralement passive et réceptive (Bennett, 2008). Tantôt célébrée en raison du rapport personnalisé de la relation pédagogique qui unit le maître à son apprenti·e, cette relation est par ailleurs critiquée pour son manque de transparence et sa propension à dépendre de l'autorité d'un·e maître instrumentiste à calquer (Hyry-Beihammer, 2010).

Conséquemment, les procédés d'enseignement et d'apprentissage que l'on retrouve au sein du cours d'instrument sont souvent caractérisés d'un motif d'interaction hiérarchique qui limite l'engagement des personnes étudiantes, laissant dans bien des cas une place limitée aux réflexions concernant le processus de développement de leur expertise musicale (Creech et Gaunt, 2012; Young *et al.*, 2003). Cette dynamique est pourtant bien établie dans les milieux d'éducation et demeure largement inchangée, voire incontestée en formation postsecondaire depuis plusieurs centaines d'années (McPherson *et al.*, 2018). Comme il n'existe à notre connaissance aucune

² Comme libellé dans la documentation officielle, ce cours fait également référence à la formation des chanteuses et des chanteurs dont l'instrument principal est la voix.

donnée indiquant que la culture de l'enseignement instrumental au collégial diverge du portrait que nous venons de tracer, nous partons de la prémisse que la réalité au Québec est à priori similaire.

Le cours d'instrument principal³ occupe une place centrale au sein du cursus de formation du programme de Techniques professionnelles de musique et chanson, car « c'est à travers le jeu instrumental que l'étudiante ou l'étudiant intègre les connaissances acquises dans les autres cours tout au long de la formation. C'est aussi le lieu où cette personne peut, par la pratique, développer sa personnalité musicale » (Cégep Marie-Victorin, 2019). C'est pour cette raison qu'un cours de 2,33 unités (environ 105 heures d'activités) encadre l'apprentissage de l'instrument chaque semestre à raison d'environ une heure par semaine de leçons individualisées avec un·e enseignant·e spécialiste communément appelé·e professeur·e d'instrument ou de chant. Les objectifs poursuivis par le cours d'instrument principal sont de fournir aux étudiantes et aux étudiants les éléments techniques fondamentaux spécifiques à l'instrument de prédilection (Cégep de Saint-Laurent, 2022). Il est entre autres question d'interpréter des œuvres d'époques et de styles différents, tirées du répertoire de l'instrument, des pièces de musique de difficulté croissante, tant au point de vue musical que technique (Cégep Marie-Victorin, 2019).

La quantité de travail personnel attendue des étudiant·es varie d'un collège à l'autre selon la documentation consultée, mais oscille généralement entre cinq à neuf heures par semaine en fonction de l'avancement au sein du cursus et de la voie de spécialisation des études. À des fins de comparaison, la majorité des cours de la formation générale (français, anglais, philosophie, etc.) au collégial nécessite un engagement à la hauteur d'environ trois heures par semaine pour le même nombre d'unités (Collège Lionel-Groulx, 2022). La quantité de travail attendue des personnes en formation à l'instrument principal est ainsi loin d'être négligeable, car elle se situe généralement au-delà du double des autres cours de la formation.

³ Les étudiant·es en musique au collégial peuvent également faire l'apprentissage d'un instrument secondaire sous différentes modalités qui ne sont pas l'objet de cette recherche.

Une analyse de plans-cadres⁴ et de plans de cours partagés par les collèges Vanier, Marie-Victorin et Saint-Laurent a été réalisée afin de caractériser l'offre de formation sur le plan des compétences. Ces institutions représentent relativement bien la population étudiante du programme technique québécois. Notre analyse suggère que les compétences ciblées par le cours d'instrument principal tendent à se centrer autour d'éléments de technique, d'attitudes et de savoir-faire en lien avec le développement de la pratique professionnelle et de la sensibilité artistique des étudiantes et des étudiants. Les objectifs d'apprentissage associés à la compétence «interpréter des œuvres musicales» sont particulièrement parlants à cet effet. Des éléments tels que le développement d'une technique instrumentale favorisant la précision du jeu, l'intonation, l'expressivité, la projection sonore, le contrôle, la vitesse et la détente physique dans l'exécution renvoient sans aucun doute à la dimension technique de l'interprétation. D'autres rendent toutefois explicite le processus de développement autonome et continu de l'expertise des musiciennes et des musiciens qui perdurera au-delà de la formation.

Plusieurs éléments de compétence tirés des plans-cadres analysés en témoignent de manière évidente. Évaluer, adapter et corriger systématiquement la qualité du jeu ou du chant, acquérir une méthode de travail, identifier les normes de qualité de la sonorité propre à son instrument, comparer la qualité de son jeu en fonction des critères d'exécution de base, résoudre des problèmes d'exécution propres à son jeu instrumental, adapter son jeu et sa sonorité selon le contexte de la prestation et du style de l'œuvre interprétée, prévenir les malaises physiques liés au jeu instrumental, et choisir des techniques adéquates à la production d'une sonorité souhaitée sont tous des éléments de compétence qui relèvent de la capacité d'autorégulation des étudiantes et des étudiants.

D'autres objectifs d'apprentissage identifiés au sein des plans-cadres affirment les attentes en matière d'autonomie des futures diplômées. La compétence *assumer le développement de sa sensibilité artistique*, ayant parmi ses cibles l'aptitude à déterminer les stimuli susceptibles d'agir

⁴ Document comportant tous les renseignements nécessaires à la planification d'un cours collégial (objectifs d'apprentissage, habiletés, balises de contenus, démarche pédagogique, stratégie d'évaluation, durée et type d'aménagement requis).

sur sa sensibilité artistique et celle de prendre en charge son développement en est un exemple. La compétence *perfectionner sa technique instrumentale* renvoie quant à elle directement aux habiletés d'autorégulation en demandant aux étudiantes et aux étudiants d'arriver à déterminer à l'avance les habiletés techniques et les besoins qui nécessitent des améliorations, de même que la quantité appropriée et le type d'exercices permettant de pallier leurs faiblesses. Cette compétence mène également à jouer ou à chanter en améliorant continuellement sa technique et en écoutant de manière critique des enregistrements de sa propre performance pour évaluer ses forces et ses faiblesses et mesurer son progrès. Il est donc attendu qu'au terme de la formation, les étudiant·es soient en mesure de planifier leur développement, d'assumer la continuité et l'amélioration de leur technique et d'appliquer une gestion équilibrée de leurs exercices dans une perspective d'autonomie professionnelle.

1.4 La place de l'autorégulation dans le cours d'instrument

L'autorégulation du travail instrumental peut ainsi constituer, dans le contexte du cours d'instrument qui nous intéresse, un processus permettant l'atteinte du but essentiel de la formation, soit de préparer les étudiant·es à l'exercice professionnel du travail autonome en musique.

Il est toutefois important de mentionner que cette inférence est le fait de notre lecture de la documentation officielle, car l'expression « autorégulation du travail instrumental » n'y est pas mentionnée explicitement. L'absence de cette expression dans le programme pourrait s'expliquer en raison du fait qu'il a été conçu par un comité constitué de personnes musiciennes ou conseillères en développement pédagogique n'étant pas nécessairement familières au concept scientifique tel qu'étudié par les milieux universitaires spécialisés en psychologie de l'éducation musicale.

Un élément distinctif du domaine musical est que l'expertise se développe principalement de manière autonome en comparaison à d'autres disciplines telles que les sports, le théâtre ou la danse, où un·e entraîneur·e, un·e metteur·e en scène ou un·e chorégraphe fournit des commentaires informatifs et des tâches bien définies au cours des répétitions ou des séances d'entraînement généralement fréquentes, voire hebdomadaires (McPherson *et al.*, 2018). Comme les personnes étudiantes en musique s'exercent rarement plus d'une heure par semaine en présence de leur enseignant·e, c'est principalement grâce au travail instrumental qu'elles réalisent des

apprentissages en marge des leçons individualisées (Nielsen *et al.*, 2018) et qu'elles s'approprient de nouveaux répertoires et de nouvelles techniques tout au long de leur formation.

Miksza (2011) définit le travail instrumental en tant qu'activité d'apprentissage autonome orientée vers l'acquisition de compétences musicales sur un instrument ou sur la voix. Pour Bonneville-Roussy et Bouffard (2015), il s'agit d'un moment de grande concentration où les musicien·nes mobilisent des stratégies d'autorégulation et de pratique délibérée pour atteindre des objectifs d'apprentissage spécifiques. Le travail instrumental est donc une dimension fort importante, voire essentielle, de l'activité musicale. Il constitue un aspect fondamental du développement de l'expertise des musicien·nes (Hallam *et al.*, 2012; Jørgensen et Hallam, 2016), ce qui en fait un objet d'étude prisé par les chercheurs et chercheuses en éducation musicale.

~~Lehmann et Jørgensen (2018) affirment que la durée des séances de travail instrumental demeure le meilleur prédicteur de la qualité de la performance à long terme. Ces auteurs estiment qu'il est toutefois important de savoir que les plages de temps comptabilisées comprennent des périodes d'activité tant optimales que sous-optimales, comme lorsqu'un·e musicien·ne interrompt sa concentration afin d'interagir avec son téléphone, des collègues, ou quelque élément de son environnement.~~

Des auteurs (Bonneville-Roussy et Bouffard, 2015; Miksza, 2011) suggèrent que les retombées d'un travail efficace reposent plutôt sur l'arrimage d'une multitude de composantes interreliées qui vont bien au-delà d'une simple accumulation de temps passé à jouer de son instrument. Sachant que le travail instrumental est une activité qui se réalise essentiellement de manière individuelle, nombreux sont les chercheurs et les chercheuses (p. ex. de Bruin, 2018; Lehmann et Ericsson, 1997; McPherson, 1997; McPherson *et al.*, 2018; Varela *et al.*, 2016; Williamon et Valentine, 2000) qui admettent que l'autorégulation est un élément essentiel à l'efficacité du travail instrumental et la qualité des apprentissages qui en découlent (Lehmann et Jørgensen, 2018).

Malgré l'engouement de la communauté scientifique et certains développements issus de la recherche, il demeure que l'on n'enseigne pas toujours aux futur·es musicien·nes à s'autoréguler (Creech et Gaunt, 2012; de Bruin, 2018; Jørgensen, 2002; Koopman *et al.*, 2007; Kostka, 2002; Ravita, 2020). Ce constat pourrait s'expliquer par le fait que la culture pédagogique demeure

centrée sur l'enseignante ou l'enseignant et la réplique de ses pratiques dans une perspective rarement prompte à la critique (Creech et Gaunt, 2012; de Bézenac et Swindells, 2009; Hyry-Beihammer, 2010). Dans ce contexte, l'acquisition de compétences est souvent attendue d'un travail répétitif, machinal et peu réfléchi (McPherson *et al.*, 2018), ce qui est préoccupant en raison du fardeau que portent les étudiant·es en musique étant donné la nature du développement de l'expertise dans leur domaine. Un changement de paradigme s'impose afin de soutenir convenablement la préparation des musicien·nes à une vie professionnelle complexe, changeante et multiforme, selon Creech et Gaunt (2012). Ces autrices estiment notamment que l'enseignement instrumental gagnerait à adopter une dynamique de facilitation, où les enseignant·es et les étudiant·es réfléchissent et remédient ensemble aux défis de la pratique instrumentale.

Mais que savons-nous sur l'autorégulation du travail instrumental et les apprentissages qui en découlent dans le contexte des musiques populaires ? La section suivante présente un état de la recherche scientifique dans une perspective comparative et critique. Cette revue de littérature met en lumière le manque de connaissances permettant d'articuler la préoccupation pédagogique envers l'autonomie des musicien·nes en développement et les besoins éducatifs spécifiques au contexte de la formation technique québécoise.

1.5 Un portrait de la recherche sur l'apprentissage des musiques populaires et l'autorégulation du travail instrumental

Afin de circonscrire l'état des connaissances, d'identifier un problème de recherche et de dégager une question nécessaire à l'avancement de l'éducation musicale, nous avons réalisé l'analyse d'un corpus constitué de 23 publications scientifiques⁵ principalement trouvées par l'entremise d'une recherche documentaire réalisée à l'aide des ressources du service des bibliothèques de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Une requête constituée de mots clés relatifs à la thématique du projet (p. ex. musiques populaires, apprentissage, travail instrumental, postsecondaire, autorégulation), leurs synonymes et leurs équivalents en langue anglaise a été soumise aux bases de données ERIC, Érudit, ScienceDirect, SCOPUS et SAGE knowledge. La requête a également

⁵ Les 23 publications scientifiques analysées dans le cadre du portrait de la recherche sont identifiées par un astérisque (*) la première fois qu'elles sont citées à même texte.

été lancée dans Google Scholar. Les listes de références des publications d'intérêt ont été parcourues afin de bonifier la recherche documentaire, et une veille a été réalisée en continue jusqu'au dépôt de la thèse.

1.5.1 Recherches sur l'apprentissage des musiques populaires

La première partie de notre analyse de la documentation scientifique expose d'abord les contributions et les limites des travaux fondateurs des théories de l'apprentissage des musiques populaires. Le discours se centre ensuite sur des thématiques plus spécifiques, à savoir l'apprentissage de l'improvisation en contexte de formation universitaire et le travail instrumental de musicien·nes populaires de niveau avancé.

1.5.2 Des premières recherches au tournant des années 2000

Les travaux de Green (2002)* ont été parmi les premiers à explorer la façon dont les musiciennes et musiciens populaires se développent. Pour ce faire, des entretiens ont été réalisés auprès de 14 individus dont la vocation, la formation et l'expérience varient considérablement. L'analyse de leurs propos permet de dégager un ensemble de caractéristiques décrivant la façon dont les musiciennes et musiciens populaires apprennent. Elles et ils auraient tendance à accorder relativement peu d'importance aux aspects techniques du jeu à l'instrument, tandis que leur développement s'organise principalement par l'entremise d'activités telles que l'imitation d'enregistrements sonores, l'improvisation et la composition de musique originale. Pour ces musiciens et musiciennes, l'écrit se situe généralement en marge du jeu à l'oreille, qu'elles ou ils soient habilités à recourir à la notation musicale ou non.

De telles pratiques ont donné lieu au sein de la documentation scientifique à une dichotomie des modalités d'apprentissage de la musique sur le plan de la formalité, une situation que Folkestad (2006) critique d'ailleurs de manière acerbe. Pour cet auteur, il est faux et réducteur de représenter l'apprentissage de la musique en deux pôles opposés où, d'un côté, se situent les musicien·nes classiques et leur approche formelle, et, de l'autre, les musicien·nes populaires et leurs pratiques informelles. Si ce débat n'est en aucun cas l'objet de cette recherche, reste que cette dichotomie est fréquemment utilisée pour résumer les différences entre les modalités d'enseignement et d'apprentissage de la musique populaire et classique.

Les recherches de Lucy Green ont tout de même permis à la communauté scientifique de s'approprier des connaissances tirées du rapport « informel » que les musiciennes et musiciens populaires entretiennent à l'égard des musiques qu'ils chérissent (p. ex. Green, 2006)*. Plusieurs approches se sont développées dans la foulée des travaux de cette chercheuse pour créer des activités pédagogiques basées sur les pratiques informelles des musicien·nes populaires. Force est toutefois de reconnaître que les résultats de son étude, publiés en 2002, sont d'un intérêt limité en ce qui a trait à la thématique explorée dans le cadre de cette recherche doctorale. Parmi les limites qui soutiennent cette assertion se trouve le fait que les musiciennes et musiciens étudiés par Green (2002) ont rarement été formés par le biais d'une institution formelle d'enseignement. Une raison additionnelle est que le point de vue privilégié par la chercheuse ne traite pas spécifiquement des modalités de travail instrumental des personnes participantes, mais plutôt de la nature de leurs habiletés et connaissances, de leur processus de développement ainsi que des attitudes et des valeurs qu'elles accordent à la compétence dans le domaine des musiques populaires. Les conclusions qui se dégagent des résultats de cette étude exploratoire sont conséquemment moins substantielles sur le plan des processus cognitifs et affectifs que nous étudions. C'est d'ailleurs le cas de la majorité des recherches menées au sujet de l'apprentissage de l'improvisation en musique populaire, comme en témoigne la section suivante.

Les travaux de Lucy Green soulignent néanmoins la place qu'occupe l'improvisation dans les pratiques des musiciennes et des musiciens populaires. Parmi les différents genres musicaux qui constituent cet ensemble, il demeure que l'improvisation est surtout le fait du jazz. Si certains programmes postsecondaires (p. ex. Techniques professionnelles de musique et chanson) font du jazz un des objets de savoir de la formation parmi d'autres, des programmes s'y consacrent déjà à part entière depuis plusieurs années dans le monde occidental. Ainsi, la majorité des recherches qui se sont intéressées à l'apprentissage de l'improvisation en musique populaire ont été réalisées dans le cadre de programmes spécialisés en études jazz.

1.5.3 L'apprentissage de l'improvisation en contexte de formation universitaire

Une avenue exploitée afin d'explorer l'apprentissage de l'improvisation jazz est de s'intéresser à l'efficacité des stratégies de travail employées par des étudiants et des étudiantes de niveau universitaire (p. ex. Cahn, 2008*; Miksza *et al.* 2018b*; Watson, 2015*). Ces études ne semblent

pas mener à des conclusions permettant d'illustrer la primauté d'une stratégie par rapport à une autre sur le plan de l'efficacité ou des retombées pour l'apprentissage. Les résultats rapportés par Watson (2015) témoignent par ailleurs du fait que les personnes étudiantes néophytes en improvisation tendent à adopter un style d'apprentissage instinctif. C'est-à-dire qu'elles n'identifient pas d'éléments spécifiques à travailler et se limitent généralement à improviser librement à partir d'une piste d'accompagnement. Miksza et ses collaborateurs (2018b) soutiennent notre conclusion comme quoi la recherche peine encore aujourd'hui à témoigner des procédés cognitifs sous-jacents aux mécanismes d'apprentissage de l'improvisation jazz.

Gough (2019)* et Johansen (2018)* ont par ailleurs étudié le travail instrumental dédié à l'improvisation à l'aide de méthodologies qualitatives. Des séances de travail instrumental ont été observées et des entretiens ont été réalisés de façon à produire des résultats concernant les modalités d'apprentissage d'étudiant·es en formation universitaire. L'ensemble des personnes ayant participé à la recherche de Johansen conçoit le travail instrumental comme une activité axée sur la poursuite d'objectifs spécifiques. Généralement planifié et opérationnalisé de manière systématique, leur travail serait surtout orienté vers le développement de la technique instrumentale, de la musicalité et d'aptitudes musicales plus générales (p. ex. taper des rythmes dans leurs mains ou jouer d'autres instruments). Certains participant·es ont élaboré des exercices personnalisés qui leur permettent de travailler de manière spécifique des structures tonales (accords, gammes, arpèges, etc.) ou des motifs rythmiques détachés de leur contexte musical. D'autres décrivent la façon dont ils utilisent certaines de ces structures lors de leurs improvisations de façon à en travailler l'assimilation dans leur jeu. Des personnes adoptent également l'approche inverse, soit commencer avec l'improvisation libre sur une pièce afin d'en dégager des problématiques théoriques ou techniques à explorer.

Comparativement aux résultats avancés par Johansen (2018), ceux issus de la recherche de Gough (2019) ne mènent pas à des conclusions aussi éclairantes quant aux modalités de travail instrumental. Les analyses effectuées ne témoignent pas de tendance saillante au plan de la nature (spontanée ou systématique) de l'approche des participant·es. L'auteur conclut que les étudiant·es ayant participé à sa recherche organisent leur travail en fonction de leurs forces et de leurs faiblesses, de même que de leurs objectifs personnels. Cela témoigne toutefois, comme le suggère l'auteur, d'une certaine implication des apprenant·es sur le plan métacognitif. Ce dernier précise

par ailleurs qu'il importe d'interpréter ces résultats avec précaution parce que les analyses effectuées montrent que seulement deux participant·es parmi les huit qui constituent l'échantillon s'adonnent à une pratique dont l'arrimage entre les objectifs d'apprentissage, la nature des activités poursuivies et les stratégies mobilisées témoigne d'une cohérence évidente et délibérée.

Les résultats dont nous venons de discuter contribuent à justifier l'exploration d'un domaine peu exploité par la recherche en éducation musicale. Dans la majorité des cas, le discours est centré autour de la description des modalités d'apprentissage et des stratégies de travail des étudiantes et étudiants participants. Les constats de ces études mettent en lumière le fait que le travail instrumental des musiciennes et des musiciens populaires mérite d'être exploré davantage, ne serait-ce qu'afin d'identifier des problématiques spécifiques à explorer pour contribuer de manière positive à leur développement.

1.5.4 Le travail instrumental de musicien·nes populaires de niveau avancé

Afin d'étudier de manière plus concrète la réalisation du travail instrumental, Noice et son équipe (2008)* ont filmé deux séances dédiées à la mémorisation d'un morceau de musique écrit par un musicien jazz d'expérience. L'intention de la recherche était de comparer les méthodes de travail des musiciennes et musiciens jazz à celles décrites dans le cadre d'études réalisées dans le domaine des musiques classiques. L'unique participant était invité à exprimer ses pensées à voix haute en cours d'action. Ses choix esthétiques et techniques ont été formulés à l'écrit à même la partition et mis en relation avec les éléments de forme et de langage musical de l'œuvre. Le nombre d'arrêts et de reprises du jeu par mesure a été comptabilisé et analysé de manière quantitative. Les résultats de la recherche témoignent des similitudes entre l'approche observée et celle des musiciennes et musiciens classiques expérimentés. Dans un cas comme dans l'autre, une attention particulière a été portée à la structure musicale et aux caractéristiques de l'interprétation. La virtuosité, la créativité et l'expressivité seraient, à la lumière de l'analyse comparative réalisée, des dimensions du jeu instrumental hautement valorisées dans les deux domaines de spécialisation. Hormis la dynamique d'improvisation qui caractérise le domaine des musiques jazz et populaires, les résultats de cette recherche suggèrent que les procédés mentaux responsables de la mémorisation pourraient être similaires peu importe le genre musical pratiqué. On pourrait alors envisager certains rapprochements dans l'expression de la pratique de différentes esthétiques sur le plan cognitif, du

moins, nécessitant par ailleurs une exploration structurée si l'on voulait donner lieu à des conclusions plus sérieuses.

La recherche de Nielsen (2015)* rapporte quant à elle l'analyse du travail instrumental de deux musiciens jazz en formation au sein d'un conservatoire de haut niveau. L'objet du travail des participants à cette recherche était l'interprétation de la transcription d'un solo initialement improvisé. Cette modalité d'apprentissage est très répandue en jazz de même qu'en musique populaire. Elle vise à contribuer au développement de la personnalité artistique des musiciennes et des musiciens par l'imitation et l'appropriation. La collecte des données de la recherche de Nielsen se basait sur l'enregistrement de deux séances par individu et d'un entretien stimulé par le visionnement de séquences vidéo. Les étudiants participants étaient appelés à commenter leur travail tel que visionné. Les questions du guide d'entretien étaient préparées par le chercheur à la suite du visionnement des séances enregistrées.

Les résultats de la recherche témoignent d'un large éventail de stratégies de travail (p. ex. isoler des passages difficiles) mobilisées par les participants. Ces derniers s'adonnent parfois à l'autoévaluation de leurs méthodes et des retombées de leur travail, ce qui leur permet d'adapter leurs stratégies de façon à progresser plus rapidement. Pour l'auteur, cette façon de procéder s'apparente à l'approche au travail instrumental des musiciennes et musiciens classiques de haut niveau. À son avis, l'aptitude des participants à réfléchir de manière autonome et systématique aux stratégies mobilisées lors de leur travail instrumental pourrait toutefois dépendre des initiatives de leur professeur·e d'instrument.

Holmes-Davis (2024)* a pour sa part réalisé le portrait des comportements d'apprentissage autorégulé de 12 vedettes de rock en analysant des entretiens publiés en ligne selon une approche ethnographique. L'autrice conclut que les propos des sujets témoignent d'un engagement envers les six dimensions de l'apprentissage autorégulé identifiées par McPherson et Zimmerman (2002), de trois manières caractéristiques. Ces musicien·nes exigent d'entretenir des expériences d'apprentissage respectueuses de leur identité et de leur autonomie. Ils et elles ont mis l'accent sur la composition et sur leur pratique quotidienne et se sont concentré·es sur la compréhension musicale dans l'action plutôt qu'à partir d'une littérature manuscrite plus traditionnelle. Selon l'autrice, ces musicien·nes ont fait part d'habiletés stratégiques relatives à l'identification et à la

correction d'erreurs et d'un engagement (quantité de temps) envers leur travail instrumental comparable aux pratiques prévalentes dans d'autres genres musicaux, dont les musiques classiques. Nous en retenons que les vedettes étudiées dans le cadre de cette recherche témoignent d'une puissante motivation intrinsèque et de méthodes de travail d'une certaine efficacité pourtant développées de manière instinctive ou, du moins, en marge d'une formation musicale formelle. Ces constats méritent toutefois d'être considérés avec prudence étant donné la nature inductive des méthodes, ces dernières étant essentiellement fondées sur l'interprétation des propos des sujets en réponse à des questions qui n'ont pas nécessairement été formulées avec l'intention explicite d'investir le processus d'autorégulation.

Néanmoins, les études de cas ayant observé de près le processus d'apprentissage des musicien·nes témoignent des similitudes avec celui des musicien·nes classiques sur le plan stratégique, permettant entre autres de faciliter la mémorisation. Notre analyse montre que le discours présent dans ces recherches tient rarement compte des composantes motivationnelles et affectives que la documentation scientifique sur l'autorégulation a pourtant permis d'établir en tant que facteurs déterminants pour l'apprentissage (Schunk et Greene, 2018), qui plus est, considérant l'importance des efforts nécessaires à la réalisation de la charge de travail exigée des étudiantes et des étudiants en formation instrumentale au sein du programme québécois de Techniques professionnelles de musique et chanson. Les analyses d'Holmes-Davis (2024) suggèrent pourtant que l'autodétermination en matière de motivation est une caractéristique essentielle des musicien·nes populaires, si l'on se fie aux dires des vedettes du rock à tout le moins.

Lehmann et ses collaborateurs (2018) rappellent par ailleurs que la majorité des recherches concernant l'apprentissage menant au développement de l'expertise des musicien·nes a été réalisée dans l'ordre de la tradition classique occidentale. Or, les genres musicaux s'inscrivent au sein de cultures distinctes, qui varient notamment au plan des pratiques et des activités d'apprentissage, des sources de motivation et des compétences attendues des musiciennes et des musiciens (de Bézenac et Swindells, 2009). La conception de ce que représente l'expertise pourrait donc s'avérer très différente d'une culture musicale à une autre. L'importance accordée à la virtuosité dans les musiques classiques, à la créativité dans les musiques populaires, et aux habiletés d'improvisation ou de lecture à vue en jazz en sont des exemples saillants. Les études traitant de l'autorégulation du travail instrumental, dont un portrait est brossé à la section suivante, font ainsi pratiquement

toutes référence à la réalité des musiques classiques. L'analyse proposée permet néanmoins de préciser la problématique et l'articuler au contexte de formation étudié par cette thèse.

1.6 Recherches sur l'autorégulation du travail instrumental

Le concept d'autorégulation, développé plus en profondeur dans le deuxième chapitre de cette thèse, peut se résumer à la manière dont les apprenant·es activent et entretiennent leurs processus cognitifs, leurs motivations, leurs comportements et leurs émotions dans la poursuite de leurs objectifs personnels (Schunk et Greene, 2018). Mobilisé afin d'étudier l'apprentissage qui s'effectue par l'entremise du travail instrumental, le concept d'autorégulation pourrait contribuer à expliquer pourquoi certain·es progressent plus rapidement et aisément que d'autres (Boucher, 2019). Des recherches menées afin d'étudier l'autorégulation ont été réalisées auprès de musicien·nes de niveau débutant ou intermédiaire, souvent assez jeunes ou encore d'âge adolescent, ou de niveau avancé, voire expert, c'est-à-dire des professionnel·les établi·es ou des étudiant·es en formation postsecondaire.

1.6.1 Regard sur des jeunes musicien·nes

Certaines études que nous avons colligées s'intéressent au cas des jeunes musicien·nes (Holmes-Davis, 2015*; McPherson et Renwick, 2001*; Pike, 2017a*). Elles témoignent de différences individuelles se situant tant au plan de la quantité que de la qualité du travail, en matière de temps alloué au jeu, à corriger des problèmes et à chercher activement à améliorer la prestation. Les auteur·rices conviennent que la majorité des jeunes participant·es à ces recherches avait la volonté d'apprendre à jouer de son instrument, mais ne travaillait pas nécessairement de manière efficace. Plusieurs avaient en effet tendance à répéter de manière machinale, sans aucune motivation à identifier des problèmes spécifiques et à mobiliser des stratégies permettant d'y remédier.

1.6.2 Regard sur des musicien·nes d'expérience

D'autres recherches se sont attardées au cas de musiciennes et musiciens plus développés (Araújo, 2015*; Hatfield *et al.*, 2017*), établissant un rapport positif entre l'autorégulation et l'expérience. Leurs résultats issus de questionnaires autorapportés témoignent du fait que les musiciennes et les musiciens plus âgés ou avancés dans leur formation accomplissent davantage en moins de temps en mobilisant plus de ressources personnelles (p.ex. connaissances métacognitives), tout en

dépendant de facteurs externes (enseignant·es, collègues, manuels, etc.) dans une moindre mesure. Ces chercheur·euses estiment que leurs analyses soutiennent la structure du construit généralement admis du processus d'autorégulation en contexte de travail instrumental, comme quoi les démarches de planification en affectent la réalisation et, éventuellement, les retombées.

Des études de cas multiples (Kegelaers *et al.*, 2022*; Liu, 2022*; Mornell *et al.*, 2020*; Suzuki et Mitchell, 2022*) ont exploré le travail de musiciennes et musiciens classiques de niveau avancé par l'entremise d'entretiens souvent stimulés par le visionnement d'enregistrements de séances de travail et de questionnaires. Les initiatives de planification, l'utilisation de stratégies, de même que des éléments de motivation ou d'affect ont été analysés du point de vue des personnes participantes. Des expert·es ont parfois jugé de la qualité des performances de ces dernières d'un point de vue externe. Les résultats de ces recherches témoignent d'une grande variabilité des méthodes et des habitudes de travail adoptées par les participant·es. Bien qu'une majorité ait su démontrer par moments la connaissance ou l'application de stratégies de travail efficaces, d'importantes lacunes ont été dégagées par les équipes de recherche. Une approche tantôt machinale et peu réfléchie a été illustrée chez plusieurs participant·es ayant notamment exprimé le besoin d'accumuler des heures comme principal moyen d'atteindre des objectifs souvent génériques. Leurs habiletés d'autoévaluation et la profondeur de leurs réflexions à cet effet se sont également avérées limitées. La motivation ne semble toutefois pas constituer un enjeu pour ces musiciennes et musiciens classiques de niveau avancé. Notre interprétation des résultats de ces recherches contribue à soutenir l'idée selon laquelle les individus les plus performants et expérimentés tendent à s'autoréguler de manière proactive en comparaison à ceux moins développés, souvent plus instinctifs ou réactifs dans leur travail.

La réalisation de ces études représente un avancement évident du fait qu'elles se basent généralement sur l'observation de manifestations authentiques de travail instrumental, donnant ainsi lieu à des résultats dotés d'une meilleure fiabilité que les questionnaires autorapportés. L'attrait de ces recherches est toutefois limité sur le plan théorique du fait que leur adéquation aux modèles d'autorégulation prédominants en musique n'est que partielle. Certaines dimensions du construit, dont l'aspect émotionnel et la motivation, n'y sont traitées qu'en surface ou sont carrément ignorées malgré l'importance démontrée de ces facteurs d'influence sur la réalisation du processus d'autorégulation (Bandura, 1986, 2001; Usher et Schunk, 2018). Dans la majorité des

cas, le manque d'informations contextuelles nuit à la compréhension de l'influence des dispositions personnelles des individus sur les résultats observés.

Une récente recension systématique (de Santos Silva et Marinho, 2024*) visait, d'une part, à déterminer comment les personnes musiciennes de haut niveau planifient et emploient des stratégies d'apprentissage et, de l'autre, à évaluer les bénéfices d'une formation à l'autorégulation pour ces dernières. Quarante-huit articles publiés entre 2001 et 2023 ont été sélectionnés, desquels 41 présentent des recherches ayant exploré l'autorégulation de musicien·nes classiques. Seulement une étude était dédiée à un échantillon constitué de musicien·nes jazz, alors que quatre comportaient des spécialisations stylistiques variées. Deux articles ne fournissaient pas cette information. Les procédés d'autorégulation ont été analysés en contexte de travail instrumental dans 36 recherches, alors que 12 comportaient également l'étude de ces procédés dans un contexte de performance.

Les autrices de cette revue ont constaté que les participant·es aux études observationnelles ou descriptives-corrélationnelles recourent le plus souvent à des stratégies passives telles que la répétition, ce qui suggère que même les musiciennes et musiciens avancés s'appuient encore sur des stratégies nécessitant un effort cognitif minimal (Weinstein *et al.*, 2000). En outre, ces personnes ont présenté des lacunes lors de la définition et de l'adaptation de leurs objectifs de travail. Étant donné la nature cyclique du modèle d'autorégulation de référence (Zimmerman, 2002), cela pourrait, aux yeux des autrices, compromettre leur sélection de stratégies d'apprentissage. En ce qui a trait aux recherches dans lesquelles des interventions ont été réalisées, Santos Silva et Marinho (2024) ont relevé des effets positifs au plan de la fixation d'objectif, de la gestion du temps et de l'adaptation des stratégies.

1.6.3 Regard sur des étudiant·es à l'université : les méthodes microanalytiques

Les méthodes microanalytiques, ou mesures d'évènements, ont pour leur part été développées spécifiquement pour étudier le processus d'autorégulation dans des contextes d'apprentissage ou de performance. Elles permettent de colliger de riches renseignements spécifiques aux différentes situations tout en témoignant des procédés d'autorégulation mobilisés dans l'action (Cleary et Callan, 2018). Des recherches (McPherson *et al.*, 2019*; Miksza *et al.*, 2018b*; Miksza et Brenner,

2023*; Zhang et Leung, 2023*) ont permis de valider le développement d'un protocole microanalytique pour l'analyse du travail instrumental (McPherson *et al.*, 2015) et de l'adapter pour décrire le processus d'autorégulation d'étudiant·es en musique à l'université ou pour intervenir sur celui-ci. Les données de ces études ont été colligées par l'entremise de sources et de modalités variées (entretiens, journal de bord, captations, groupe de discussion) en respect de la chronologie des trois phases (prévoyance, performance, autoréflexion) du processus d'autorégulation situé dans l'action.

Les résultats de ces recherches soulignent et décrivent, d'une part, plusieurs idiosyncrasies qui renforcent le caractère personnel du processus d'autorégulation. D'autre part, les connaissances qui émergent des microanalyses du travail instrumental permettent de dégager deux profils d'autorégulation profondément opposés (McPherson, 2022). Le premier est celui d'un·e musicien·ne *proactif·ve* hautement motivé·e dont les objectifs et le plan stratégique sont assez clairs. Une personne correspondant à ce profil mobilise une diversité de ressources pour surmonter ses difficultés tout en se prémunissant de distractions potentielles, et fait preuve d'introspection et de flexibilité dans une perspective de développement continu. Le deuxième profil issu de l'analyse de ces recherches représente les personnes à tendance *réactive*, dont le travail est machinal (axé sur la répétition dans une perspective d'accumulation de temps passé à jouer), habituel (en carence de flexibilité) et relativement peu réfléchi ou planifié de manière générique, voire désordonnée. Ces profils pourraient constituer les pôles d'un continuum où certains individus se situent au point mitoyen, ayant par exemple acquis au fil du temps un ensemble de connaissances et d'habiletés d'autorégulation, sans nécessairement les appliquer de manière systématique ou soutenue dans leur pratique. Dans l'ensemble, les analyses proposées dans les études citées précédemment suggèrent que les musiciennes et musiciens qui réussissent ou performant de manière avantageuse convergent en majorité vers le profil *proactif*, tandis que ceux et celles qui éprouvent des difficultés se montrent davantage *réactif·ves*.

Cette deuxième partie d'analyse de la documentation scientifique permet de dégager quelques tendances concernant le développement de l'expertise et le processus d'autorégulation des musiciennes et des musiciens de différents niveaux. Les résultats suggèrent que la façon dont ils et elles s'autorégulent se raffine à travers le temps de manière plus ou moins linéaire, ce qui pourrait expliquer une partie du succès ou des difficultés éprouvées. Les données témoignent d'une grande

variabilité, ou du caractère hautement personnel du cheminement individuel des musicien·nes. C'est pourquoi nous joignons notre voix aux auteur·rices (p. ex. Cartier et Butler, 2016; Järvenoja *et al.*, 2015) qui admettent que l'analyse du processus d'autorégulation doit impérativement tenir compte des particularités du contexte (personnel, académique, disciplinaire, etc.) dans lequel s'effectue l'apprentissage.

Or, force est de reconnaître la faible quantité de recherches visant à étudier comment les musicien·nes spécialisé·es dans des musiques autres que classiques développent leur expertise (Lehmann *et al.*, 2018; Santos Silva et Marinho, 2024; Varela *et al.*, 2016). En effet, dans seulement deux des recherches analysées (Hatfield *et al.*, 2017; Miksza *et al.*, 2018), certain·es participant·es évoluaient dans des genres musicaux alternatifs (musiques populaires, jazz, traditionnelles, etc.). Ce déficit pourrait s'expliquer par la variation considérable du statut curriculaire des musiques populaires d'un pays et d'une institution à l'autre (Dyndahl et Nielsen, 2014), affectant par conséquent l'état et la quantité des recherches menées dans ce champ (Nielsen, 2015).

1.7 Le problème de recherche

Le programme québécois de Techniques professionnelles de musique et chanson vise à préparer des artistes spécialisés en musique populaire à intégrer le marché du travail. Le cours d'instrument y occupe une place centrale, car il sert d'agent d'intégration et d'application des compétences ciblées par la formation. Au sein du programme officiel, les critères de performance associés aux éléments des compétences ciblées par le cours d'instrument rendent explicites les attentes en matière d'autorégulation du travail instrumental des étudiantes et des étudiants qui s'y forment.

Les musiciennes et les musiciens développent la majeure partie de leur expertise de manière autonome par l'entremise du travail instrumental réalisé entre les leçons individuelles d'instrument. La quantité de travail hebdomadaire pondérée par les institutions d'enseignement collégial offrant ce programme technique se situe minimalement au double de ce qui est attendu pour les cours de la formation générale. Ces efforts sont toutefois fréquemment surpassés en pratique, si ce n'est que par les individus qui visent à se distinguer dans un milieu hautement compétitif. La conséquence d'un tel engagement mène pour un nombre important de musiciennes et musiciens à l'accumulation de douleurs, de blessures et de complications musculosquelettiques (Ackermann *et al.*, 2012; Elam

et al., 2022; Gembris *et al.*, 2020). C'est entre autres pour ces raisons que la compréhension des mécanismes sous-jacents à l'efficacité du travail instrumental est une préoccupation essentielle de la recherche en musique.

Dans le domaine des musiques populaires, des recherches se sont intéressées à la façon dont les musiciennes et les musiciens apprennent de manière informelle. D'autres ont investi l'apprentissage de l'improvisation, particulièrement dans le domaine du jazz. Des études ont observé les stratégies de travail de musicien·nes de jazz professionnel·les ou en formation à l'université en contexte de réalisation authentique. Les méthodes déployées à cet effet sont d'un certain intérêt puisqu'elles répondent au caractère dynamique et situé du processus d'autorégulation. La portée des conclusions de ces recherches est par ailleurs limitée en raison de la faible quantité de sujets observés et du fait que leur discours ne tient généralement pas compte des dimensions motivationnelle et affective du processus d'autorégulation. Une meilleure compréhension des facteurs d'influence que plus de trente années de recherche en psychologie de l'éducation ont établis de manière assez consensuelle pourrait fournir des pistes d'explication des mécanismes de réussite et d'efficacité pour les musicien·nes en formation.

L'autorégulation du travail instrumental est le processus sous-jacent à une autonomie de pratique cruciale pour l'intégration des futur·es diplômé·es à un marché du travail en évolution, dont les enjeux artistiques et économiques sont multiples et exercent une pression constante sur les musiciennes et les musiciens (López-Íñiguez et McPherson, 2024). Dans ce contexte, l'autorégulation poursuit une double finalité qui se veut à la fois éducative et nécessaire au bien-être de l'exercice professionnel dans le domaine. Les recherches tendent pourtant à témoigner des lacunes de plusieurs musiciens et musiciennes sur le plan de l'autorégulation. Si la nature des mécanismes inhérents à la qualité du travail instrumental demeure inconnue à bien des égards (Mikszta et Brenner, 2023), notre analyse du corpus de documentation scientifique montre que les caractéristiques de l'autorégulation du travail instrumental des musicien·nes populaires en formation postsecondaire méritent d'être documentées davantage.

D'une part, la connaissance de ces caractéristiques est nécessaire à la mise en place d'un cadre de lecture des modalités d'apprentissage permettant aux spécialistes de l'éducation musicale d'informer le développement d'approches pédagogiques arrimées aux besoins des musiciennes et

musiciens en formation (McPherson *et al.*, 2018). D'autre part, en ce qui a trait aux spécificités du programme québécois de Techniques professionnelles de musique et chanson, la connaissance des caractéristiques de l'autorégulation du travail instrumental permettra de dégager des pistes à investir concernant les procédés sous-jacents à l'atteinte des éléments de compétence et les facteurs d'entrave ou de facilitation des acquis en matière d'autonomie prévus par la formation.

La question qui se dégage du problème de recherche s'exprime ainsi : quelles sont les caractéristiques de l'autorégulation du travail instrumental des étudiant·es en Techniques professionnelles de musique et chanson au Québec en marge d'un cours d'instrument ?

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel de la recherche propose une lecture du travail instrumental qui s'articule autour de son processus d'autorégulation. La première section reprend certains éléments énoncés précédemment afin de clarifier la conception du travail instrumental adoptée dans le cadre de cette recherche et les variables pouvant l'influencer. Le processus d'autorégulation est ensuite défini de manière générale, puis situé au regard de l'évolution des conceptions prévalentes dans les contextes d'apprentissage et de performance. La théorie sociale cognitive, construit au sein duquel s'inscrit la perspective du concept d'autorégulation dans cette thèse, est ensuite décrite brièvement. L'exposition des avantages et des limites de la vision sociale cognitive du processus culmine à la proposition d'une conception originale de l'autorégulation du travail instrumental spécialement conçue pour répondre à la question de recherche annoncée dans le chapitre précédent. Les éléments théoriques qui sous-tendent cette trame conceptuelle sont étayés de façon à en apprécier la pertinence et à comprendre l'ampleur des dynamiques d'influences qui s'expriment entre eux. Les objectifs de la recherche sont explicités à la fin du chapitre.

2.1 Le travail instrumental

Le travail instrumental est un exercice propre au développement de l'expertise des musicien·nes que Miksza (2011) définit en tant qu'activité d'apprentissage autonome orientée vers l'acquisition de compétences musicales sur un instrument ou avec la voix. Dans le cadre de cette recherche, il s'agit du travail personnel réalisé en marge du cours d'instrument de la formation collégiale technique en musique, dont les exigences en ce qui a trait au nombre d'heures de pratique sont importantes. Comme mentionné au chapitre précédent, il est convenu que le travail instrumental occupe un rôle d'intégration des connaissances et de mise en application des compétences ciblées par la formation, tout en contribuant au développement de l'identité artistique des étudiants et des étudiantes.

Les travaux de Bonneville-Roussy et Bouffard (2015) permettent de clarifier la contribution de différentes variables à la réussite musicale⁶ de 177 musiciennes et musiciens en formation collégiale au Québec. L'intention de leur recherche était de valider une modélisation statistique du travail instrumental reposant sur des théories existantes. Les variables mesurées par ces chercheuses sont les dispositions personnelles des participant·es (âge, expérience à l'instrument, quantité hebdomadaire de travail instrumental, résultat final au cours d'instrument, etc.), des éléments relatifs à l'autorégulation (orientation des objectifs d'apprentissage, gestion de l'attention, perception de compétence, etc.) et aux stratégies de pratique délibérée (varier la rapidité d'exécution, exercices d'échauffement, fragmenter la répétition d'une pièce en petites sections, etc.).

Leurs résultats contribuent à soutenir la valeur prédictive du modèle statistique en raison de son aptitude à expliquer la variance des résultats scolaires des personnes participantes dans une proportion supérieure aux variables individuelles. Les autrices de la recherche admettent d'emblée les limites de leur conception de l'autorégulation du travail instrumental, en référant principalement — et de manière incomplète selon l'appareillage théorique sur lequel nous nous appuyons — aux dimensions motivationnelle et stratégique du processus dont nous préciserons la portée incessamment. Nous retenons toutefois de leur modèle de travail instrumental plusieurs variables servant à décrire les dispositions personnelles des sujets de la recherche présentée dans cette thèse.

2.2 L'autorégulation de l'apprentissage et de la performance

Une contribution récente de Berger et Cartier (2023) ravive et actualise un besoin crucial pour l'avancement du champ : celui de parvenir à un consensus terminologique. Ces auteur·es soulignent la confusion persistante qu'entraîne l'utilisation interchangeable ou indéfinie de construits présentant une proximité relative (autonomie, engagement, apprentissage autodirigé, autodétermination, etc.), voire importante (apprentissage autorégulé, autorégulation, autorégulation en éducation). Reconnaisant la nécessité de « fixer les concepts » (Ibid., p. 24),

⁶ Dans cette recherche, l'indicateur de réussite musicale correspond au résultat final des participant·es à un cours d'instrument.

cette thèse propose une démarche de clarification conceptuelle qui sera progressivement développée tout au long de ce chapitre. L'autorégulation, définie de manière plus générale, renvoie aux pensées, aux sentiments et aux actions planifiées et adaptées de manière cyclique par les individus de façon à réaliser leurs objectifs personnels (Zimmerman, 2000). Une telle définition, estime Zimmerman, diffère de celles qui mettent l'accent sur un trait, une capacité ou un stade de compétence unique. Elle positionne l'autorégulation en tant que processus dépendant des croyances et des motivations d'une personne, et se distingue des conceptions métacognitives qui se limitent à traiter de l'état des connaissances et de la qualité du raisonnement déductif. L'autorégulation est un concept dont la métacognition est une composante importante, mais qui dépend également des croyances et des réactions affectives des individus — comme leurs doutes et leurs craintes — concernant des contextes d'apprentissage ou de performance spécifiques (Zimmerman, 1995).

Le concept d'autorégulation a été mobilisé en recherche afin d'étudier les processus d'apprentissage et de performance. Pour Schunk et Greene (2018), la distinction entre l'autorégulation de l'apprentissage et celle de la performance est bien simple, en ce que le premier implique nécessairement le fait d'apprendre. Il convient par ailleurs de préciser que le champ spécifique dans lequel s'inscrit cette thèse, soit l'éducation musicale dédiée à la professionnalisation, place ultimement l'apprentissage au service de la performance. Cette particularité justifie le choix délibéré de traiter ces deux contextes en tandem. C'est également pour cette raison qu'il a été choisi de fonder le cadre conceptuel sur les travaux issus de l'héritage de Barry Zimmerman, comparativement à d'autres perspectives. En effet, les recherches effectuées afin de valider le modèle d'autorégulation adapté plus loin ont été réalisées de manière simultanée dans des contextes de performance (artistique, sportive, académique) et d'apprentissage.

L'intérêt d'étudier l'autorégulation dans des contextes d'apprentissage provient de plusieurs sources (Zimmerman et Schunk, 2011). Au départ, dans les années 1970, des recherches se sont intéressées aux façons d'améliorer le contrôle qu'exercent les étudiant·es sur leur processus d'apprentissage par l'entremise d'interventions visant à renforcer leur autonomie (Schunk et Greene, 2018). Ces interventions ont permis d'améliorer la concentration et la réussite des apprenants et des apprenantes (Asarnow et Meichenbaum, 1979).

Les théories du développement cognitif et les travaux de Vygotsky (1962) ont contribué à la mise en évidence de la dimension sociale de l'autorégulation (Diaz *et al.*, 1990). Deux idées particulièrement saillantes pour l'éducation s'en dégagent. La première admet que la transformation des fonctions psychologiques passe essentiellement par l'internalisation des interactions sociales qui s'expriment au sein d'un environnement culturellement situé. La deuxième estime que le développement de l'autorégulation peut être facilité par l'intervention éducative d'un agent externe.

Des équipes de recherche ont alors entrepris des initiatives visant à enseigner aux étudiantes et aux étudiants des stratégies d'apprentissage permettant d'améliorer leurs performances académiques (Zimmerman et Schunk, 2011). Or, l'intégration de ces stratégies aux habitudes des étudiant·es et leur transfert à de nouvelles tâches d'apprentissage ne sont pas garantis (Pressley et McCormick, 1995). Le simple fait d'enseigner des stratégies n'assure donc en aucun cas leur utilisation par les apprenants et les apprenantes (Schunk et Greene, 2018). Une recherche a ainsi examiné différentes façons d'inciter l'utilisation de stratégies d'apprentissage en attirant par exemple l'attention des étudiant·es envers l'amélioration de leurs performances, engendrée par l'utilisation de bonnes stratégies (Schunk et Rice, 1987). Les analyses rapportées soutiennent notamment l'idée que la motivation constitue un élément essentiel et complémentaire aux habiletés cognitives et métacognitives permettant de promouvoir l'autorégulation (Schunk et Zimmerman, 2008).

Des chercheuses et des chercheurs, dont Barry Zimmerman (voir 2.2.2 pour une présentation détaillée), ont finalement exploré l'influence des facteurs sociaux et motivationnels sur l'autorégulation par l'entremise de la théorie sociale cognitive (Bandura, 1986). Sous cette perspective, l'autorégulation s'exprime essentiellement par l'entremise des phases d'observation, de jugement et de réaction personnelle. Du point de vue de l'apprentissage, ces construits invitent les étudiant·es à faire le suivi de leurs performances académiques et à s'autoévaluer de façon à modifier leur approche à la lumière des leurs réactions affectives et de leur sentiment d'efficacité personnelle (Schunk et Greene, 2018).

Les regards portés sur l'autorégulation dans des contextes éducatifs ont donc évolué depuis maintenant plus de 50 ans au fil des grandes théories en psychologie. Les recherches se sont d'abord intéressées d'un point de vue behavioriste au contrôle qu'exercent les étudiant·es sur leur

comportement, pour ensuite étudier les dynamiques d'autorégulation sous une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage. Le discours s'est éventuellement centré sur les stratégies permettant d'apprendre de manière plus efficace, pour enfin aboutir à une conception qui situe le processus d'autorégulation au cœur de la théorie sociale cognitive (p. ex. Zimmerman, 2000). Cette vision du processus d'autorégulation contribuera de manière significative à la trame conceptuelle de cette thèse pour deux raisons. Tout d'abord, la perspective sociale cognitive de l'autorégulation a été validée par l'entremise d'une importante quantité de recherches réalisées dans des domaines de la performance comme la musique (Varela, 2017). Elle est également pertinente parce que des études, dont plusieurs ont été menées par Barry Zimmerman et ses collègues, témoignent du fait que les processus cognitifs liés à l'apprentissage sont affectés par — et, d'une certaine façon, dépendent — des motivations et des réactions affectives des étudiant·es. La section qui suit présente la théorie sociale cognitive, dont plusieurs construits sont mobilisés au sein de la conception de l'autorégulation retenue dans le cadre de la thèse.

2.2.1 La théorie sociale cognitive comme fondement du concept d'autorégulation

La théorie sociale cognitive considère que le fonctionnement humain est le résultat de l'interaction de facteurs d'influence d'ordre personnel (p. ex. biologiques, affectifs, cognitifs), environnemental et comportemental (Bandura, 1986, 2001). Ce que les gens font, leurs sentiments et leurs pensées ne se résument pas au produit de l'influence externe et des renforcements comme le suggèrent les behavioristes (p. ex. Skinner, 1987). D'un point de vue social cognitif, les facteurs personnels, environnementaux et comportementaux codéterminent l'expérience humaine par l'entremise d'une dynamique de causalité réciproque et interactive (Usher et Schunk, 2018).

L'habileté des individus à diriger intentionnellement le cours des événements et des circonstances de leur vie, et d'y réagir de manière délibérée constitue le fondement de l'agentivité humaine (Bandura, 2016). Les gens exercent leur agentivité par l'entremise d'un certain nombre de capacités, dont celles de prévoyance, d'observation, de jugement et de réaction (Bandura, 2001). La capacité de prévoyance offre aux individus un moyen de planifier, de fixer des objectifs et d'imaginer des futurs non réalisés de façon à guider leurs comportements éventuels. Les personnes ont également la capacité d'observer leurs actions, leurs pensées et leurs sentiments dans et après

l'action ou la performance, pour en juger en se comparant à des standards. Les individus choisissent enfin d'adopter différentes réactions au jugement de leur personne.

Ces capacités font partie intégrante du système personnel, qui renvoie aux structures cognitives par l'entremise desquelles une personne perçoit, évalue et adapte son comportement (Bandura, 1978). Le système personnel est la force dirigeante du fonctionnement humain et de l'effort d'autorégulation des individus (Usher et Schunk, 2018). Une composante essentielle de ce système est le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2016), qui renvoie à la perception de son habileté à organiser sa vie de façon à atteindre ses idéaux, et dont l'influence est un déterminant important de l'autorégulation du comportement (Bandura, 1997; Schunk et DiBenedetto, 2014; Zimmerman, 2013). Les individus qui éprouvent un fort sentiment d'efficacité personnelle se fixent des objectifs stimulants, font le suivi de leur progrès et prennent les moyens appropriés pour assurer leur propre succès (Usher et Schunk, 2018). Inversement, ceux qui doutent de leur efficacité sont moins motivés, sentent que leurs efforts sont inutiles et abandonnent plus facilement (Schunk et DiBenedetto, 2014).

Un important contributeur de la perspective sociale cognitive de l'autorégulation est Barry Zimmerman, dont les travaux sont fréquemment mobilisés par les chercheurs et chercheuses qui s'intéressent à l'apprentissage de la musique (Varela, 2017). La perspective de Zimmerman construit sur les bases de la théorie sociale cognitive un modèle d'autorégulation de l'apprentissage.

2.2.2 Une perspective sociale cognitive du processus d'autorégulation

Il a été avancé que toute personne contrôle son fonctionnement d'une manière ou d'une autre pour atteindre des objectifs dans la vie, et qu'il serait en fait inexact de parler d'absence d'autorégulation chez un individu (Winne, 1997). Sous cette perspective, ce qui distingue les formes efficaces des formes inefficaces d'autorégulation est la qualité et la quantité des procédés d'autorégulation

qu'une personne mobilise (Zimmerman, 2000), c'est-à-dire les moyens permettant aux individus de s'autoréguler par l'entremise d'actions, de processus cognitifs ou métacognitifs⁷.

Les procédés d'autorégulation les plus efficaces ont été identifiés de différentes façons, dont des entretiens réalisés auprès d'expertes et d'experts reconnus pour leur discipline personnelle et le succès de leurs performances (p. ex. Ericsson et Lehman, 1996; Zimmerman et Martinez-Pons, 1986, 1988). Un enjeu important de ces recherches a été de comprendre comment ces procédés sont structurellement liés et soutenus de manière cyclique (Zimmerman, 2000). Le développement et la validation d'un modèle permettant d'expliquer le fonctionnement de l'autorégulation dans des contextes d'apprentissage et de performance ont été au cœur des recherches de Zimmerman et ses collaborateurs pendant plusieurs années⁸. Des efforts déployés à cet effet naquit un modèle cyclique d'autorégulation en trois phases séquentielles (Zimmerman et Campillo, 2003) : prévoyance, performance et autoréflexion.

Un des objectifs poursuivis par ces chercheurs était d'identifier des procédés d'autorégulation et des sources de motivation, pour enfin expliquer leurs interrelations pendant la réalisation d'activités authentiques d'apprentissage ou de performance (Zimmerman et Moylan, 2009). Les initiatives visant à tester le modèle d'autorégulation issu de ces travaux ont mené les auteurs précités à constater que les plus importantes sources de motivation impliquent des croyances et des sentiments qui précèdent, accompagnent et surviennent à la suite des efforts des individus pour apprendre ou performer. On supposerait ainsi qu'une personne confiante en ses moyens cherche davantage des stratégies permettant de réaliser efficacement une tâche donnée. Or, si la performance de cette personne n'est pas jugée satisfaisante, elle aura tendance à engendrer des sentiments négatifs ayant une incidence sur son sentiment d'efficacité personnelle, qui affectera en retour ses efforts ultérieurs. De fait, une des particularités de la plus récente itération du modèle cyclique d'autorégulation (Zimmerman et Moylan, 2009) est de prétendre que son fonctionnement

⁷ Dans la francophonie, les termes "stratégies" et "phases" sont également utilisés à cet effet.

⁸ Voir Zimmerman (2013) pour une rétrospective.

est le produit de l'interrelation des procédés d'autorégulation, des croyances motivationnelles et des réactions affectives d'une personne.

D'un point de vue social cognitif, la phase de prévoyance regroupe les procédés d'autorégulation dédiés à l'analyse de la tâche et les croyances motivationnelles qui influencent la préparation et la volonté de réaliser cette dernière (Zimmerman et Moylan, 2009). Ces deux éléments sous-tendent les efforts d'action des individus et préparent le terrain pour la phase de performance. La phase de performance, quant à elle, comprend les procédés d'autorégulation permettant le contrôle autonome de l'action et sa supervision par l'entremise de procédés métacognitifs; ils visent essentiellement à faciliter le suivi et le contrôle de la performance par l'entremise de différentes stratégies (McPherson, 2022). Enfin, la troisième et dernière phase du modèle cyclique d'autorégulation, soit la phase d'autoréflexion, détermine l'appréciation ou le jugement de sa propre performance, les émotions ou les affects qui s'en dégagent, ainsi que l'adaptation d'une personne à l'expérience (Zimmerman et Campillo, 2003).

La contribution des travaux Zimmerman et ses collègues se situe notamment au plan de la précision et de l'opérationnalisation des différentes composantes qui témoignent du pouvoir d'action que les gens exercent dans des situations d'apprentissage ou de performance. Or, la particularité de la perspective sociale cognitive est qu'elle souligne également l'importance du rôle des influences personnelles, sociales et environnementales sur la réalisation du processus d'autorégulation (Zimmerman, 2000). Résolument conscient de cet enjeu, Zimmerman (2013) accorde davantage d'importance à ces éléments contextuels dans le cadre de ses propos concernant la formation ou le soutien à l'autorégulation, qui constituent en quelque sorte l'aboutissement de ses travaux de recherche. Son modèle opérationnel, dont nous venons de présenter les grandes caractéristiques, traite surtout des actions pouvant être entreprises par un·e apprenant·e afin d'intervenir *sur* l'environnement en plus de ses modalités de gestion interne. L'influence des facteurs contextuels, ou issus de l'environnement, n'y est pas abordée.

Cette limite est particulièrement importante au sens où la perspective à laquelle nous adhérons conçoit l'autorégulation en tant que processus situé, c'est à dire contingent à l'interaction entre les dispositions personnelles de l'individu et les caractéristiques de la situation d'apprentissage ou de performance, selon Cartier et Butler (2016). Ces autrices estiment que la relation entre le processus

d'autorégulation et les contingences du contexte est une condition *sine qua non* de l'interprétation des résultats de recherche à son propos. Elles donnent l'exemple d'une stratégie comme « demander de l'aide », qui pourrait à la fois être un l'indicateur d'une personne qui sait bien utiliser ses ressources ou encore d'une ou d'un apprenant dépendant qui se fie aux autres. Ce résultat (demander de l'aide) ne peut alors être compris qu'en considérant la raison et la manière de rechercher de l'aide par un individu dans son contexte.

Une des raisons pouvant expliquer cette lacune est que les études en éducation musicale se fondent généralement sur différentes itérations du modèle de Zimmerman, lequel accorde une importance limitée au contexte comparativement à d'autres conceptions de l'autorégulation (Panadero, 2017). Cette préoccupation, de même que le souci d'adéquation du cadre conceptuel à l'objet particulier de cette recherche, ont motivé l'élaboration d'un modèle synthétisant des travaux menés en psychologie de l'éducation (Cartier et Butler, 2016; Zimmerman et Campillo, 2003; Zimmerman et Moylan, 2009) et en éducation musicale (McPherson, 2022). L'adoption d'une telle perspective résulte d'un compromis permettant à la fois l'interprétation des données à partir d'un point de comparaison partagé par les études antérieures et un avancement certes modeste, mais nécessaire au transfert de la théorie au domaine émergent des musiques populaires. La section suivante précise notre compréhension des composantes de la trame conceptuelle développée pour étudier l'autorégulation du travail instrumental. Notre définition du concept est originale dans sa manière d'intégrer les caractéristiques empruntées aux travaux des auteur·rices cité·es précédemment.

2.3 L'autorégulation du travail instrumental

Sur la base des éléments exposés antérieurement, nous définissons l'autorégulation du travail instrumental, dans le contexte de cette recherche, comme un processus cyclique, dynamique et situé permettant aux musicien·nes d'exercer un contrôle sur leur apprentissage en gérant les dimensions motivationnelles, cognitives, comportementales et affectives de leur travail instrumental.

Les experts s'entendent de manière assez consensuelle à propos de la nature cyclique et dynamique du processus d'autorégulation (Schunk et Greene, 2018). On le décrit ainsi parce que l'appréciation des performances antérieures est utilisée pour apporter des ajustements aux efforts du présent (Zimmerman, 2000). De tels ajustements sont nécessaires, selon Zimmerman, en raison du fait que

les facteurs environnementaux et les croyances des individus évoluent constamment en cours d'apprentissage ou de performance.

Nous avons vu que les modèles qui se rapportent à l'héritage de Barry Zimmerman (McPherson, 2022; Zimmerman et Campillo, 2003; Zimmerman et Moylan, 2009) offrent une perspective détaillée de l'interaction des procédés d'autorégulation, des croyances motivationnelles et des réactions affectives des individus en situation d'apprentissage ou de performance. La vision partagée par ces auteurs constitue le fondement de notre conception de l'opérationnalisation du processus d'autorégulation du travail instrumental réalisé en contexte de formation musicale formelle au niveau postsecondaire, qui s'exprime par l'entremise des phases de prévoyance, de performance et d'autoréflexion.

2.3.1 Phase de prévoyance

Analyse de la tâche

Les procédés d'autorégulation associés à la phase de prévoyance (fixation d'objectifs, planification stratégique) permettent aux musiciennes et aux musiciens d'analyser la tâche qui fait l'objet de leur travail instrumental (p. ex. interprétation de la transcription d'un solo) et de se construire une stratégie personnelle en fonction de leurs connaissances antérieures. La *fixation d'objectifs* est un procédé d'analyse essentiel en ce qu'il mène les musiciens et les musiciennes à se doter d'un but ou d'un idéal à poursuivre. Ces objectifs peuvent être envisagés dans l'immédiat (la prochaine tentative ou exécution), à court terme (maîtrisés au terme d'une séance de travail ou de la semaine), ou à long terme (visant l'atteinte d'un certain niveau de performance pour la fin de semestre ou d'une représentation devant public). McPherson (2022) estime que les objectifs les plus importants sont ceux dont la portée est immédiate ou à moyen terme, et que ces derniers gagnent à être SMART, c'est-à-dire : spécifiques (ce qui vise à être accompli), mesurables (dont le succès peut être mesuré), d'action (référant à des actions plutôt qu'à des sentiments), réalistes (surpassant tout juste leur niveau de performance actuel) et temporels (doté d'un délai précis de réalisation). Au besoin, les musiciennes et les musiciens peuvent fragmenter leurs objectifs à long terme (p. ex. l'interprétation d'un solo) en se fixant des buts à atteindre en priorité (p. ex. maîtriser les éléments du langage mélodique du solo en question). Les experts tendent d'ailleurs à organiser leurs objectifs de cette façon, c'est-à-dire de manière hiérarchique (Chi *et al.*, 1982). Il est également important

de savoir que les objectifs prioritaires, ou de processus, sont investis d'un sens profond parce qu'ils témoignent du progrès de l'individu, affectant ainsi positivement son sentiment d'efficacité personnelle (Bandura et Schunk, 1981; Zimmerman, 2000).

La nature des objectifs que se sont fixés les musiciens et les musiciennes est déterminante du procédé de *planification stratégique* (Weinstein et Mayer, 1986), par l'entremise duquel ces dernières identifient des méthodes pouvant faciliter la maîtrise ou l'apprentissage de certaines composantes de la tâche. Le fait d'adopter de bonnes stratégies, c'est-à-dire des stratégies favorables à l'accomplissement de la tâche dans son contexte de réalisation, peut contribuer à améliorer la performance en structurant les processus cognitifs, en facilitant l'exécution motrice et la gestion des émotions (Pressley *et al.*, 1995). Ce procédé inclut également la planification de l'aspect temporel, de façon à accorder suffisamment d'attention aux aspects prioritaires en fonction des objectifs fixés pour la séance de travail instrumental. Un exemple de stratégie adéquatement sélectionnée serait, pour un·e musicien·ne qui vise à maîtriser le matériel harmonique d'une pièce, de répéter de manière isolée les enchaînements d'accords qu'il peine à exécuter à la vitesse entendue. La planification et la sélection de stratégies nécessitent toutefois des ajustements continuels en raison des fluctuations au sein des dispositions personnelles et de l'environnement d'un individu (Zimmerman, 2000). L'efficacité initiale d'une stratégie mobilisée par un·e musicien·ne diminue généralement lorsqu'elle développe ses habiletés, et ce, jusqu'à ce que d'autres stratégies s'imposent. Enfin, les procédés d'analyse de la tâche ne sont ultimement d'aucune utilité pour une personne qui n'est pas motivée à les utiliser.

Croyances motivationnelles

Les croyances motivationnelles constituent en effet le principal facteur d'influence de la phase de prévoyance. Elles correspondent au sentiment d'efficacité personnelle, aux retombées, aux intérêts et aux passions basées sur ce qu'un individu veut et ce qu'il croit pouvoir accomplir. Le sentiment d'*efficacité personnelle* (Bandura, 1997) est une composante essentielle de la motivation correspondant aux croyances d'un individu envers son habileté à organiser et à mener une activité donnée. McPherson (2022) identifie deux sources d'efficacité personnelle liées au travail instrumental des musiciennes et des musiciens : les croyances concernant la capacité de performer à un certain niveau de réalisation (efficacité de performance), ou de croire en son aptitude à mettre

en œuvre ou à apprendre les processus permettant de maîtriser un défi musical (efficacité d'apprentissage).

Quelle qu'en soit la source, le sentiment d'efficacité personnelle est particulièrement déterminant de la motivation d'un individu à surmonter les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage ou de la performance. Des recherches (p. ex. Bandura et Cervone, 1986; Schunk, 1984) montrent en effet que les personnes qui se sentent efficaces déploient davantage d'efforts et de persistance que celles qui doutent de leurs capacités. Ces personnes tendent également à se fixer des objectifs ambitieux et à chercher des stratégies pour les atteindre. Un exemple illustrant le lien qui unit les croyances motivationnelles aux procédés d'analyse de la tâche a été souligné par les travaux de Zimmerman et ses collaborateurs (1992), dont les résultats suggèrent que le sentiment d'efficacité personnelle est un prédicteur important des objectifs d'apprentissage et de la performance académique des étudiants et des étudiantes. Autrement dit, celles et ceux qui se perçoivent capables d'organiser leur apprentissage de manière stratégique tendent à se fixer des objectifs plus exigeants, à croire davantage en leur aptitude à réussir, et accèdent ultimement à de meilleurs résultats scolaires.

Les *retombées* et les *résultats attendus* du travail instrumental constituent pour les musiciens et les musiciennes une source de motivation étroitement liée au sentiment d'efficacité personnelle. L'amélioration des habiletés techniques que peut entraîner le travail au métronome et le potentiel créatif de l'apprentissage de nouveaux accords en sont des exemples concrets. Elles correspondent ainsi d'une part, aux bénéfices perçus par l'individu, et de l'autre, à ses croyances concernant les finalités ultimes de sa performance, comme le fait d'arriver à maîtriser une pièce à temps pour un examen ou un concert de fin de session par exemple. Bien que l'effet positif d'envisager des retombées attrayantes est rarement débattu, il est important de comprendre que de telles croyances dépendent également de la perception d'efficacité personnelle. Une musicienne ou un musicien peut par exemple croire qu'il est bénéfique d'arriver à exécuter des traits de gamme à une vitesse fulgurante. Or, son engagement à travailler cet aspect de son jeu risque d'être diminué s'il ou elle n'estime pas maîtriser adéquatement les techniques nécessaires à de telles exécutions, ou encore s'il ou elle doute de son habileté à développer cette capacité dans un laps de temps réaliste. Ses objectifs devront donc être fixés ou adaptés de façon à assurer le soutien de sa motivation.

Parmi les croyances motivationnelles des musiciens et des musiciennes se trouve également leur niveau *d'intérêt* envers la *tâche*, et de la *valeur* qu'ils et elles y accordent en fonction de leurs préférences personnelles. Les musiciennes et les musiciens peuvent par ailleurs se voir interpellés par différentes sources de motivation extrinsèques, comme les louanges de leur professeur d'instrument ou les applaudissements d'une audience. La recherche tend toutefois à soutenir davantage les qualités motivationnelles des sources intrinsèques ou autonomes de motivation pour les musiciens et les musiciennes (Evans et Ryan, 2022).

L'*orientation des objectifs* est la quatrième et dernière composante des croyances motivationnelles des musiciennes et des musiciens. Elle permet de caractériser d'un point de vue plus général leurs intentions, à savoir s'ils et elles visent à développer leurs compétences à long terme ou à optimiser leur performance dans l'immédiat. Les individus qui sont orientés vers l'atteinte d'objectifs de maîtrise ou d'apprentissage entendent développer de nouvelles compétences ou améliorer leur niveau actuel en se basant sur des normes autoréférencées, c'est-à-dire en fonction de leur progression personnelle. L'orientation envers la compétition ou la performance place en revanche les musicien·nes en opposition les un·es aux autres dans la poursuite de reconnaissances publiques (Ames, 1992). Celles et ceux dont l'orientation est telle comptent démontrer leurs capacités supérieures en surpassant leurs pairs ou en dépassant des standards normatifs. Ils et elles estiment que l'apprentissage se résume à un moyen d'atteindre une fin, et croient que leur valeur personnelle découle essentiellement de leur niveau de performance. L'orientation envers la performance peut mener au découragement et au sentiment d'impuissance des personnes insécures, tandis que l'orientation envers des objectifs de maîtrise ou d'apprentissage reflète une volonté de croissance pouvant motiver et contribuer au succès des personnes apprenantes (Zimmerman, 2011). La recherche témoigne d'ailleurs avantageusement de l'orientation envers des objectifs d'apprentissage, notamment en ce qui a trait au choix de stratégies, à la persévérance et aux résultats finaux d'étudiant·es de niveau collégial (Grant et Dweck, 2003).

Sur le plan structurel, les procédés d'analyse de la tâche entretiennent une relation bidirectionnelle avec les croyances motivationnelles des individus dont ils peuvent à la fois être la cause ou l'effet. Nous avons fourni au fil des lignes ci-hauts plusieurs illustrations de cette profonde relation qui, ultimement, se veut déterminante des efforts déployés par les musiciens et les musiciennes afin d'assurer le suivi et le contrôle de leur performance lors du travail instrumental.

2.3.2 Phase de performance

Les procédés d'autorégulation de la performance sont regroupés en deux grandes catégories : l'autocontrôle et l'autosupervision. Les procédés d'autocontrôle comprennent les stratégies de travail, l'autoinstruction, la modélisation, la gestion du temps, de l'attention et de l'environnement, de même que les incitations ou conséquences personnelles. Ils favorisent en somme la concentration et la réalisation de la tâche analysée lors de la phase précédente. Or, une des particularités de la perspective sociale cognitive de l'autorégulation est d'ajouter au pouvoir d'action des individus la capacité d'observation de leur propre personne. Cette capacité se traduit au sein de notre modèle par l'entremise des procédés d'autosupervision, lesquels visent à assurer le suivi d'aspects spécifiques de la performance, des conditions qui l'entourent et des effets qu'elle produit (Zimmerman et Paulsen, 1995).

Autocontrôle

Les *stratégies de travail* sont des éléments essentiels à la réalisation de la phase de performance. Elles correspondent aux comportements et processus cognitifs affectant la qualité de l'interprétation ou le traitement de l'information (Marisi, 2019, Mayer, 1988). Les recherches d'Hallam et ses collègues (2012; 2016; 2019), de même que celle de Liu (2023), ont notamment permis de valider le développement d'un outil d'analyse proposant une triple catégorisation des stratégies de travail selon leur caractère systématique, analytique ou inefficace. Les stratégies systématiques sont généralement souhaitables et permettent d'envisager des bénéfices pour l'apprentissage. Des exemples de telles stratégies sont le fait de fragmenter en petites sections la pièce en développement, de répéter lentement et de corriger ses erreurs. Les stratégies analytiques, quant à elles, relèvent d'une dimension qui dépasse le geste ou l'action musicale. Le fait d'identifier et de prioriser les passages problématiques ou de se doter d'une idée générale de la pièce avant de l'apprendre en sont des exemples. Il va enfin de soi que les stratégies inefficaces ne sont pas souhaitables. Le fait de reprendre au début de la pièce à la suite d'une erreur sans s'y attarder réellement, ou encore de répéter machinalement un passage difficile sans s'attarder aux enjeux techniques sous-jacents sont pourtant des comportements adoptés par bon nombre de musiciennes et musiciens à différents stades de développement.

L'*autoinstruction* est un procédé qui renvoie à l'explicitation verbale ou mentale de ses processus d'exécution ou de réflexion. La recherche de Schunk et Rice (1985) suggère que l'autoinstruction peut donner lieu à des bénéfices au plan de l'apprentissage et du sentiment d'efficacité personnelle. Les musiciens et les musiciennes, souligne McPherson (2022), peuvent également tirer avantage du fait d'explicitier leurs intentions d'expressivité de cette façon. L'auteur précise que pour bien fonctionner, les processus explicités doivent être reliés à la tâche et réduits en quantité en fonction de l'avancement du niveau de maîtrise. L'idée est d'intervenir afin de guider la communication des intentions musicales ou l'exécution motrice en début d'apprentissage pour peu à peu laisser place à l'automaticité du jeu.

La *modélisation* est un procédé d'autocontrôle qui implique la formation d'images mentales visant à assister l'apprentissage et à faciliter la rétention d'informations. Les diagrammes, les schémas et les cartes conceptuelles sont des exemples de produits de la modélisation. Les musiciennes et les musiciens, pour leur part, peuvent gagner à guider leurs efforts d'apprentissage en s'inspirant d'un modèle clair de performance à imiter. Ce modèle peut prendre différentes formes, comme l'enregistrement audio ou vidéo d'une prestation de grande qualité, ou encore une vision idéalisée de sa propre performance. Les athlètes de haut niveau s'adonnent fréquemment à la modélisation en visualisant l'exécution de routines prédéterminées (Garfield et Bennett, 1985; Loehr, 1991). Les bienfaits de cette technique auraient également été observés chez les musiciens et les musiciennes pour l'apprentissage et la prévention des blessures (Miksza, 2011). Pour en maximiser les bénéfices, il importe que les modélisations, ou répétitions mentales, soient vives et détaillées, qu'elles suscitent plusieurs sens (vision, ressenti, mouvement, etc.) en plus d'avoir une orientation positive, c'est-à-dire de témoigner d'une vision favorable de la performance (Cumming, 2020).

Un autre procédé d'autocontrôle concerne la *gestion du temps*. Il correspond aux efforts visant à voir à ce que les éléments jugés prioritaires lors de la phase précédente se voient accorder des proportions cohérentes et un suivi particulier. Des recherches (p. ex. Schmitz et Wiese, 2006; Stoeger et Ziegler, 2008) ont montré que la planification et la gestion du temps peuvent entraîner des conséquences positives sur l'engagement (quantité de temps accordé) et la qualité de l'apprentissage. La *gestion de l'attention* vise quant à elle à améliorer la concentration en minimisant les sources de distraction, en évitant par exemple de consulter son téléphone ou de ruminer à propos de ses mauvaises performances pendant une séance de travail. Il pourrait être

préférable pour la coordination motrice de se concentrer davantage sur les effets du mouvement (produit musical escompté) que sur le mouvement en soi pour éviter de nuire à l'automatisme de l'exécution (Vaz *et al.*, 2019). S'il est évident que ces deux aspects de la performance se développent de concert, de nombreuses études montrent que l'attention accordée à l'effet du mouvement tend à accélérer le processus d'apprentissage (Wulf, 2013). L'aménagement de l'espace de travail représente un moyen additionnel de limiter les distractions. La *gestion de l'environnement* implique pour sa part de choisir ou de mettre en place un environnement permettant de créer des conditions visant à optimiser la qualité et la quantité de temps accordé au travail instrumental (McPherson, 2022). Cela peut être atteint en choisissant des moments opportuns en fonction de ses besoins ou de ses préférences personnelles, ou encore de fermer son téléphone et ses logiciels de messagerie afin de s'assurer de ne pas les consulter.

Hormis le traitement stratégique du travail instrumental qui s'exécute essentiellement sur le plan interne ou individuel, les musiciennes et les musiciens peuvent tenter de remédier à leurs difficultés par le procédé de *mobilisation de ressources*. Ces ressources peuvent avoir différentes formes, dont le ou la professeur·e d'instrument, des collègues, des livres, des enregistrements sonores et des vidéos d'instruction sont des exemples. Selon McPherson (2022), ces ressources doivent toutefois être sollicitées de manière proactive, c'est-à-dire afin d'assister à corriger des défauts spécifiques ou des lacunes du jeu. Pour cet auteur, il serait également préférable de solliciter une multitude de ressources que de dépendre exclusivement de son ou sa professeur·e d'instrument.

Certains procédés d'autocontrôle permettent également de soutenir la motivation (Wolters, 2003). Des recherches ont en effet montré que le travail instrumental des personnes musiciennes est plus efficace lorsque qu'elles attaquent d'entrée de jeu des éléments représentant pour elles des défis, pour enfin conclure en s'adonnant à du répertoire qu'elles affectionnent ou maîtrisent déjà (McPherson, 2022). Cet exemple d'*incitatif* ajoute en quelque sorte à l'attrait d'une tâche potentiellement banale. Certains individus pourraient également se doter de *conséquences personnelles*, c'est-à-dire des récompenses ou des contingences punitives à la réalisation de leur travail instrumental.

Autosupervision

L'autosupervision permet aux individus d'adapter leur planification stratégique en fonction des résultats de leurs efforts. Au jeu d'échecs, par exemple, les expert·es se distinguent du fait qu'ils et elles effectuent un suivi serré de leurs stratégies en notant systématiquement chacun de leurs coups, ce qui leur permet s'adapter de manière plus raffinée que les novices qui tendent plutôt à se baser sur de vagues souvenirs de leurs performances antérieures (Voss *et al.* 1983). Les procédés d'autosupervision dédiés à cet effet sont le suivi métacognitif et l'autocaptation.

Le fait de référer mentalement aux efforts du passé correspond au procédé de *suivi métacognitif*. Certains musiciens et musiciennes s'y adonnent de manière intuitive ou encore tacite. Il s'agit du suivi informel qu'un individu fait de ses propres procédés de performance (stratégies, gestion de l'attention, etc.) et des retombées qu'il génère; autrement dit, du progrès tel que perçu dans l'action. De manière générale, les individus ayant organisé leurs objectifs d'apprentissages de manière hiérarchique lors de la phase de prévoyance tendent à mieux superviser leurs performances parce que les objectifs intermédiaires et structurellement limités qu'ils se sont fixés réduisent la quantité d'information devant être traitée mentalement (Zimmerman et Kitsantas, 1997). Le procédé d'*autocaptation* constitue une alternative avantageuse au suivi métacognitif. Les musiciennes et les musiciens peuvent s'y adonner en filmant ou enregistrant leurs séances de travail instrumental. Cette approche mène généralement à une représentation juste du travail entrepris et constitue une source de données permettant de discerner des preuves de progression de l'apprentissage (Zimmerman et Kitsantas, 1996). Il s'agit d'un procédé favorable parce qu'il améliore la fiabilité et la durée des observations, tout en menant potentiellement à des appréciations moins généralisées de la performance (Boucher *et al.*, 2021). Il peut également servir à colliger de l'information concernant l'environnement, comme le nombre de fois qu'un·e musicien·ne consulte son téléphone pendant une séance de travail.

Les nombreux procédés détaillés au fil des pages précédentes témoignent ultimement du pouvoir d'action des musicien·nes sur leur environnement. La reconnaissance d'un tel pouvoir est une caractéristique de la théorie d'Albert Bandura, comparativement à d'autres représentations du fonctionnement humain. Elle se manifeste autant sur le plan cognitif (autocontrôle) que métacognitif (autosupervision), et constitue un pilier essentiel de la conception sociale cognitive du processus d'autorégulation convoquée dans cette thèse pour étudier le travail instrumental.

2.3.3 Phase d'autoréflexion

Jugement personnel

Les procédés d'autosupervision que nous venons de décrire sont structurellement liés à la phase d'autoréflexion. C'est en effet grâce aux procédés d'autosupervision que les musiciennes et les musiciens construisent une image de leur performance à évaluer afin d'identifier les causes pouvant en expliquer les résultats. La phase d'autoréflexion est le lieu où les individus jugent, par l'entremise des procédés d'autoévaluation et d'attribution de causes, de la qualité de leur performance et y réagissent tant sur le plan émotionnel qu'adaptatif. Le procédé d'*autoévaluation*, déterminant du jugement personnel des musiciens et des musiciennes, consiste à comparer les résultats de la phase de performance (p. ex. vitesse d'exécution d'un passage musical) à un standard ou à un objectif (Zimmerman, 2000). La capacité des individus à adapter leurs méthodes lors de l'apprentissage ou de la performance dépend, d'après Zimmerman et Paulsen (1995), de l'exactitude de leurs évaluations personnelles. C'est pour cette raison que les personnes expertes tendent à se doter de critères d'évaluation particulièrement exigeants (Ericsson et Lehmann, 1996). Zimmerman (2000) identifie deux critères d'évaluation pertinents pour le travail instrumental, soit les performances antérieures et les standards normatifs. Le fait de juger de la qualité de sa performance au regard de ses accomplissements antérieurs a l'avantage de soutenir la volonté de s'améliorer. Le critère normatif implique quant à lui la comparaison de ses habiletés à celles des autres, ce qui accorde davantage d'attention à des facteurs hors du contrôle de l'individu et tend à entraîner de la négativité. Il est important dans un cas comme dans l'autre de se doter de standards réalistes afin d'éviter de se placer continuellement en situation d'échec, ce qui constitue un frein évident à la motivation.

Une constituante additionnelle du jugement personnel est l'*attribution de causes* (manque d'efforts, de connaissances, d'habiletés, etc.) pouvant permettre d'expliquer l'état de la performance. L'attribution d'erreurs à des capacités fixes ou incontrôlables comme le talent pousse les personnes apprenantes à réagir négativement et mine le déploiement de leurs efforts (Weiner, 1979). Or, l'attribution d'erreurs aux stratégies de travail est particulièrement efficace pour soutenir la motivation lors des moments ou des périodes difficiles parce que ces attributions renforcent la perception de compétence jusqu'à ce que toutes les stratégies connues aient été essayées (Zimmerman et Kitsantas, 1996, 1997). Ainsi, l'attribution à des causes relatives au pouvoir

d'action comme les stratégies ou l'effort permet aux individus de se protéger de réactions négatives fondées sur des capacités statiques comme le talent, par exemple, et conduisent à un plan d'action stratégiquement adaptable. Au point de vue structurel, les modèles d'autorégulation issus de l'héritage de Zimmerman regroupent l'autoévaluation et l'attribution de causes en raison de leur interdépendance. Autrement dit, les évaluations positives tendent à donner lieu à des attributions qui soutiennent la motivation à déployer des efforts. Inversement, une performance jugée en tant qu'échec associé à des causes incontrôlables diminue généralement la motivation. De fait, l'impact motivationnel de l'attribution des causes dépend directement de l'évaluation que l'individu fait de sa performance (Zimmerman et Moylan, 2009).

Réactions affectives

Les procédés de jugement personnel que nous venons d'étayer peuvent engendrer chez une personne des réactions tant sur le plan émotionnel que sur la volonté d'agir. Les *réactions affectives* correspondent au sein de notre modèle aux perceptions de satisfaction ou d'insatisfaction et leurs effets sur les sentiments d'un individu. Elles constituent, en quelque sorte, l'expression émotionnelle du jugement personnel. Le sentiment de satisfaction, par exemple, peut être le résultat d'avoir attribué les causes de notre succès à des aspects sur lesquels nous avons du contrôle, comme les objectifs que l'on se fixe et les plans que l'on conçoit afin de les atteindre. Le niveau de satisfaction d'un individu dépend également de la valeur qu'il accorde à la tâche qu'il poursuit. À titre d'exemple, un·e musicienne qui adore le jazz aura ainsi tendance à ressentir davantage de frustration s'il ou elle n'arrive pas à improviser qu'un·e collègue dont les intérêts gravitent autour de la composition. De manière générale, les expériences positives, c'est-à-dire celles qui engendrent de la satisfaction, tendent à soutenir davantage la motivation et la persistance que les expériences négatives. La réponse émotionnelle des gens, qu'elle soit positive ou négative, constitue un facteur déterminant de leur volonté d'agir. Les individus ont en effet tendance à entreprendre les actions qui leur procurent de la satisfaction, et à éviter celles qui donnent lieu à des émotions négatives, comme l'anxiété (Bandura, 1991).

Le point culminant des efforts d'autorégulation d'une personne se situe au niveau de ses *inférences adaptatives*, c'est-à-dire aux conclusions qu'elle formule à propos des changements à entreprendre afin d'organiser sa vie de façon à satisfaire son équilibre émotionnel et à atteindre ses objectifs.

Ces inférences orientent les gens vers de nouvelles et potentiellement meilleures façons d'agir, comme le fait de choisir une stratégie plus efficace (Zimmerman et Martinez-Pons, 1992). Le cas que nous venons d'illustrer constitue une inférence d'adaptation qui témoigne de la volonté de s'engager davantage dans l'activité d'apprentissage ou de performance. À l'opposé, une inférence de protection serait de se prémunir contre d'éventuelles émotions aversives en abandonnant tout simplement l'activité ou en s'en désengageant progressivement. Parmi les réponses protectrices les plus insidieuses se trouve le fait d'admettre son impuissance, de procrastiner, d'éviter une situation ou de développer de l'apathie envers l'activité. Ces inférences ont été qualifiées de handicapantes par Garcia et Pintrich (1994), puisqu'elles limitent la croissance personnelle.

Les réactions personnelles sont en quelque sorte l'élément de transition entre les phases d'autoréflexion et de prévoyance du cycle d'autorégulation. L'influence qu'elles exercent sur la phase de prévoyance s'exprime au sein d'une dynamique qu'il peut être avantageux de concevoir en tant que séquence, ou chaîne d'actions. Il est par exemple attendu que les réactions d'adaptation soutiennent de bonnes croyances motivationnelles à propos de la capacité d'apprendre ou de performer. Un sentiment d'efficacité personnelle ainsi bonifié aura à son tour tendance à favoriser l'orientation envers des objectifs de maîtrise ou d'apprentissage (Schunk, 1996) et à augmenter la valeur qu'un individu accorde à la tâche (Zimmerman et Kitsantas, 1997). Ainsi, les croyances motivationnelles d'un individu sont à la fois la cause et l'effet de ses efforts.

Les recherches de McPherson, Osborne et leurs collaborateurs (2019, 2020) témoignent de deux profils d'autorégulation diamétralement opposés chez les musiciennes et les musiciens. Ceux et celles dont l'autorégulation est proactive tendent à se concentrer davantage sur la phase de prévoyance que leurs collègues, plus réactifs, qui mobilisent moins de procédés à cet effet, en plus de réagir fréquemment de manière négative aux résultats de leur travail instrumental (McPherson, 2022). Ces recherches ont mené McPherson à constater que les musicien·nes qui s'autorégulent de manière proactive sont plus susceptibles de planifier de façon à éliminer ou à minimiser les problèmes avant qu'ils ne surviennent et à anticiper ce qui doit être accompli en priorité. Inversement, les personnes réactives tendent à s'attaquer aux problèmes après que ceux-ci se sont manifestés, à entretenir une vision négative de leur progrès, et à éviter de s'attaquer de plein front aux éléments représentant pour eux des difficultés, d'abandonner plus facilement et de développer des sentiments d'impuissance ou de manque de talent.

Les conclusions de ces chercheurs témoignent de l'interdépendance des dynamiques d'influences qui s'exercent au sein d'un modèle cyclique d'autorégulation en trois phases. Ces résultats permettent également d'entretenir une représentation de l'autorégulation du travail instrumental en tant que continuum situé entre deux pôles bien définis. Notre conception de l'autorégulation, à l'instar de celle de Cartier et Butler (2016), a toutefois la particularité d'admettre que de telles observations ne peuvent avoir de sens qu'en tenant compte du contexte unique à chaque individu, ce qui en fait un processus situé. Cette particularité a l'avantage d'offrir un construit pouvant permettre de mieux comprendre pourquoi un·e musicien·ne est plus proactif·ve qu'un·e autre en référant à ses dispositions personnelles et aux caractéristiques de sa situation d'apprentissage ou de performance, ici le travail instrumental.

2.3.4 L'autorégulation du travail instrumental : un processus situé

Le contexte socioéducatif au sein duquel se développe une personne apprenante affecte de diverses façons ses modalités d'autorégulation (Boekaerts, 2011; McCaslin et Good, 1996; Rueda, 2011). Les valeurs, les finalités, les représentations sociales, les exigences et les attentes qui définissent la situation d'apprentissage peuvent en effet contribuer à expliquer la manière dont un individu s'autorégule (Cartier et Butler, 2016). Dans le cadre de cette recherche, ces éléments font référence aux *contingences du programme de formation* telles que présentées dans le chapitre précédent. Pour rappel, le programme collégial de Techniques professionnelles de musique et chanson poursuit essentiellement l'intention de former des artistes pouvant gérer de manière autonome leur savoir-faire musical dans une perspective de développement continu. Les attentes en matière d'autorégulation des étudiant·es de ce programme sont évidentes au sein des énoncés de compétences rattachées au cours d'instrument principal.

Les modalités spécifiques à chaque *institution d'enseignement* sont également à considérer, en ce qui a trait notamment aux pondérations accordées au cours d'instrument, aux voies de spécialisation offertes ou aux esthétiques musicales privilégiées, par exemple. Ces spécificités sont décrites dans le détail lors de la présentation de l'échantillon au chapitre suivant. Enfin, le portrait que nous avons tracé de la *culture traditionnelle de l'enseignement instrumental* mène à douter de la qualité du soutien à l'autorégulation des musicien·nes en développement dans des cadres formels. Les écrits scientifiques tendent notamment à faire état d'une relation pédagogique

traditionnelle et hiérarchique, où l'enseignement porte davantage sur la technique et l'interprétation du répertoire que sur l'apprentissage et la mise en œuvre de saines habitudes de travail.

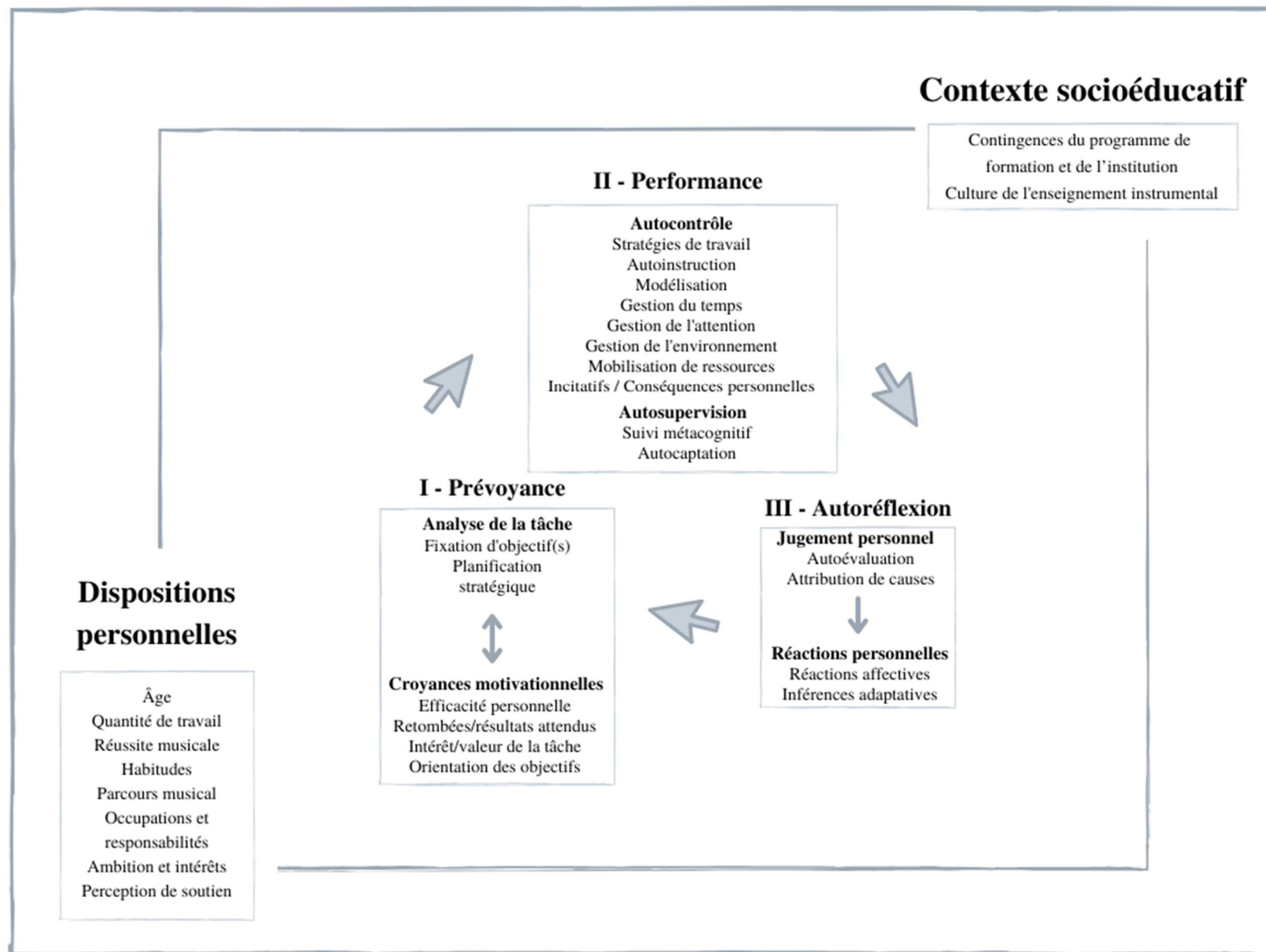
Les dispositions personnelles caractérisent également la situation d'apprentissage ou de performance. Des variables comme l'âge, la *quantité* hebdomadaire moyenne de travail instrumental et une mesure de *réussite musicale*⁹ se sont montrées dignes d'intérêt de la part de Bonneville-Roussy et Bouffard (2015) afin de traiter de la qualité du travail instrumental d'étudiants en formation collégiale. À ces variables peuvent s'ajouter d'autres dispositions, dont les *habitudes de travail* (McPherson *et al.*, 2015), le *parcours musical* (nombre d'années de pratique, instrument joué, antécédents familiaux et de formation, expériences musicales), les *occupations et responsabilités*, de même que les *ambitions et intérêts* de chaque individu.

Cartier et Butler (2016) estiment que l'intervention des enseignantes et des enseignants est en partie responsable de la façon dont les personnes apprenantes s'autorégulent. Les enseignant·es ont en effet le pouvoir d'intervenir de manière positive afin de soutenir l'autorégulation de leurs étudiant·es par la mise en place de tâches réflexives, du modelage de stratégies, ou de la remise d'outils servant de guide à la mise en œuvre de stratégies (p. ex. liste de procédures à suivre pour expérimenter une stratégie). Les écrits concernant l'enseignement instrumental montrent toutefois que les professeurs d'instrument interviennent rarement de manière explicite à propos de l'autorégulation ou de la qualité du travail instrumental auprès de leurs protégés. Il est néanmoins possible que certain·es s'y adonnent de façon plus ou moins implicite, ce pour quoi il convient d'interroger les participant·es à propos de leur *perception du soutien au travail instrumental* reçu à différents moments de leur cheminement, potentiellement sous différentes formes.

La figure 2.1 schématise la trame conceptuelle de la recherche. Tous ces éléments sont l'objet de la collecte des données assujetties aux modalités d'analyse détaillées au prochain chapitre. Les objectifs qui suivent concrétisent les intentions de la recherche en matière d'opérations spécifiques.

⁹ La réussite musicale est la note finale du dernier cours d'instrument en rapport à la moyenne du groupe.

Figure 2.1. L'autorégulation du travail instrumental



2.4 Objectifs de la recherche

La problématique étayée au chapitre précédent culmine à la formulation d'une question de recherche nécessaire à l'avancement des connaissances, ici transformée en objectif général : caractériser l'autorégulation du travail instrumental des étudiant·es en Techniques professionnelles de musique et chanson au Québec en marge d'un cours d'instrument. Un cadre adapté de théories antérieures a été proposé afin d'explicitier les rouages de l'autorégulation du travail instrumental, conçu dans cette recherche en tant que processus cyclique, dynamique et situé. Sa structure cyclique, constitué de trois phases (prévoyance, performance, autoréflexion) se manifeste de manière dynamique par l'entremise de procédés d'autorégulation dédiés à l'analyse de la tâche, à l'autocontrôle, à l'autosupervision et au jugement personnel. Son caractère situé s'exprime à la fois sur le plan socioéducatif et individuel.

La dimension socioéducatrice du processus a été cernée au chapitre précédent dans un effort de contextualisation de la recherche. C'est pourquoi elle ne transparait pas dans les objectifs spécifiques découlant du cadre conceptuel. Sa dimension individuelle, pour sa part, s'exprime à travers les dispositions personnelles, les croyances motivationnelles et les réactions personnelles des musicien·nes à l'égard de leur travail instrumental. La trame conceptuelle ainsi résumée donne lieu à trois objectifs spécifiquement dédiés à l'atteinte de l'objectif général :

1. Décrire les dispositions personnelles d'étudiant·es en Techniques professionnelles de musique et chanson au Québec;
2. Identifier les procédés d'autorégulation mobilisés par ces étudiant·es au cours d'une séance de travail instrumental;
3. Décrire les croyances motivationnelles et les réactions personnelles de ces étudiant·es à l'égard de la séance de travail instrumental analysée.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Le problème de recherche circonscrit au premier chapitre met en évidence la nécessité de brosser un premier portrait de l'autorégulation du travail instrumental des étudiant·es en Techniques professionnelles de musique et chanson au Québec en marge d'un cours d'instrument. Pour ce faire, trois objectifs spécifiques ont été formulés au regard de la trame conceptuelle développée pour rendre compte de l'autorégulation du travail instrumental. Ces objectifs permettront de décrire et d'identifier les composantes individuelles du processus d'autorégulation.

Le présent chapitre expose la démarche méthodologique permettant d'opérationnaliser ces objectifs et d'apporter quelques pistes de réponse à la question de recherche issue de la problématique. La première partie clarifie les objectifs spécifiques au regard de la problématique et met en relief ce qui les unit aux composantes du cadre conceptuel. Une deuxième partie présente une rétrospective historique des méthodes de recherche sur l'autorégulation dans des contextes d'apprentissage afin de contextualiser et de soutenir la pertinence de l'approche microanalytique prévue au protocole de recherche. La troisième partie de ce chapitre, dédié à la méthodologie, explicite et justifie la démarche d'ensemble, le processus d'échantillonnage ainsi que les procédures de collecte et d'analyse des données retenues dans le cadre de cette recherche. Enfin, les enjeux relatifs à l'éthique de la recherche sont énoncés.

3.1 Clarification des objectifs de la recherche

L'objectif général est de mettre en relief les traits dominants du phénomène d'autorégulation pour le caractériser (Larousse en ligne, s.d.) dans un contexte bien particulier, soit celui du travail réalisé en marge d'un cours d'instrument de la formation collégiale technique en musique au Québec. Cette intention descriptive est en phase avec le type de recherche et son positionnement épistémologique précisés un peu plus loin. Le cadre conceptuel pose par ailleurs l'autorégulation du travail instrumental en tant que processus cyclique, dynamique et situé. Le premier objectif spécifique (décrire les dispositions personnelles des étudiant·es au programme de Techniques professionnelles de musique et chanson) vise essentiellement à caractériser la situation d'apprentissage de chaque sujet en ce qui a trait à son âge, à la quantité de temps consacré au travail

autonome en moyenne chaque semaine et au résultat de sa dernière session de cours d'instrument enregistré auprès de l'institution de formation. Ces variables correspondent aux dispositions personnelles des sujets et sont décrites de manière quantitative, comme l'ont fait Bonneville-Roussy et Bouffard (2015). Leurs habitudes de travail sont décrites à l'aide d'une structure qualitative établie par McPherson *et al.* (2015), qui renvoie aux objectifs d'apprentissage, aux actions entreprises, ainsi qu'à la structure donnée à une session de travail habituelle. L'histoire des sujets (Cartier et Butler, 2016) transparait par l'entremise du récit de leur parcours musical en ce qui a trait à leur formation, à leurs expériences de performance et à leur héritage familial. D'autres variables telles que les ambitions, les intérêts et la perception du soutien externe à l'autorégulation du travail instrumental sont approfondies.

Une autre des particularités du cadre conceptuel de cette recherche est qu'il renvoie au contexte socioéducatif de la situation d'apprentissage par l'entremise d'un ensemble de variables qualitatives (valeurs, attentes et finalités du programme de formation, etc.). Toutefois, comme mentionné précédemment, ces éléments ne relèvent pas du premier objectif spécifique parce qu'ils ont été présentés lors de la problématique et sont communs à l'ensemble des sujets, étant tous issus du programme collégial québécois de Techniques professionnelles de musique et chanson offert dans des milieux contingentés et compétitifs. En somme, l'intention du premier objectif spécifique est de répondre au caractère situé, sur le plan individuel, de la conception du processus d'autorégulation adoptée dans cette thèse. Son atteinte permettra également d'interpréter les données de la recherche au regard d'une posture informée des spécificités contextuelles de chaque sujet.

Le deuxième objectif spécifique (identifier les procédés d'autorégulation mobilisés par ces étudiant·es au sein d'une séance de travail instrumental) est lié aux procédés permettant d'opérationnaliser l'autorégulation. Conformément à l'approche microanalytique, dont les modalités sont précisées plus loin, chacun des procédés d'autorégulation du travail instrumental relatifs aux processus d'analyse de la tâche (phase de prévoyance), d'autocontrôle et d'autosupervision (phase de performance), et de jugement personnel (phase d'autoréflexion) est identifié à la suite d'une description réalisée du point de vue des sujets avec un souci particulier du moment où il se manifeste dans l'action. La description de ces procédés est réalisée en fonction

d'une taxonomie essentiellement qualitative, développée à partir des fondements théoriques liés au caractère cyclique et dynamique du processus d'autorégulation.

Enfin, le troisième objectif spécifique (décrire les croyances motivationnelles et les réactions personnelles des étudiant·es au programme de Techniques professionnelles de musique et chanson à l'égard d'une performance authentique de travail instrumental) a pour but de faire émerger les facteurs internes qui affectent le processus d'autorégulation. Les croyances motivationnelles (phase de prévoyance) et les réactions personnelles (phase d'autoréflexion) des sujets seront à leur tour décrites de leur point de vue situé dans l'action. Cette façon de procéder répond également au caractère cyclique et dynamique du processus d'autorégulation du travail instrumental. Conformément aux méthodes microanalytiques, les croyances motivationnelles et les réactions personnelles seront en majorité décrites d'un point de vue quantitatif témoignant de la magnitude de chaque composante au regard des catégories établies pour le travail instrumental des musicien·nes dans le cadre de recherches antérieures (McPherson *et al.*, 2015; Osborne *et al.*, 2020).

Les objectifs spécifiques de la recherche à présent clarifiés, la section suivante souscrit à un effort de justification des choix méthodologiques effectués à la lumière de l'évolution des recherches depuis près d'une quarantaine d'années.

3.2 L'évolution des méthodes de recherche sur l'autorégulation dans des contextes d'apprentissage

Zimmerman (1986) estime que l'exploration de l'autorégulation par les chercheurs et chercheuses en éducation remonte aux années 1980. Schunk et Greene (2018) regroupent ces recherches en trois périodes dont les enjeux se manifestent sur les plans théorique, pratique et empirique. Bien que ces périodes — développement, intervention et opération — se soient chevauchées dans le temps, la nature de leurs enjeux respectifs les distingue principalement..

3.2.1 Période de développement

La période de développement s'étend du tournant des années 1980 aux années 1990. Les chercheurs se sont surtout consacrés au développement de théories d'orientation cognitivo-comportementale, sociale cognitive, métacognitive et socioconstructiviste. Ces recherches mettaient l'accent sur la

relation entre les procédés d'autorégulation et leurs retombées sur l'apprentissage (Schunk et Greene, 2018). Les données ont principalement été collectées par questionnaires autorapportés, dont le *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (Pintrich *et al.*, 1991, 1993) et le *Learning and Study Strategies Inventory* (Weinstein *et al.*, 1987), instruments dotés de fortes qualités psychométriques qui ont contribué à la théorisation des procédés d'autorégulation.

Cette période a permis d'adapter les théories et méthodes existantes aux contextes éducatifs, d'identifier les procédés d'autorégulation les plus importants et de formuler des recommandations pour les politiques et pratiques éducatives. Toutefois, Schunk et Greene (2018) soulignent que ces instruments peinent à témoigner de la nature cyclique et dynamique du processus d'autorégulation, notamment de la façon dont les apprenants adaptent leurs procédés en réponse à leur progrès perçu. De plus, la nature corrélationnelle des analyses a rarement permis d'établir un lien de causalité entre autorégulation et réussite académique.

3.2.2 Période d'intervention

La période d'intervention s'étend de la fin des années 1980 aux années 2000 (Schunk et Greene, 2018). Les chercheurs se sont intéressés aux façons d'enseigner les procédés d'autorégulation, aux modalités selon lesquelles les étudiant·es les utilisent, à leur influence sur l'apprentissage, ainsi qu'à l'effet de variables individuelles et contextuelles. Les études interventionnistes ont permis de capter certains éléments de la nature dynamique du processus et de traiter du lien de causalité en montrant comment les étudiant·es s'autorégulent différemment après une intervention. Néanmoins, la majorité de ces recherches n'évaluaient pas les changements dans le feu de l'action, limitant ainsi leur capacité à refléter les modèles théoriques qui postulent un processus continu et cyclique d'autorégulation.

3.2.3 Période d'opération

La période d'opération, toujours d'actualité depuis les années 1990, vise à explorer l'autorégulation en profondeur (Schunk et Greene, 2018). L'objectif est d'étudier les procédés tels que les apprenant·es les utilisent réellement et d'observer comment les changements apportés en action influencent l'apprentissage. Aux questionnaires et entretiens s'ajoutent désormais les protocoles de réflexion à voix haute, l'observation et les méthodes microanalytiques. Bien que plus

chronophages, ces approches captent les procédés d'autorégulation in situ, sont moins vulnérables aux biais mémoriels et permettent d'émettre des conclusions sur l'effet des changements apportés sur les résultats de l'apprentissage (*Ibid.*).

3.3 L'approche microanalytique : pour la mesure d'un évènement situé

Cleary *et al.* (2012) figurent parmi les auteurs qui ont contribué à formaliser un protocole de recherche visant à répondre aux besoins des spécialistes de l'autorégulation en activité lors de la période d'opération. Leur approche, qualifiée de microanalytique, désigne des formes de mesure très spécifiques ou très fines ciblant les comportements, la cognition et les processus affectifs tels qu'ils se produisent en temps réel dans des situations d'apprentissage ou de performance authentiques. L'objectif poursuivi par les protocoles d'investigation microanalytique, que l'on peut également qualifier de « mesure d'évènement », est de colliger des données spécifiques à une situation d'autorégulation d'individus qui s'engagent dans des tâches particulières et réfléchissent à leurs performances (Cleary et Callan, 2018).

L'approche microanalytique se réalise par l'entremise d'un entretien durant lequel des questions spécifiques aux procédés qui s'inscrivent au sein des trois phases d'autorégulation sont posées pendant que les individus s'engagent dans des activités de performance sportive, artistique ou académique (Cleary *et al.*, 2012; Cleary et Callan, 2018). Des études analysées dans le cadre de la problématique de la présente recherche (p. ex. McPherson *et al.*, 2019; Miksza *et al.*, 2018a; Osborne *et al.*, 2020) ont eu recours à l'approche microanalytique pour étudier l'autorégulation du travail instrumental.

Les protocoles microanalytiques, comme celui développé et validé par McPherson *et al.* (2015), sont structurés de sorte que les questions concernant la phase de prévoyance soient administrées *avant* le début d'une performance ou d'une tâche d'apprentissage. Les questions concernant la phase de performance sont quant à elles administrées *pendant* la réalisation d'une performance ou d'une tâche d'apprentissage, tandis que celles concernant la phase d'autoréflexion sont administrées *après* la performance ou au terme de la tâche d'apprentissage (Cleary et Callan, 2018). L'idée étant, dans le contexte de la présente recherche, de tenir compte de l'aspect dynamique du processus d'autorégulation du travail instrumental. La majorité des questions prévues par les

protocoles microanalytiques adopte une forme ouverte afin de cibler les procédés d'autorégulation, notamment en ce qui a trait aux objectifs, à l'utilisation de stratégies et aux inférences adaptatives des individus.

D'autres formats de questionnement (choix de réponses, mesures d'attitudes de type Likert) sont également prévus par cette approche. Les échelles de Likert visent typiquement à traiter d'éléments liés aux croyances motivationnelles, tels que le sentiment d'efficacité personnel ou l'intérêt accordé à une tâche, tandis que des questions à choix de réponse ont été utilisées afin d'examiner l'utilisation, par un individu, de critères spécifiques afin de juger de la qualité de sa performance (Cleary *et al.*, 2012). Le traitement et l'analyse des données colligées par l'entremise de l'approche microanalytique dépendent de leur nature. Les réponses qualitatives sont généralement codées en unités de sens à l'aide d'une grille détaillée (Cleary et Callan, 2018). Les données métriques ou quantitatives demeurent quant à elles descriptives.

La quasi-totalité des études ayant mis à profit l'approche microanalytique que nous avons consultées ont fait part d'accords interjuges plutôt forts — en partie en raison du développement et de l'utilisation de structures de codage hautement détaillées et explicites — et d'instruments de mesure dotés d'une grande cohérence interne (Cleary *et al.*, 2012). Les protocoles microanalytiques ont l'avantage de servir à produire des données que les acteurs du milieu de l'éducation peuvent utiliser pour diagnostiquer des déficiences sur le plan de l'autorégulation, et subséquemment modifier leurs pratiques et leurs interventions de façon à mieux soutenir les apprenant·es qui présentent des difficultés (Cleary et Callan, 2018). Cette approche s'arrime particulièrement bien à la conception de l'autorégulation du travail instrumental en tant que processus dynamique, cyclique et situé préconisée dans le cadre de cette recherche. Les sections suivantes traitent des particularités du protocole microanalytique adapté afin de caractériser l'autorégulation du travail instrumental des étudiant·es en Techniques professionnelle de musique et chanson au Québec.

3.4 Le protocole de recherche adopté

L'intention est ici de clarifier la posture adoptée au regard des enjeux épistémologiques et méthodologiques de cette recherche. Le type d'étude, tant sur le plan opérationnel qu'à propos des visées qu'elle poursuit, est cadré et justifié. La démarche méthodologique, réalisée en deux temps

par souci de cohérence envers l'objet de recherche, est par la suite présentée. Les modalités de traitement de collecte et de traitement des données sont explicitées, en détaillant notamment le contenu des guides d'entretien et de la grille d'analyse de ces derniers. Les apports et les limites de la recherche sont enfin discutés dans une perspective critique.

3.4.1 Paradigme épistémologique et méthodologique de la recherche

L'autorégulation du travail instrumental est un phénomène dont la complexité s'exprime à travers la présence d'une multitude de composantes interreliées (p. ex. les croyances motivationnelles qui sont à la fois la source des efforts et le produit de l'autoévaluation de la performance). Hormis les éléments servant à contextualiser l'apprentissage qui s'y déroule, l'intention des acteurs et actrices occupe la place centrale de la compréhension du processus de réalisation de l'autorégulation du travail instrumental tel que défini dans cette recherche. C'est donc par l'étude des liens qui unissent les comportements, les motivations, les processus cognitifs et le ressenti des musiciens et des musiciennes que nous caractérisons la façon dont ces ils et elles s'adonnent au travail instrumental.

Plusieurs auteurs et autrices (p. ex. Cartier et Butler, 2016; Cleary et Callan, 2018; McPherson *et al.*, 2018) s'entendent pour dire que l'adoption d'une posture normative limite les conclusions qu'il est possible de tirer de l'analyse d'un phénomène dynamique et situé tel que l'autorégulation du travail instrumental. Par posture normative, nous entendons le recours à des instruments de mesure rétrospectifs et déconnectés de la pratique comme les questionnaires mobilisés dans les recherches centrées sur les stratégies de travail. C'est pour cette raison que nous avons choisi de situer notre approche au sein d'un paradigme qu'Anadón (2018) qualifie de naturaliste, constructiviste et interprétatif. L'idée essentielle qui s'en dégage est pour l'autrice le souci de rendre compte de la réalité telle que vécue par les personnes observées sans le limiter à des instruments contraignants. Sur le plan épistémologique, la posture que nous adoptons renvoie conséquemment à une conception de la connaissance qui affirme la complexité de la réalité, interroge la causalité et la recherche de lois en offrant une place importante à l'interaction sujet-objet par l'entremise des intentions, des valeurs, des motivations et des stratégies des acteurs et des actrices du phénomène (Savoie-Zajc, 2018).

3.4.2 Le type de recherche

La recherche descriptive qualitative, telle que conçue par Fortin et Gagnon (2016) prévoit des modalités permettant d'assurer la cohérence entre la posture épistémologique, la nature du phénomène observé et les objectifs (décrire et identifier différentes composantes du processus d'autorégulation) poursuivis. L'approche que nous privilégions sert des visées exploratoires en décrivant une réalité peu documentée par la recherche — en ce qui a trait aux musicien·nes populaires, notamment — au regard d'une trame conceptuelle complexe, dont les ramifications permettent d'entrevoir une analyse des données dans laquelle des fondements déductifs et inductifs se côtoient de manière concomitante (Anadón et Guillemette, 2006). Cela veut dire que la grille d'analyse des données présentée plus loin a été développée de manière déductive en fonction des écrits sous-jacents au cadre conceptuel, mais qu'elle demeure flexible et adaptable aux réponses des participant·es.

Sur le plan opérationnel, cette recherche se présente comme une étude de cas multiples (Yin, 2018). Elle poursuit une logique de reproduction théorique visant à documenter les nuances du phénomène par l'entremise de contrastes issus d'analyses réalisées sur le plan individuel. Cette logique de reproduction permet de dégager de l'étude approfondie d'une multiplicité de cas des résultats dotés d'une portée explicative basée sur des fondements empiriques robustes, pouvant même, d'après Karsenti et Demers (2018), donner lieu à des généralisations. La présente recherche ne se réclame toutefois pas d'une telle prétention, bien qu'elle constitue un avancement substantiel dans le contexte exploratoire du domaine des musiques populaires et des méthodes microanalytiques mobilisées auprès d'un nombre considérablement plus faible de cas que dans les études recensées au premier chapitre.

3.4.3 La démarche méthodologique

La conception de l'autorégulation du travail instrumental en tant que processus dynamique, cyclique et situé nécessite une mise en contexte relative aux dispositions personnelles des personnes participantes (premier objectif), de même que l'identification systématique de leurs procédés d'autorégulation (deuxième objectif), et la description de leurs croyances motivationnelles et de leurs réactions affectives (troisième objectif).

En ce sens, la démarche méthodologique proposée se réalise en deux temps. Le premier temps souscrit à l'effort de contextualisation permettant l'interprétation signifiante des données et la sélection des unités d'analyses (cas) constituant l'échantillon. L'intention est de recruter des sujets qui se distinguent au regard de leurs dispositions personnelles (premier objectif), sachant que les caractéristiques du cadre socioéducatif plus large, hormis le soutien à l'autorégulation, sont communes à l'ensemble des candidates et candidats potentiels, étant donné leur appartenance à un programme de formation collégiale offert dans un cadre similaire. La procédure relative aux critères de sélection est précisée et justifiée au sein de la section concernant le recrutement. La collecte des données réalisée au deuxième temps mobilise auprès de chaque individu un protocole microanalytique adapté des travaux de McPherson *et al.* (2015) et d'Osborne *et al.* (2020). Cette démarche répond aux deuxième et troisième objectifs de la recherche. Les modalités spécifiques à l'usage de notre adaptation du protocole sont détaillées plus loin. Elles souscrivent à la démarche microanalytique (Cleary *et al.*, 2012; Cleary et Callan, 2018) en ce qui a trait aux intentions poursuivies, à la séquence d'actions, à la nature des outils de collecte et au processus d'analyse des données.

De telles spécificités méthodologiques n'ont toutefois de sens qu'en relation à l'échantillon issu de la population ciblée par le projet de recherche. De fait, la prochaine section précise l'étendue du processus d'échantillonnage, les modalités de recrutement, et expose les caractéristiques de l'échantillon retenu au terme du processus.

3.5 Processus d'échantillonnage

Le programme de Techniques professionnelles de musique et chanson comptait pour l'année scolaire durant laquelle la collecte des données a été réalisée un total de 539 personnes étudiantes pour l'ensemble du Québec (ministère l'Enseignement supérieur, 2021). Les personnes étudiantes au sein des quatre institutions les plus populeuses¹⁰ ont été sollicitées pour participer au projet. Neuf personnes ont été recrutées, dont huit proviennent du même établissement.

¹⁰ Représentant un total de 386 étudiants, soit 72 % de l'effectif québécois

On pourrait qualifier l'échantillon de la recherche d'intentionnel, au sens où l'entend Savoie-Zajc (2018). Cette autrice invite à juger de la rigueur d'un échantillon de recherche qualitative/interprétative à la lumière de quatre critères, soit sa constitution relative aux buts poursuivis (comparaison ou compréhension en profondeur), la qualité de ses balises théoriques et de sa justification, sa cohérence avec les postures épistémologiques et méthodologiques, ainsi que son respect de l'éthique de la recherche.

3.5.1 Modalités de recrutement

Des méthodes successives ont été déployées afin de recruter les sujets une fois la certification éthique (voir annexe A) obtenue. Un premier effort de recrutement a été réalisé sans succès à l'aide de publications sur les réseaux sociaux. Une proposition de recherche a ensuite été acheminée aux coordinations départementales des collèges Marie-Victorin, Vanier, Saint-Laurent et Lionel-Groulx. À la suite de quelques relances, deux institutions ont finalement accepté de partager aux étudiant·es concerné·es une lettre d'invitation présentant la thématique générale du projet, le protocole de collecte des données, de même que les risques et avantages liés à leur participation. Le chercheur a finalement saisi l'opportunité de faire valoir ses intentions sur place, à la suite de quoi les personnes volontaires ont été invitées à signaler leur intérêt à prendre part au projet en partageant leurs coordonnées. Elles ont été contactées individuellement par téléphone pour déterminer leur admissibilité.

Lors de ces échanges téléphoniques, le chercheur a posé aux personnes candidates les questions se trouvant au tableau 3.1. Elles ont dans un premier temps donné leur nom, leur âge, leur instrument de prédilection et ont précisé l'institution d'enseignement où elles évoluent de même que leur place au sein du parcours de formation. Avec leur autorisation, les directions départementales ont été sollicitées ensuite pour partager le résultat du dernier cours d'instrument suivi par les personnes candidates. Ces dernières ont quantifié leur expérience de jeu à l'instrument, de même que la quantité moyenne de travail auquel elles s'adonnent chaque semaine. Elles ont par la suite fait état de leur parcours musical, occupations, responsabilités, ambitions et intérêts.

Les personnes candidates ont également été invitées à décrire une séance habituelle de travail instrumental. On leur a demandé de préciser l'objet de la séance en question (amélioration

technique et/ou musicale), les actions entreprises et la structure donnée. Cela a permis de tracer un portrait de leurs habitudes de travail instrumental. Il leur a été demandé la façon dont leur enseignant actuel, ou tout·e autre intervenant·e rencontré·e lors de leur parcours, intervient pour les soutenir ou discuter d'éléments concernant la qualité du travail instrumental et les bonnes pratiques à adopter.

Tableau 3.1 Questionnaire d'admissibilité

Composantes	Questions/indications	Sous-question(s)/relance(s)
Dispositions générales	Nom :	
	Âge (17 ans ou moins; 18 ou 19 ans; 20 ou plus) :	
	Institution d'enseignement (a, b, c, ou d) :	
	En quelle année de formation êtes-vous (1 ^{re} , 2 ^e ou 3 ^e) ?	
	Instrument principal (cordes pincées/frottées; bois/cuivres; voix; claviers ou percussions) :	Depuis combien de temps jouez-vous activement de cet instrument ?
		Combien de temps en moyenne accordez-vous à la pratique individuelle de cet instrument chaque semaine ?
Parcours musical	Racontez-moi l'histoire de votre parcours musical (autodidacte ou sans formation formelle; peu ou beaucoup d'expériences de performance musicale; moins de cinq années de formation; plus de cinq années de formation; provient d'une famille de musiciens expérimentés) :	Comment avez-vous été initié à la musique et à la pratique de votre instrument ?
		Comment vous êtes-vous préparé pour être admis au cégep en musique (cours privés à l'instrument, programme de concentration en musique au secondaire, cours de groupe dans une école de musique, inscrit dans un conservatoire, etc.) ?
		Quelles expériences de performance musicale avez-vous eu depuis que vous faites de la musique ?
		Est-ce qu'elles ont été faites à l'école ou en dehors ?
Occupations et responsabilités	Occupez-vous un ou des emplois en marge de vos études ? Si oui, pouvez-vous les décrire brièvement ? (moins ou plus de 15 heures/semaine; musique à temps plein)	Habitez-vous chez vos parents ?
		Avez-vous accès à des prêts et bourses ? (études financées ou non)
Mesure de réussite	Consentez-vous à ce que nous communiquions auprès de votre institution d'enseignement afin de connaître le résultat final de votre dernier cours d'instrument ou votre classement à l'audition d'entrée au programme ?	
Ambitions et intérêts	Veuillez décrire vos intérêts et ambitions relatives à votre carrière et formation musicale (étudie surtout pour le plaisir; vise une carrière en musique à moyen terme; ne sait pas) :	
Habitudes de travail	Veuillez répondre aux questions suivantes en référant à une séance habituelle de pratique de votre instrument. (profil proactif — planification stratégique et autoévaluation; profil réactif — conduite intuitive; développement technique; développement musical)	Que cherchez-vous à y accomplir ?
		Cherchez-vous à améliorer votre jeu sur le plan technique, musical, ou autre ?
		Quelles actions entreprenez-vous afin d'y arriver ?
		Quelle structure donnez-vous à la séance ?
Perception de soutien au travail instrumental	Vos enseignants ou mentors vous ont-ils déjà partagé des stratégies pour pratiquer de manière efficace et si oui, dans quelle mesure ces stratégies ont été bénéfiques pour vous ? (pas de stratégie, partage de stratégies, contribution positive, contribution mitigée, pas de contribution)	De manière générale, comment vos enseignants et mentors interviennent-ils ou vous soutiennent-ils dans votre travail instrumental ?

3.5.2 Caractéristiques de l'échantillon

Toutes les personnes ayant répondu au questionnaire d'admissibilité ont ainsi été sélectionnées. C'est donc dire que neuf sujets ont été recrutés au sein des quatre institutions collégiales les plus populeuses parmi celles offrant le programme de Techniques professionnelles de musique et chanson. Ce choix se justifie par le souci de témoigner de la diversité de la population cible. La localisation (proximité du centre de Montréal) de ces institutions facilitait également la réalisation du projet en minimisant, en contexte pandémique, le temps et les déplacements nécessaires à la collecte des données. Or, seulement deux des quatre institutions ont accepté d'accueillir nos initiatives de recrutement malgré plusieurs relances. Le fait que la grande majorité des sujets provient du même établissement (le plus peuplé, par ailleurs) est hors de notre contrôle, bien que des moyens considérables aient été déployés pour contribuer à assurer plus de diversité. Nonobstant, force est de reconnaître que le nombre de participant·es recruté·es permet généralement de tripler la taille plutôt restreinte des échantillons des recherches ayant employé l'approche microanalytique pour l'étude de séances de travail d'instrumentistes en formation postsecondaire (p. ex. McPherson *et al.*, 2019; Miksza *et al.*, 2018b; Miksza et Brenner, 2023; Zhang et Leung, 2023).

Tous les volontaires ont été retenus afin d'assurer une certaine diversité de cas sur la base de leurs dispositions personnelles (âge, expérience, instrument, quantité moyenne de travail, réussite musicale, etc.). Ces balises théoriques proviennent majoritairement des variables d'un modèle explicatif de la qualité du travail instrumental (Bonneville-Roussy et Bouffard, 2015). À ces dernières s'ajoute la perception de soutien à l'autorégulation (Cartier et Butler, 2016), qui vise à témoigner de l'effet potentiel d'enseignements antérieurs à la collecte des données. Le détail des dispositions personnelles des sujets incluant des éléments de nature qualitative (p. ex. connaissances antérieures et habitudes de travail) est présenté au chapitre suivant puisque ces dernières figurent parmi les résultats de la recherche.

L'âge moyen des participant·es est en dessous de 19 ans. Les guitaristes sont légèrement prédominant·es dans l'échantillon ($n = 3$), qui est par ailleurs aussi constitué de deux percussionnistes (batteurs), de deux pianistes, d'un saxophoniste et d'une chanteuse. Les sujets pratiquent leur instrument depuis en moyenne huit années et évoluent pratiquement toutes et tous

au sein de la même institution d'enseignement, hormis ET07. La majorité est spécialisée en interprétation et évolue en deuxième année du programme de Techniques professionnelles de musique et chanson. Les sujets travaillent individuellement leur instrument pendant un peu plus de 10 heures par semaine en moyenne.

Les résultats du dernier cours d'instrument suivi montrent qu'ils et elles réussissent en majorité très bien sur le plan académique ($m = 88,5$). Il convient toutefois de remarquer que certains individus se distinguent de manière particulièrement avantageuse (ET07, avec un écart de 16 % par rapport à la moyenne de son groupe) ou présentent des résultats plus faibles (ET09, avec un écart négatif de -5 %) sur cet aspect (ET09).

3.6 Procédures de collecte des données

Chacun des sujets a pris part à la microanalyse d'une séance de travail instrumental¹¹ de son choix (objectifs 2 et 3). Un protocole adapté de travaux antérieurs (McPherson *et al.*, 2015; Osborne *et al.*, 2020) a été suivi et se voit explicité dans les sous-sections qui suivent. Le protocole prévoit la réalisation d'un entretien individuel avant la séance de travail instrumental (phase de prévoyance), la captation vidéo de pratique personnelle pendant la séance de travail instrumental et le visionnement des trente premières minutes de cette séance (phase de performance) et un entretien réalisé au terme de la séance de travail (phase d'autoréflexion). Le protocole original (McPherson *et al.*, 2015) a été développé par consensus de quatre experts affiliés à des institutions d'éducation musicale situées en Australie et en Amérique du Nord. Ces expert·es ont expérimenté le protocole auprès d'étudiant·es en formation postsecondaire et l'ont raffiné afin d'améliorer la clarté des questions et de minimiser les redites. Le protocole n'est toutefois pas explicite quant à l'arrimage entre les différents items des entretiens et les composantes (procédés d'autorégulation, croyances motivationnelles, réactions affectives, etc.) du modèle d'autorégulation. C'est pourquoi nous avons confirmé notre interprétation de la cohérence théorique du protocole avec une adaptation ultérieure (Osbourne *et al.*, 2020) qui est plus explicite à cet effet. Le contenu des guides d'entretien a été

¹¹ Le terme « pratique personnelle » est utilisé lors des communications avec les représentant·es des collèges et les étudiant·es afin d'éviter la confusion que pourrait engendrer le recours au « travail instrumental », qui est surtout le fait des chercheurs et chercheuses et non des praticiens et praticiennes.

validé par deux professeures d'université, dont une est experte en psychologie de la musique et l'autre, en éducation et interprétation musicale. Les spécificités propres aux outils de collecte des données ainsi que la séquence d'actions sont ensuite précisées.

3.6.1 L'entretien précédant la séance de travail instrumental

Le tableau 3.2 présente le guide d'entretien réalisé avant la séance de travail instrumental faisant l'objet de la microanalyse. Trois questions ouvertes (items 1 à 3) portent sur les procédés d'analyse de la tâche liés à la phase de prévoyance (p. ex. Quels sont vos objectifs pour cette séance ?), et se voient parfois nourries par des choix de réponses ou des relances (p. ex. item 01a : maîtriser les 15 premières mesures du morceau que vous travaillez). Les croyances motivationnelles des personnes participantes sont à leur tour sondées tantôt par des questions fermées, tantôt par des questions avec des choix de réponses ou qui demandent de classer des énoncés prédéterminés en ordre d'importance (voir items 4 à 6). Une fois l'entretien terminé, le sujet a été invité à se retirer pour travailler de façon individuelle.

Tableau 3.2 Guide d'entretien précédant la séance de travail instrumental

Phase de prévoyance (environ 20 minutes)			
Item	Composante	Question(s)	Sous-question(s)/relance(s)
<i>Analyse de la tâche</i>			
01	Fixation d'objectifs	Quels sont vos objectifs pour cette séance de pratique ?	a) Pouvez-vous être plus spécifique ? Exemples au besoin : maîtriser les 15 premières mesures du morceau que vous travaillez; ajouter des nuances d'expressivité à l'interprétation d'une section particulière.
02	Planification stratégique	Avez-vous un plan ou des stratégies en tête pour apprendre ou jouer la pièce, les exercices ou les passages à travailler ?	Ex. Débuter très lentement et augmenter graduellement le tempo jusqu'à la vitesse désirée.
03	Planification stratégique	Comment allez-vous gérer votre temps ?	a) Pour quelle(s) raison(s) ?
<i>Croyances motivationnelles</i>			
04	Efficacité personnelle	Sur une échelle de 0 à 10 (<i>0 étant pas du tout confiant et 10 étant extrêmement confiant</i>), à combien estimez-vous avoir les habiletés nécessaires à accomplir ce que vous désirez faire lors de cette séance ?	a) Sur la même échelle, à quel point croyez-vous arriver à développer des méthodes de travail permettant de faciliter l'atteinte de vos objectifs d'apprentissage à moyen terme ?
05	Orientation des objectifs	Quel énoncé décrirait le mieux ce que vous souhaitez développer aujourd'hui ?	a) Je veux développer de nouvelles compétences ou améliorer mon niveau d'aptitude actuel; b) Je veux mieux jouer que mes collègues, impressionner mon professeur d'instrument ou mon auditoire éventuel.
06	Intérêt/valeur accordée à la tâche	Sur une échelle de 0 à 10 (<i>0 étant pas du tout confiant et 10 étant extrêmement confiant</i>), indiquez à quel point le répertoire ou les exercices que vous travaillerez aujourd'hui vous intéressent ?	a) Qu'est-ce qui vous motive à travailler ces éléments ? (ex. devenir meilleur, genre musical, type d'activité (improvisation, transcription, exercice technique, etc.) b) Pour quelle(s) raison(s) ?
07	Retombées/résultats attendus	Quels bénéfices envisagez-vous au terme de la séance d'aujourd'hui ?	a) En quoi ce que vous tentez d'accomplir aujourd'hui contribuera à votre développement en tant que musicien ? b) Sur une échelle de 0 à 10 (<i>0 étant pas du tout confiant et 10 étant extrêmement confiant</i>), à quel point pensez-vous pouvoir maîtriser le répertoire étudié à la fin de la séance d'aujourd'hui ? Dans un mois ? D'ici la fin de la session ?

3.6.2 La captation vidéo de la séance de travail instrumental

Afin d'enregistrer la séance individuelle de travail instrumental, le chercheur a installé un ordinateur portable faisant office de caméra à un endroit avec lequel le sujet est à l'aise. Ce dernier a ensuite été invité à travailler aussi longtemps que désiré en étant filmé. Ce choix vise à minimiser l'intrusion du chercheur (au lieu de déranger le sujet en lui posant des questions dans l'action) tout en arrimant la production des résultats au caractère dynamique du processus d'autorégulation. Les 30 premières minutes enregistrées sont visualisées par le sujet et le chercheur en guise de rappel pendant la réalisation de l'entretien ciblant la phase de performance et d'autoréflexion (réalisé directement après la séance). Considérant que les séances de travail instrumental sont d'une durée généralement restreinte (60 à 90 minutes), on peut supposer que les souvenirs des sujets sont assez fiables, notamment en raison de l'écoute des 30 premières minutes.

3.6.3 L'entretien suivant la séance de travail instrumental

La première partie de cet entretien concerne les procédés d'autocontrôle et d'autosupervision liés à la phase de performance. Les questions à cet effet sont posées après la visualisation des 30 premières minutes de travail enregistrées. Le tableau 3.3 présente le guide d'entretien, dont les items 8 à 17 ciblent chacun des procédés suivants : modélisation, autoinstruction, gestion du temps, stratégies de travail, gestion de l'attention, mobilisation de ressources, gestion de l'environnement, incitatifs/conséquences personnelles, autocaptation et suivi métacognitif. Les questions y sont posées de manière ouverte ou fermée (p. ex. Avez-vous réparti le temps de manière spécifique pendant cette séance ?) et sont parfois suivies d'une question de relance permettant d'approfondir la description (p. ex. Est-ce que cela correspond à ce qui a été planifié, si tel est le cas ?). D'autres questions (p. ex. Avez-vous utilisé des tactiques ou des stratégies particulières pendant cette séance ?) sont précisées à l'aide d'exemples prédéterminés ou issus de la séquence observée avec le sujet.

Tableau 3.3 Guide d'entretien suivant la séance de travail instrumental

Phase de performance (environ 20 minutes)			
Item	Composante	Question(s)	Sous-question(s)/relance(s)
<i>Autocontrôle</i>			
08	Modélisation	Comment avez-vous envisagé la finalité de la performance musicale pour laquelle vous pratiquez aujourd'hui ?	a) Avez-vous fait appel à des exemples de performance (enregistrement, vidéo, etc.), à des performances antérieures ou idéalisées ? b) Avez-vous répété de manière mentale ou fait de la visualisation ?
09	Autoinstruction	Vous êtes-vous donné certaines instructions mentalement pendant votre jeu ?	Ces instructions peuvent référer à des éléments d'expressivité, de technique ou aux séquences de mouvements que vous effectuez par exemple.
10	Gestion du temps	Avez-vous réparti le temps de manière spécifique pendant cette séance ?	a) Est-ce que cela correspond à ce qui a été planifié, si tel est le cas bien évidemment ?
11	Stratégies de travail	Avez-vous utilisé des tactiques ou des stratégies particulières pendant cette séance ?	Ex : répéter lentement, isoler des segments/passages problématiques, taper du pied, utiliser un métronome, etc.
12	Gestion de l'attention	Avez-vous tenté de minimiser les sources de distractions pendant cette séance ?	a) Sur quoi était portée votre attention pendant le jeu ?
13	Mobilisation de ressources	Si vous aviez besoin d'aide, qui ou quoi avez-vous consulté ?	Ex : collègues, professeur d'instrument, méthodes, vidéos, etc. a) Qu'avez-vous demandé ou sollicité auprès de ses ressources ?
14	Gestion de l'environnement	Avez-vous structuré votre environnement de façon à avoir de meilleurs résultats ?	Ex : choisir un moment et un endroit opportuns pour pratiquer, fermer le téléphone, etc.
15	Incitatifs/conséquences personnelles	Aviez-vous des moyens particuliers pour maintenir votre intérêt pendant cette séance ?	a) Avez-vous réparti le répertoire ou les exercices ciblés d'une manière spécifique ? b) Vous êtes-vous dotés de conséquences particulières (p. ex. récompenses, punitions, encouragements, etc.) ?
<i>Autosupervision</i>			
16	Autocaptation	Avez-vous capté votre performance à l'aide de différents médias pendant cette séance ?	Ex : téléphone, enregistreuse, ordinateur, etc.
17	Suivi métacognitif	Par rapport au déroulement de la séance d'aujourd'hui, quelle(s) stratégie(s) ont été les plus efficaces ?	a) Qu'en reprenez-vous pour votre prochaine séance de pratique ?

La seconde partie de cet entretien concerne les procédés de jugement personnel et les réactions personnelles inhérentes à la phase d'autoréflexion de l'autorégulation du travail instrumental (voir items 18 à 21 du tableau 3.4) : autoévaluation, attribution de causes, réactions affectives, inférences adaptatives. Des rapports de pourcentage à des questions précises (p. ex. Sur une échelle de zéro à dix, à combien évaluez-vous l'efficacité ou la qualité de votre pratique ?) sont sollicités, de même que certaines questions de relance de nature ouverte (p. ex. À quels critères référez-vous pour déterminer ce nombre ?). Des choix de réponses (manque d'effort ou de temps, mauvaise planification, etc.) sont également offerts pour certaines questions (p. ex. Avez-vous en tête des causes ou des raisons pouvant potentiellement expliquer l'évaluation que vous venez de faire de votre travail ?) dans cette section.

Tableau 3.4 Items concernant la phase d'autoréflexion

Phase d'autoréflexion (environ 20 minutes)			
Jugement personnel			
18	Autoévaluation	Sur une échelle de 0 à 10 (<i>0 étant pas du tout confiant et 10 étant extrêmement confiant</i>), à combien évaluez-vous l'efficacité ou la qualité de votre pratique ?	À quel(s) critère(s) vous référez-vous pour déterminer ce nombre ? Ex. en comparaison à vos accomplissements précédents ou aux réalisations de vos pairs ou collègues ? a) Qualifiez-vous cette séance de différente (0) ou typique (10); b) déconcentrée (0) ou attentive (10); c) stimulante (0) ou ennuyeuse (10); d) frustrante (0) ou satisfaisante (10) ? e) Quelle valeur accordez-vous à l'efficacité de vos tactiques ou stratégies (<i>0 = aucunement efficace; 10 = parfaitement efficace</i>) ?
19	Attribution de causes	Avez-vous en tête des causes ou des raisons pouvant potentiellement expliquer l'évaluation que vous venez de faire de votre performance ?	À quel point les raisons suivantes peuvent-elles expliquer cette évaluation de votre performance ? (<i>Répondez 0 si cette raison ne s'applique pas et 10 si elle s'applique tout à fait</i>) : a) manque d'effort ou éthique de travail déficiente; b) manque d'habiletés ou de talent; c) mauvaise journée tout simplement; d) manque de soutien de la part de mon professeur; e) manque de planification; f) manque de concentration; g) faible énergie (fatigué, léthargique, malade, etc.); h) trop de distractions; i) erreurs incorrigibles, attentes démesurées; j) manque de temps; k) stratégies ou tactiques déficientes.
Réactions personnelles			
20	Réactions affectives	Sur une échelle 0 à 10 (<i>totalelement décevante = 0, complètement satisfaisante = 10</i>), à combien qualifiez votre sentiment de satisfaction envers cette séance ?	
21	Inférences adaptatives	De quelle façon ce sentiment affectera votre approche lors de vos prochaines séances de pratique ?	Veillez indiquer si les sentiments suivants s'appliquent à votre ressenti actuel : a) habile, responsable et autonome (<i>empowered</i>); b) déterminé; c) normal; d) impuissant; e) enthousiaste; f) désintéressé; g) motivé.

3.7 Processus de traitement des données

L'information concernant les critères de sélection a été synthétisée de façon à établir le portrait de chaque sujet. Des données de nature qualitative et quantitative s'y côtoient de manière cohérente au sens où l'intention demeure descriptive. Les données provenant des entretiens sont également de nature mixte. Les données quantitatives ont été transformées en codes représentant leur magnitude sur le plan qualitatif à la manière d'une échelle de type Likert pour faciliter l'analyse. Par exemple, un sentiment d'efficacité personnelle évalué à 1,6/10 se verrait de cette façon accorder le code « très faible » alors qu'un score de 8,8 correspondrait pour sa part au code « très fort ». Les modalités de préparation et d'organisation des données sont précisées dans la section suivante. Une fois uniformisées, les données font l'objet d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012) dont la démarche est détaillée au fil des sections suivantes.

3.7.1 Préparation et organisation du matériel

Les réponses aux questions concernant l'admissibilité ont d'abord été synthétisées en un nombre restreint de codes associés à chaque variable. La variable « expérience », qui témoigne du nombre d'années passées à jouer activement de son instrument, est par exemple déclinée par l'entremise des codes « faible » (moins de 5 années d'expérience), « moyenne » (plus de 5) ou « grande » (plus de 10). Ce traitement est réalisé de manière arbitraire en fonction des réponses obtenues. Les enregistrements des entretiens ont été transcrits mot à mot. Les réponses aux questions dont la magnitude se mesure en pourcentage ont été transformées en codes de la façon suivante : 0 – 1,9 « très faible », 2 – 3,9 « faible », 4 – 5,9 « moyenne », 6 – 7,9 « forte », 8 – 9,9 « très forte ». L'ensemble du matériel a été importé dans le logiciel NVivo afin d'en faciliter le traitement. Les codes associés aux thématiques identifiées au sein de la grille d'analyse ont été également intégrés. La section qui suit en précise la portée.

3.7.2 Grille d'analyse des entretiens

La grille de lecture des thématiques abordées lors des entretiens (tableau 3.5) comporte une description détaillée des (sous)catégories établies en fonction d'une typologie issue des référents du cadre conceptuel relatifs au caractère cyclique et dynamique du processus d'autorégulation. Sa structure demeure flexible et adaptable au regard des réponses obtenues. Comme dans les tableaux précédents, la nomenclature des items renvoie aux questions initiales inscrites en chiffres, tandis

que les questions de relance sont identifiées par des lettres. Les catégories concernant le procédé de fixation d'objectifs (item 01) renvoient aux qualités SMART (spécifiques, mesurables, d'actions, réalistes, temporels) des objectifs d'apprentissage des sujets, ainsi qu'à la façon dont ces derniers sont organisés ou non de manière hiérarchique (Chi *et al.*, 1982). Le procédé de planification stratégique (items 02 et 03) est pour sa part traité en fonction de la qualité des stratégies envisagées, à savoir si elles se montrent favorables ou non à l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Une sous-catégorie concernant la dimension temporelle, c'est-à-dire la planification de la répartition du temps de travail (McPherson, 2022), a été mobilisée afin de décrire le procédé. Les thèmes qui y sont rattachés demeurent en suspens pour l'instant puisque les écrits de l'auteur ne permettent pas d'entrevoir des pistes concrètes d'analyse à cet effet.

Tableau 3.5 Grille d'analyse des entretiens

Phase d'autorégulation : prévoyance			
Item(s)	Composantes	Catégories	Sous-catégories
Analyse de la tâche			
01	Fixation d'objectifs	SMART	Spécifique (ce qui vise à être accompli)
			Mesurable (dont le succès peut être mesuré)
			d'Action (référant à des actions plutôt qu'à des sentiments personnels)
			Réaliste (surpassant tout juste le niveau de performance actuel)
		Temporellement situés	
Prioritaires : structurés de manière hiérarchique			
02	Planification stratégique	Qualité : nature des stratégies de travail	Systématiques : actions positives pour l'apprentissage
Analytiques : réflexions positives pour l'apprentissage			
Inefficaces : nuisent à la résolution des problèmes d'interprétation			
03		Temporelle : planification de la répartition du temps de travail	Suffisante : quantité de temps accordée aux éléments prioritaires
Déconnectée : manque d'arrimage aux objectifs			
Croyances motivationnelles			
04	Efficacité personnelle	Quantitatif	
05	Orientation des objectifs	Quantitatif	
06	Intérêt/valeur accordée à la tâche	Magnitude	Quantitatif
		Source de motivation	Intrinsèque : pour son bénéfice/intérêt personnel
			Extrinsèque : nourrie par un agent externe
07	Retombées/résultats attendus	Bénéfices : types de retombées envisagées	

		Magnitude	Quantitatif
Phase d'autorégulation : performance			
<i>Autocontrôle</i>			
08	Modélisation	Nature de la visualisation	Profondeur : vivacité et niveau de détail de la modélisation
			Sensorielle : sens interpellés par la modélisation
			Orientation : vision favorable ou non de la performance imaginée
		Modèle : idéal d'une performance à imiter	
		Visualisation : répétition mentale	
09	Autoinstruction	Pertinente : lien avec la tâche	
		Dosage : quantité d'instructions	
		Objet : propos des instructions	
10	Gestion du temps	Volume : quantité de temps accordée aux différents éléments de la tâche	
		Arrimage : adéquation à ce qui a été planifié au préalable	
11	Stratégies de travail	Systématiques : actions positives pour l'apprentissage	
		Analytiques : réflexions positives pour l'apprentissage	
		Inefficaces : nuisent à la résolution des problèmes d'interprétation	
		Peu ou pas de stratégie : approche intuitive	
12	Gestion de l'attention	Moyens : façons de minimiser les distractions	
		Objet : éléments sur quoi était portée l'attention	
13	Mobilisation de ressources	Source : types de ressources	
		Modalités : façons de demander de l'aide (problématiques vagues ou spécifiques)	
14	Gestion de l'environnement	Moyens : façons d'intervenir afin d'optimiser l'environnement de travail	

15	Incitatifs/conséquences personnelles	Séquence : placement des éléments de la tâche en fonction de leur niveau de difficulté et des préférences individuelles	
		Type : nature des conséquences (récompenses ou punitions)	
Autosupervision			
16	Autocaptation	Qualité : procédures et dispositifs déployés afin de capter la performance	
17	Suivi métacognitif	Vague : souvenirs imprécis de l'efficacité des stratégies utilisées	
		Précis : souvenirs détaillés de l'efficacité des stratégies utilisées	
		Hypothèses : idées afin d'améliorer sa pratique dans le futur	
Phase d'autorégulation : autoréflexion			
Jugement personnel			
18	Autoévaluation	Magnitude : efficacité ou qualité de la pratique	Quantitatif
		Critères : nature des déterminants de l'évaluation	
		Standards : qualité des standards auxquels sont comparés la performance	
		Descripteurs de la séance	Quantitatif
19	Attribution de causes	Nature des causes envisagées	Quantitatif
Réactions personnelles			
20	Réactions personnelles	Appréciation : niveau de satisfaction ou insatisfaction	Quantitatif
21	Inférences adaptatives	Qualité : orientation envers les prochaines séances	Adaptation (habile, déterminé, enthousiaste, etc.)
			Protection (impuissant, normal, désintéressé, etc.)
		Sentiments	Quantitatif

Les catégories associées aux croyances motivationnelles (items 04, 04a) témoignent de la magnitude du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997), de l'orientation des objectifs d'apprentissage (item 05) envers la maîtrise ou la performance (Ames, 1992; McPherson, 2022), la magnitude de l'intérêt ou de la valeur accordée à la tâche (item 06) et du type de source de motivation (item 06a) des participant·es (Evans et Ryan, 2022). Le type de bénéfices ou de résultats attendus (items 07a) de même que leur magnitude, c'est-à-dire la perception de probabilité d'atteinte des objectifs (07b), ont servi à décrire les croyances motivationnelles des personnes participantes.

Le procédé de modélisation (items 08, 08a, 08b) a été traité par l'entremise de thèmes relatifs à sa qualité identifiés par Cumming (2020) et McPherson (2022). Le type de modèle (p. ex. enregistrement audio, vidéo ou performance idéalisée) ainsi que le recours à la visualisation (répétitions mentales) sont des thématiques également exploitées. Le procédé d'autoinstruction (item 09) est décrit au regard des caractéristiques proposées par McPherson (2022), lesquelles renvoient à la pertinence, au dosage et à l'objet des instructions mentales que se donnent ou non les participantes et les participants. La qualité (quantité de temps accordé aux différentes composantes de la tâche) et l'arrimage du temps imparti à la planification effectuée en amont sont les thèmes issus des propos de McPherson (2022) permettant de témoigner du procédé de gestion du temps (10, 10a) lors du travail instrumental. Les sous-catégories des stratégies de travail (item 11) ont été développées au regard d'une typologie validée par des recherches (Hallam *et al.*, 2012, 2016, 2020; Liu, 2023), permettant de catégoriser les stratégies en fonction de leur caractère systématique, analytique ou inefficace.

Le procédé de gestion de l'attention (items 12, 12a) a été analysé en ce qui a trait aux moyens utilisés par l'individu (p. ex. éviter de consulter son téléphone) et l'objet de son attention, à savoir l'effet du mouvement (produit musical escompté) ou le geste (coordination motrice) en soi (McPherson, 2022). Le procédé de mobilisation de ressources (items 13, 13a) est traité par l'entremise de sous-catégories relatives au type et à la quantité de ressources mobilisées, de même qu'aux modalités de sollicitation d'aide, à savoir si le musicien arrive à identifier des problématiques spécifiques à pallier ou s'il se montre plutôt impuissant (McPherson, 2022). Le procédé de gestion de l'environnement (item 14) est décrit par les moyens utilisés ou non par l'individu afin d'optimiser son environnement de travail. Les incitatifs ou les conséquences

personnelles que les participantes et les participants se fixent (items 15, 15a, 15b) sont analysés par l'entremise du séquençement des éléments de la tâche ordonnés en fonction de leur niveau de difficulté et de leurs préférences individuelles, ainsi que du type de conséquence (récompenses ou punitions) planifié ou non par l'individu (McPherson, 2022). Enfin, les procédés d'autocaptation (item 16) et de suivi métacognitif (items 17, 17a) sont décrits par leur aspect qualitatif, à savoir la nature des procédures et des dispositifs mobilisés pour capter la performance et ce dont le participant arrive à se souvenir en l'absence de procédé d'autocaptation.

Les procédés d'autorégulation associés à la phase d'autoréflexion, soit l'autoévaluation (items 18, 18a, 18b, 18c, 18d, 18e, 18f) et l'attribution de causes (item 19) sont thématiques en ce qui a trait à la qualité ou à l'efficacité perçue de la séance (Osborne *et al.*, 2020), la nature des critères d'évaluation (performance antérieure ou standard normatif) et la qualité, ou réalisme (rapport au niveau d'aptitude de l'individu), du standard (McPherson, 2022; Zimmerman, 2000). Un ensemble de caractéristiques dichotomiques issues des travaux d'Osborne et ses collaborateurs (2020) est utilisé afin de codifier sur une échelle d'un (p. ex. totalement déconcentrée) à dix (p. ex. parfaitement attentive) la description de la séance du point de vue du sujet. Le procédé d'attribution (item 19) est pour sa part traité en relation à la nature contrôlable ou non des causes que l'individu envisage afin d'expliquer sa performance (McPherson, 2022). Enfin, les réactions affectives (item 20) sont décrites par l'entremise d'une échelle d'un à dix permettant d'apprécier le niveau de satisfaction éprouvé au terme de la séance, tandis que les inférences adaptatives (item 21) sont traitées en rapport à une catégorisation des sentiments (p. ex. déterminé, désintéressé ou impuissant) choisis par chaque participant·e afin de décrire son type d'inférence (dynamique d'adaptation ou de protection) au regard des prochaines séances de travail instrumental (Osborne *et al.*, 2020).

3.7.3 Modalités de codage

L'approche microanalytique proposée par Cleary et ses collaborateurs (2012) nécessite que les données soient codées par un minimum de deux évaluateurs indépendants. Nos procédures dépendent toutefois de moyens financiers limités, ce pour quoi des mesures alternatives ont été proposées. Tout d'abord, la transcription de chaque entretien a fait l'objet d'un double codage réalisé par le chercheur à une semaine d'intervalle. Une comparaison d'encodage effectuée à l'aide

du logiciel NVivo sur un échantillon de 11 % (un entretien sur neuf) témoigne d'un accord interne assez fort ($K = 0,68$), ce qui constitue pour Multon et Coleman (2018) un accord acceptable en éducation, puisqu'il dépasse le seuil de 50 %. Par la suite, une des transcriptions choisie au hasard a été codée par une experte à la fois interprète et professeure d'éducation musicale dans une université québécoise. Chaque segment de verbatim s'est vu associé par cette dernière à un ou plusieurs thèmes identifiés par question au sein de la grille d'analyse. Un taux d'accord interjuges de 76 % a été calculé à cet effet, représentant un accord plus qu'adéquat (Multon et Coleman, 2018).

À l'instar de Barbour (2001, 2014), nous estimons toutefois que la portée d'un accord interjuges est limitée en recherche qualitative. Une discussion d'environ une heure a ainsi permis de clarifier quelques désaccords entre le codage réalisé par le chercheur et celui réalisé par l'experte de façon à apporter de légères modifications à la description de certains thèmes. Cette discussion a également servi à donner le ton à une posture interprétative concertée qui a été mobilisée pour l'analyse des données.

3.8 Processus d'analyse des données

Les données ont été analysées dans un premier temps sur le plan individuel. C'est-à-dire que pour chacun des neuf cas, un portrait détaillé a été réalisé de façon à mettre en évidence les dispositions contextuelles et personnelles de l'individu (objectif 1), pour ensuite faire état des éléments saillants de son processus d'autorégulation (objectifs 2 et 3) dont les données ont été colligées via une microanalyse. Chaque portrait a été synthétisé en un document de deux à trois pages qui a été présenté au sujet pour en valider l'interprétation. Un prénom fictif a été attribué à chaque individu. Tous les portraits synthétisés (voir annexe B) ont été approuvés à la suite de légères modifications proposées par les sujets.

À la lumière des suggestions de Yin (2018), nous avons choisi dans un deuxième temps d'adopter une approche transversale « basée sur les cas », opposée à une logique de fréquence des variables. L'objectif d'une telle approche est de comparer les tendances exprimées par plusieurs personnes participantes tout en préservant l'intégrité de chaque cas. Concrètement, cela fait en sorte que les résultats présentés au prochaine chapitre suivent une logique de prévalence. C'est-à-dire que les tendances les plus proéminentes (relatives aux propos d'une grande proportion des sujets) sont

d'abord rapportées, puis nuancées à la lumière d'exceptions ou de singularités dignes d'intérêt en raison des contrastes qu'elles permettent d'apprécier. L'intégrité des cas, pour sa part, est préservée puisque l'interprétation des données et les explications qui en découlent sont réalisées au regard des spécificités individuelles ou collectives (lorsque partagées) des sujets, et illustrées à partir d'exemples saillants.

Nous avons fait ces choix, d'une part, afin de faciliter la lecture et la compréhension d'une importante quantité de données issues d'entretiens réalisés auprès de neuf individus qui composent l'échantillon de la recherche. D'autre part, cette façon de procéder permettra de dégager des tendances propres à l'autorégulation du travail instrumental dont le fondement empirique d'une certaine substance contribuera au raffinement et au transfert de la théorie, en ce qui a trait à ce domaine encore émergent de l'apprentissage des musiques populaires. Il est par ailleurs évident que la place accordée à l'approfondissement des détails demeure limitée, comparativement à des études de cas individuelles, par exemple.

3.9 Considérations éthiques

Des mesures ont été prévues afin d'assurer l'anonymat, le respect et le bien-être des candidates et candidats retenus. Une fois l'obtention de leur consentement à participer au projet, un document a été constitué pour recueillir leur attribution à un prénom fictif et en garder la trace. Les données pouvant permettre leur identification ont été remplacées dans tous les autres documents du projet de recherche, y compris les enregistrements audiovisuels, les dossiers contenant les données et le logiciel de traitement de ces dernières. Les personnes participantes ont été informées de la possibilité de se retirer à tout moment sans avoir à fournir de justification.

Le recrutement a été entamé à la suite de l'approbation du projet par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ plurifacultaire) de l'Université du Québec à Montréal (2023-5037, annexe A). Une compensation de 70 \$ sous la forme d'une carte cadeau offerte par le magasin de musique Long & McQuade a été remise aux personnes ayant complété l'entièreté du protocole microanalytique. Même si aucun risque majeur n'était envisagé, il est possible que les sujets éprouvent un certain inconfort en interrogeant leurs pratiques et les fondements de leur motivation dans le cadre des activités du projet. Si de telles

réflexions paraissent positives en ce qui a trait au développement de leur expertise musicale, leur habileté d'introspection et de leur jugement critique, nous reconnaissons tout de même qu'il est possible que les participant·es vivent des émotions négatives si la démarche les emmène à prendre conscience de certaines lacunes. À cet effet, le chercheur s'est engagé à fournir aux sujets des pistes d'amélioration sous forme de soutien individualisé informel ou de la documentation concernant l'autorégulation du travail instrumental.

3.10 Limites de la recherche

La trame conceptuelle mobilisée afin de caractériser le travail instrumental d'étudiant·es en Techniques professionnelle de musique et chanson au Québec en marge d'un cours d'instrument est un construit multidimensionnel et complexe. Cette trame est à l'origine d'une première limite, soit que les méthodes de recherche proposées nécessitent des moyens permettant difficilement de mener la collecte des données auprès d'un échantillon valide sur le plan probabiliste. L'effort de contextualisation accompli tant sur le plan théorique que méthodologique permettra néanmoins d'envisager le transfert des résultats de la recherche dans des milieux d'apprentissage, de performance et de formation similaires, comme ceux des programmes postsecondaires spécialisés en musique populaire.

Une deuxième limite d'ordre méthodologique concerne la triangulation. Bien que plusieurs sources de données (questionnaire, entretien, observation à titre de rappel) soient mobilisées, celles-ci ne concernent en général qu'une seule perspective — celle du sujet — de l'élément étudié (disposition personnelle, procédé d'autorégulation, etc.) en référence à une seule séance de travail instrumental. La démarche méthodologique adoptée dans cette recherche à toutefois l'avantage d'arriver à capter de façon systématique et rigoureuse l'essentiel d'un processus dynamique, cyclique et situé, ce qui constitue en soi un défi d'envergure. L'arrimage temporel (données collectées dans l'action) du protocole de collecte à la manifestation authentique du processus d'autorégulation du travail instrumental vise à minimiser les erreurs potentiellement attribuables à une faible triangulation. En fin d'entretien, une question permet de vérifier si la séance observée est représentative des pratiques habituelles des sujets. Cette précaution compense en partie le nombre limité d'observations effectuées.

Certains biais méritent enfin d'être identifiés de façon à prévoir l'interprétation des résultats suivant au prochain chapitre à la lumière des limites de la recherche. Il apparaît tout d'abord inévitable que les participant·es à la recherche montrent une version exemplaire ou de qualité potentiellement supérieure à celle de leur travail instrumental quotidien. Il faut savoir que le phénomène que nous observons correspond à une situation de vulnérabilité — l'individu est en situation d'apprentissage, de préparation de ses performances musicales — qui est rarement exposée au grand jour. Nous tâchons ainsi de décrire les habitudes de travail des participant·es afin de pouvoir nuancer nos observations et minimiser le biais de désirabilité. La nature de l'exercice pourrait également expliquer le fait que l'échantillon est constitué de musicien·nes performant·es, motivé·es et confiant·es. Il a ainsi été choisi d'approcher les collèges les plus peuplés dans l'optique de maximiser nos chances de sélectionner des candidat·es aux profils variés offrant potentiellement une meilleure représentation de l'étendue de la population. Cela dit, n'ayant que très peu de contrôle sur la volonté de collaboration des institutions d'enseignement et les candidat·es potentiel·les, nous admettons que l'échantillon final en est un de compromis. Malgré s'être assurés d'avoir un minimum de sujets dont les dispositions personnelles et la réussite académique sont moins avantageuses, il aurait été souhaitable d'avoir pu recruter des individus dont le parcours est empreint de difficultés évidentes, de façon à faire émerger davantage de contrastes. Cette préoccupation est d'ailleurs reprise dans les recommandations conclusives à l'attention des prochaines recherches.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, la logique de présentation des résultats s'arrime à une conception de l'autorégulation du travail instrumental en tant que processus cyclique, dynamique et situé permettant aux musicien·nes en formation d'exercer un contrôle sur leur apprentissage en gérant les dimensions motivationnelles, cognitives, comportementales et affectives de leur travail instrumental. Cette décision vise à soutenir l'intelligibilité des résultats en respectant l'intégrité du phénomène étudié dans sa complexité. La notion de « situation » est ainsi traitée en premier lieu de façon à faciliter la construction de sens. À cet effet, rappelons que les éléments relatifs au contexte socioéducatif ne sont pas l'objet des objectifs spécifiques de la recherche. C'est pourquoi nous avons choisi d'en faire le rappel en guise de préambule aux sections dédiées aux résultats proprement dits.

Les résultats en lien avec le premier objectif spécifique (décrire les dispositions personnelles d'étudiant·es en Techniques professionnelles de musique et chanson au Québec) sont présentés de manière descriptive. Les résultats sont organisés au sein d'un tableau permettant d'apprécier un portrait transversal de l'échantillon, dont les faits saillants sont approfondis au fil du texte. La présentation des résultats se concentre ensuite sur les données issues des microanalyses réalisées. Comme mentionné précédemment, nous avons choisi d'arrimer l'organisation du discours à la structure opérationnelle du processus d'autorégulation en trois phases, reflétant ainsi son caractère cyclique et dynamique. Conséquemment, les résultats relatifs aux objectifs deux (identifier les procédés d'autorégulation mobilisés par ces étudiant·es au sein d'une séance de travail instrumental) et trois (décrire les croyances motivationnelles et les réactions personnelles de ces étudiant·es à l'égard de la séance de travail instrumental analysée) sont traités de manière concomitante en fonction de la nature des données en relation au moment où elles se sont manifestées dans l'action. À l'instar de la plupart des recherches faisant appel aux méthodes microanalytiques, les procédés d'autorégulation sont exprimés de manière qualitative et illustrés par des extraits de verbatims, alors que les croyances motivationnelles sont représentées de façon quantitative. Étant donné l'importante quantité de données, ce chapitre propose une vision

transversale mettant en évidence les tendances et les singularités qui se dégagent de l'analyse, de façon à articuler le discours de la discussion à venir autour de cinq constats.

Ont été circonscrites au premier chapitre les contingences du programme de formation, dont l'intention essentielle est de former des artistes professionnels prêts à s'adapter à un milieu musical complexe et changeant dans une perspective d'autonomie et de développement continu. Le programme de Techniques professionnelles de musique et chanson propose trois voies de spécialisation, dont deux (composition et interprétation) sont offertes par les institutions d'enseignement où évoluent les sujets. Les deux tiers de ces derniers font de l'interprétation leur spécialité, ce qui pourrait laisser présager des efforts plus soutenus par ces individus envers le travail instrumental, comparativement à ceux qui s'adonnent à la composition. Les attentes du programme en ce qui a trait au cours d'instrument principal sont toutefois les mêmes, peu importe la voie de spécialisation.

Les institutions d'enseignement où ont été recrutés les sujets partagent des caractéristiques essentielles. Il s'agit dans les deux cas d'établissements renommés au Québec pour la formation musicale collégiale. L'entrée au programme technique est contingentée et conditionnelle à la réussite d'une audition et d'examens témoignant d'une forte technique instrumentale, d'une sensibilité artistique évidente et de certaines connaissances de base en théorie musicale et formation auditive. Enfin, il convient de rappeler qu'aucune donnée ne permet à notre connaissance de rejeter l'hypothèse que la culture d'un enseignement instrumental centré sur le maître et les dimensions techniques du jeu est prépondérante au sein de ces institutions. Notre expérience personnelle d'étudiant, d'enseignant et de musicien professionnel ayant côtoyé plusieurs personnes diplômées de ces collèges contribue à soutenir cette hypothèse.

Le portrait que nous venons de rappeler permet de situer le processus d'autorégulation sur le plan systémique. Bien que l'exercice soit essentiel à un travail scientifique rigoureux dans le contexte de cette recherche, il demeure dissocié des objectifs spécifiques de cette dernière, et donc exempt des résultats proprement dits. Comme mentionné précédemment, une première partie des résultats de la recherche porte sur les dispositions personnelles des sujets, dont l'analyse permet de dégager les caractéristiques des situations de travail instrumental étudiées dans le cadre des microanalyses.

4.1 Résultats relatifs aux dispositions personnelles des sujets

La conception de l'autorégulation du travail instrumental privilégiée dans cette thèse admet que les dispositions personnelles des individus sont des variables essentielles devant être considérées pour analyser et interpréter convenablement les résultats. Le tableau 4.1 synthétise des données tantôt sociodémographiques (p. ex. âge, institution d'enseignement, etc.), tantôt spécifiques au phénomène étudié, tant sur le plan quantitatif (p. ex. résultats académiques) que qualitatif (p. ex. connaissances antérieures, perception de soutien à l'autorégulation, etc.).

Tableau 4.1 Synthèse des résultats relatifs aux dispositions personnelles des sujets

Sujets	Âge			Instrument principal	Années de pratique	Institution d'attache		Concentration		Année de formation	Quantité moyenne de travail par semaine
	18 -	19 ans	20 +			A	B	Interprétation	Composition/arrangement		
ET01	X			Guitare é.	8	X		X		2°	10,5
ET02	X			Guitare é.	2	X			X	2°	15
ET03		X		Guitare é.	8	X		X		2°	8
ET04	X			Batterie	5	X		X		2°	14
ET05		X		Piano (claviers)	14	X		X		3°	8
ET06			X	Piano (claviers)	8	X		X		3°	15
ET07			X	Voix	17		X		X	2°	6
ET08	X			Batterie	4	X		X		2°	4,5
ET09		X		Saxophone	6,5	X			X	2°	12
Sujets	Parcours musical				Expériences		Occupations et responsabilités				Prêts et bourses
	Musique secondaire		Musiciens famille	Cours privés	Formelles	Informelles	+15h	-15 h	Musique temps plein	Habitez parents	
ET01	X		X	X	X	X		X			
ET02	X		X	X	X	X			X		X
ET03				X		X		X		X	
ET04				X		X			X	X	
ET05				X	X	X		X		X	
ET06				X	X			X		X	
ET07	X			X	X	X		X		X	
ET08				X		X			X	X	
ET09	X				X	X			X	Résidences	

Sujets	Note (%) et écart	Carrière en musique		Habitudes de travail			Perception de soutien à l'autorégulation	
		Oui	Non	Proactif (sophistiquée)	Proactif (base)	Réactif (approche instinctive)	Oui	Non
ET01	92 (+6)		X		X			X
ET02	91 (+5)	X		X			X	
ET03	91 (+7)		X	X				X
ET04	84 (-1)		X		X			X
ET05	90 (0)	X			X			X
ET06	91 (+4)	X		X				X
ET07	89 (+16)	X		X			X	
ET08	88 (+3)	X			X			X
ET09	81 (-5)	X				X		X

Comme l'on peut apercevoir dans le tableau 4.1, quatre sujets (ET01; ET02; ET04; ET08) sont âgés de 18 ans ou moins, tandis que trois (ET03; ET05; ET09) ont 19 ans. Deux (ET06; ET07) avaient 20 ans ou plus au moment de la collecte des données. L'instrument le plus répandu est la guitare électrique, étudiée par trois sujets, suivie à parts égales par le piano et la batterie. La voix (ET07) et le saxophone (ET09) sont respectivement le fait d'un seul sujet chacun. Les sujets travaillent leur instrument de prédilection depuis huit ans en moyenne. Cela dit, nous croyons que le nombre d'années de pratique rapporté par ET02 à cet effet (deux ans) est probablement dû à une mauvaise compréhension de la question. Nous en retenons que l'échantillon est assez — voire potentiellement plus — expérimenté, et constitué de sujets évoluant tous au sein de la même institution d'enseignement hormis ET07.

Le tableau 4.1 permet de constater également que six participants (ET01; ET03; ET04; ET05; ET06; ET08) se spécialisent en interprétation, tandis que trois (ET02; ET07; ET08) étudient principalement la composition et l'arrangement. Sept (ET01; ET02; ET03; ET04; ET07; ET08; ET09) d'entre eux se situent à mi-parcours de formation, alors que deux (ET05; ET06) sont des finissant·es. La quantité moyenne de travail instrumental rapportée est de 10,3 heures par semaine, alors qu'un seul sujet (ET08) ne satisfait pas les exigences minimales du programme à cet effet en se situant tout juste en dessous du seuil de 5 heures par semaine.

Pour ce qui est de leur parcours musical antérieur, quatre sujets (ET01; ET02; ET07; ET09) ont évolué dans un programme de concentration en musique au secondaire, et deux de ces derniers ont des musicien·nes dans leur famille proche. Un seul sujet (ET09) n'a pas suivi de leçons instrumentales privées avant de commencer ses études collégiales. Tous les sujets ont dit avoir vécu des expériences de performance, qu'il s'agisse de prestations publiques formelles ou amateurs. Aucun sujet ne travaille plus de 15 heures par semaine pendant les études, bien que 5 d'entre eux (ET01; ET03; ET05; ET06; ET07) occupent un emploi à temps partiel. Quatre (ET02; ET04; ET08; ET09) se dévouent uniquement à la musique. De plus, les deux tiers (ET03; ET04; ET05; ET06; ET07; ET08) habitent chez leurs parents et seul ET01 se dit totalement indépendant et sans soutien financier particulier.

Concernant la réussite au dernier cours d'instrument, les données soulignent que tous les sujets ont bien réussi leur dernier cours d'instrument. Six (ET01; ET02; ET03; ET06; ET07; ET08)

surpassent la moyenne de leur groupe, dont ET07, qui le fait de manière particulièrement avantageuse avec un écart de 16 points de pourcentage. Seulement deux sujets (ET04 et ET09) ont des résultats académiques sous la moyenne, respectivement d'un et de cinq points. Les deux tiers de l'échantillon (ET02; ET05; ET06; ET07; ET08; ET09) visent une carrière en musique, alors que trois sujets (ET01; ET03; ET04) étudient pour le plaisir ou demeurent incertains quant à leur avenir professionnel.

Les propos des sujets questionnés sur leurs habitudes de travail, synthétisés dans le tableau 4.1, permettent de constater que quatre d'entre eux (ET02; ET03; ET06; ET07) semblent s'autoréguler de manière proactive, c'est-à-dire en adoptant une démarche systématique pour leur travail instrumental en se fixant des objectifs spécifiques et en planifiant la gestion du temps dédié aux exercices de manière rigoureuse. Une part égale de l'échantillon (ET01; ET04; ET05; ET08) le ferait de manière rudimentaire, en adoptant certaines stratégies comme la répétition ou en se dotant d'une vision globale de leur développement. Un seul sujet (ET09) a tenu à cet égard des propos témoignant d'un manque d'organisation et des lacunes évidentes. Il faut noter que cette analyse n'a été réalisée qu'afin de sélectionner les candidat·es, et repose sur l'interprétation du chercheur des réponses à une question ouverte leur demandant simplement de faire état de l'organisation habituelle de leurs séances de travail. Les données issues des microanalyses, dont le rapport est imminent, sont nettement plus détaillées. Les sujets ont néanmoins approuvé une synthèse des données colligées à propos de leur cas individuel, dont la première partie faisait état de leurs dispositions personnelles. Enfin, seulement deux sujets (ET02; ET07) estiment avoir été soutenus par un·e quelconque mentor·e ou professeur·e d'instrument à propos des méthodes permettant de contribuer à l'efficacité du travail instrumental, alors que sept (ET01; ET03; ET04; ET05; ET06; ET08; ET09) ont confirmé ne jamais en avoir discuté de manière spécifique.

4.2 Résultats issus des microanalyses

Les résultats présentés sont le produit d'une analyse transversale des portraits individuels des sujets. Ce choix, étayé en amont, vise essentiellement à alléger la lecture des résultats étant donné l'importante quantité de données. Comme mentionné dans l'introduction de ce chapitre, la logique de présentation s'articule autour du processus d'autorégulation en respect de sa structure opérationnelle. C'est pourquoi des résultats relatifs aux objectifs deux (procédés d'autorégulation)

et trois (croyances motivationnelles et réactions personnelles) de la recherche sont exposés de manière concomitante.

Les items du guide d'entretien sont traités individuellement et regroupés par composantes du cadre conceptuel et des catégories de la grille d'analyse détaillée dans le chapitre qui porte sur la méthodologie. Pour la présentation des résultats, les tendances relatives à chaque item sont annoncées dans un premier temps. Les résultats sont synthétisés sous forme de tableau, et les singularités qui s'en dégagent sont finalement identifiées. Comme annoncé précédemment, la logique de présentation des résultats s'articule à la structure du construit d'autorégulation du travail instrumental permettant de cadrer la recherche sur le plan conceptuel. Les procédés d'analyse de la tâche (fixation d'objectifs et planification stratégique) et les croyances motivationnelles sont les composantes de la première phase du processus d'autorégulation du travail instrumental (phase de prévoyance) décrites en ce sens.

4.2.1 Phase de prévoyance

Fixation d'objectifs - L'item 01 du guide d'entretien, relatif au procédé de fixation d'objectifs, comprend les questions visant à demander aux sujets d'identifier précisément leurs objectifs pour la séance observée. Les catégories qui relèvent des caractéristiques de ce procédé d'autorégulation sont les suivantes :

- Spécifique : les objectifs visent des éléments précis;
- Mesurable : l'atteinte des objectifs peut être évaluée de manière tangible;
- Action : les objectifs correspondent à des actions plutôt qu'à des sentiments;
- Réaliste : les objectifs surpassent tout juste le niveau de performance actuel;
- Temporelle : les objectifs sont dotés d'un délai de réalisation à court, moyen ou long terme.

Le tableau 4.2 permet de constater que huit sujets (ET01; ET02; ET03; ET05; ET06; ET07; ET08; ET09) se sont dotés d'objectifs spécifiques et centrés sur l'action, comme le fait « d'apprendre le thème, les accords, les gammes et les arpèges appropriés pour la pièce *Black Orpheus* » (ET03). Dans cet exemple, la spécificité concerne la nature des éléments du langage musical étudiés, tandis que l'activité d'apprentissage est l'action. Les propos de cinq sujets (ET05; ET06; ET07; ET08; ET09) permettent par ailleurs d'apprécier la nature mesurable de leurs objectifs : « exécuter une

variété d'exercices de gammes à différentes vitesses en doubles croches » (ET09). Or, seulement quatre sujets (ET04; ET06; ET07; ET08) ont décrit la portée temporelle des objectifs qu'ils se sont fixés pour la séance de travail, soit à court (p. ex. « réviser ce que je travaillais la session dernière » - ET04) ou à long terme (p. ex. « se familiariser aux éléments à travailler pendant le semestre et anticiper les difficultés potentielles des mois à venir » - ET08).

Tableau 4.2 Synthèse des résultats relatifs au procédé de fixation d'objectifs

Sujets	SMART	Organisation hiérarchique des objectifs
ET01	- Spécifiques - Centrés sur l'action	Non
ET02	- Spécifiques - Centrés sur l'action	Partiellement
ET03	- Spécifiques - Centrés sur l'action	Non
ET04	- Centrés sur l'action - Court terme	Non
ET05	- Spécifiques - Mesurables - Centrés sur l'action	Oui
ET06	- Spécifiques - Mesurables - Centrés sur l'action - Long terme	Oui
ET07	- Spécifiques - Mesurables - Centrés sur l'action - Court terme	Oui
ET08	- Spécifiques - Mesurables - Centrés sur l'action - Court et long terme	Oui
ET09	- Spécifiques - Mesurables - Centrés sur l'action	Non

Toujours en lien avec la fixation d'objectifs, on tentait également de voir si les objectifs fixés par les sujets étaient organisés de manière hiérarchique en fonction des priorités établies. Les données regroupées dans le tableau 4.2 permettent de constater que quatre sujets (ET05; ET06; ET07;

ET08) ont fait état d'une organisation hiérarchique de leurs objectifs, comme l'illustre ET06 : « Je vais apprendre la mélodie (thème) de la pièce [...] avant d'y intégrer des exercices d'arpèges et de résolution mélodique¹². » Seul ET02 a entretenu des propos ambigus à cet effet :

Je veux travailler à l'archet les gammes de sol, do et fa, en majeur sur deux octaves [...] pour ma transcription, c'est la deuxième page que je veux maîtriser. Et enfin, peut-être apprendre la mélodie du standard (pièce) que j'apprends.

Le manque de précision du discours de ce sujet permet difficilement d'illustrer une priorisation nette de ses objectifs, outre le fait que l'apprentissage de la mélodie apparaît potentiellement moins important à ses yeux. Enfin, il faut admettre que nos analyses ne permettent pas d'apprécier l'aspect réaliste ou non des objectifs exprimés par les réponses des sujets aux questions. Cette limite à priori attribuable au manque de précision de certaines dimensions des instruments de collecte des données sont à l'origine de recommandations formulées à l'égard des prochaines recherches dans la conclusion.

Planification stratégique - Les items 02 et 03 du guide d'entretien concernent le procédé de planification stratégique. On demandait aux sujets de faire part des stratégies qu'ils comptaient utiliser afin d'atteindre leurs objectifs et d'explicitier la façon dont ils envisageaient de répartir leur temps de travail. Les catégories qui relèvent de ce procédé d'autorégulation concernent la nature des stratégies envisagées, regroupées en fonction de leur caractère systématique, analytique ou inefficace. Pour rappel, les stratégies de travail systématiques et analytiques sont reconnues comme efficaces en raison de leurs bénéfices envisagés pour l'apprentissage. La différence entre les deux types est que la première s'exprime par le geste ou par l'action (p. ex. répéter lentement), tandis que la seconde relève de facultés cognitives plus complexes, comme le fait d'identifier et de prioriser des passages problématiques. Les stratégies inefficaces (p. ex. répéter machinalement sans s'attarder aux erreurs) ne sont évidemment pas souhaitables. La planification de la répartition du temps de travail est catégorisée en fonction de la quantité de temps accordée aux éléments

¹² Développe le langage d'improvisation en s'exerçant à résoudre des lignes mélodiques en tension sur les notes de l'arpège placées sur les temps forts de la musique.

priorisés selon les objectifs fixés pour la séance (quantité de temps « suffisante »), ou non, dans le cas où les exercices ou tâches planifiées seraient « déconnectées » des objectifs.

Comme on peut observer dans le tableau 4.3, aucun des sujets n'a tenu un discours permettant de témoigner de la planification de stratégies de travail analytiques. Or, huit d'entre eux (ET01; ET02; ET03; ET04; ET05; ET06; ET07; ET08) ont fait mention de stratégies de travail systématique, dont la plus répandue est de travailler de manière incrémentale en fragmentant par exemple les motifs musicaux ou en augmentant la vitesse d'exécution de manière progressive, tel qu'illustré par les propos d'ET03 :

Je vais solfier le thème en totalité ou en partie, le diviser en sections pour le travailler à la guitare, sans métronome, et ensuite voir à l'exécuter à une vitesse située entre 120 et 140 bpm pour enfin l'interpréter à l'aide d'une piste d'accompagnement.

Quatre sujets (ET02; ET04; ET05; ET09) ont fait part de stratégies de travail inefficaces, comme le fait de se limiter à « refaire jusqu'à tant que ça marche » (ET09). Le participant ET02, pour sa part, montre qu'une stratégie de travail systématique comme le fait d'appliquer une gamme à l'étude en contexte d'improvisation peut devenir inefficace dans le contexte en raison d'un manque d'organisation : « Pour les gammes, là je ne sais pas si je pourrai le faire, mais d'habitude je mets un drone¹³ pour jouer par-dessus, puis la transcription, là je n'ai pas mon téléphone » (ET02). Les propos de trois sujets (ET04; ET07; ET09) suggèrent que leurs connaissances sont limitées en matière de stratégies. Par ailleurs, pour l'ensemble du groupe, les déclarations à ce sujet demeurent souvent succinctes ou évasives, comme l'exprime ET04 dans ce passage : « Je n'ai pas vraiment de stratégie, mais j'ai toujours un horaire quand je fais mes pratiques [...] je subdivise le temps que j'ai selon ce que je veux faire, c'est pas mal ça » (ET04).

¹³ Le participant parle ici d'un bourdon, qui renvoie à un accord ou à une tonalité statique et résonante.

Tableau 4.3 Synthèse des résultats relatifs au procédé de planification stratégique

Sujets	Stratégies	Caractères des stratégies	Répartition du temps de travail
ET01	- Répéter en variant des paramètres - Appliquer en contexte de jeu	- Systématiques	- Déconnectée
ET02	- Appliquer en contexte de jeu (manque les ressources) - Travail incrémental	- Inefficace - Systématique	- Suffisante
ET03	- Travail incrémental - Appliquer en contexte de jeu - Solfier (transformer l'information)	- Systématiques	ND
ET04	- Pas vraiment de stratégie - Utilisation du métronome - Appliquer en contexte de jeu	- Inefficace - Systématiques	- Suffisante
ET05	- Travail à l'oreille (tâtonnement) - Travail incrémental	- Inefficace - Systématique	- Suffisante
ET06	- Travail incrémental	- Systématique	- Déconnectée
ET07	- Travail à l'oreille - Peu de stratégies - Transformer l'information	- Systématiques	- Suffisante
ET08	- Travail incrémental - Travailler lentement - Exécuter dans le confort - Peu de stratégies	- Systématiques	ND
ET09	- Répéter de manière machinale - Peu de stratégies	- Inefficace	- Déconnectée

Trois sujets (ET01; ET03; ET07) ont néanmoins témoigné de stratégies alternatives comme le fait de varier certains paramètres (vitesse, tonalité, séquences de notes) d'un motif musical dont ils faisaient l'apprentissage (ET01), ou encore de transformer l'information : « Je survole les touches de clavier associées aux notes que je vise à chanter en vérifiant l'exactitude de mon jeu à des endroits choisis » (ET07). Ne faisant pas partie de l'inventaire de référence des stratégies de travail

proposées, nous avons choisi de les rapporter sans les catégoriser. Un seul sujet (ET08) a précisé sa méthode axée sur le travail détendu réalisé à une vitesse permettant de s'attarder aux détails. Les propos tenus à l'égard de la répartition du temps de travail, dont certains sont non disponibles¹⁴ (ND), montrent que quatre sujets (ET02; ET04; ET05; ET07) accordent suffisamment d'efforts à des tâches ou des exercices cohérents avec leurs objectifs, comme en témoigne ET07 :

J'utilise un minuteur pour diviser ma séance en blocs de 20 minutes dédiés à l'échauffement, au travail de gammes et de motifs mélodiques [...] je ne veux pas m'épuiser en sachant très bien que je ne peux pas pratiquer pendant cinq heures sans arrêt [...], mais je préfère entretenir une relation saine avec ma routine de travail au lieu de tenter de tout maîtriser d'un coup.

Inversement, trois sujets (ET07; ET08; ET09) fonctionnent pour leur part de manière machinale sans adapter leurs stratégies, comme l'illustrent les propos d'ET09 :

Je me mets une minuterie de cinq minutes et à chaque sonnerie je change pour être capable de passer tout. Même si je n'arrive pas à atteindre mes objectifs sur un exercice en particulier, je vais soit mettre plus d'emphasis à la prochaine session de pratique ou juste le refaire jusqu'à tant que ça marche.

La nuance est que la participante ET07 (chanteuse) fonde la répartition de son temps de travail en regard d'une préoccupation envers sa santé, considérant que la voix tend à s'épuiser rapidement. ET08 ne vise pour sa part qu'à toucher à tout sans nécessairement l'approfondir en s'attaquant à des problématiques particulières.

Croyances motivationnelles - Les items 04 à 07 de la grille d'analyse témoignent de l'état des croyances motivationnelles des sujets. Ces derniers étaient appelés à quantifier leur sentiment d'*efficacité personnelle* en rapport à la performance (P) ou au développement de méthodes facilitant l'apprentissage (A), à expliciter l'*orientation de leurs objectifs* entre deux choix (compétence ou performance), à quantifier leur niveau d'*intérêt* et préciser la *source de leur motivation*, et finalement à quantifier les *résultats attendus* de leur performance tout en décrivant

¹⁴ La question a été omise par erreur pendant les entretiens avec ces participants (ET03; ET08).

les bénéfices envisagés pour leurs efforts. Comme annoncé au chapitre précédent, les données de nature quantitative ont été transformées sous forme qualitative au moment de la présentation narrative des résultats afin d'exprimer leur magnitude de façon à permettre une meilleure cohérence et compréhension des analyses. Voici, pour rappel, le barème de transformation employé : 0 à 1,9/10 = « très faible », 2 à 3,9/10 = « faible », 4 à 5,9/10 = « moyen », 6 à 7,9/10 = « fort », 8 à 9,9/10 = « très bon/fort ».

On aperçoit au tableau 4.4 que quatre sujets (ET01; ET07; ET08; ET09) ont rapporté un « fort » sentiment d'efficacité de performance, alors qu'un sentiment qualifié de « très fort » a été exprimé par quatre de leurs collègues (ET02; ET04; ET05; ET06). Un seul individu (ET03) a rapporté un score « moyen » à cet effet. Nous en retenons que le sentiment d'efficacité de performance des sujets est globalement assez fort. Leur sentiment d'efficacité d'apprentissage, pour sa part, est en général « très fort » — un ressenti partagé par sept sujets (ET02; ET04; ET05; ET06; ET07; ET08; ET09) — alors que seulement deux (ET01; ET03) ont rapporté un « fort » sentiment d'efficacité. La totalité des sujets dit orienter ses objectifs d'apprentissage (A) envers le développement de compétences musicales et non la performance (P). Cinq sujets (ET01; ET04; ET05; ET07; ET08) ont rapporté un « très fort » intérêt envers leur tâche, alors que ce sentiment est « fort » pour les quatre autres (ET03; ET06; ET07; ET09). Tous les sujets ont tenu des propos illustrant la nature intrinsèque de leur motivation par des moyens tels que « le plaisir de jouer » (ET02), ou « l'appréciation du répertoire » (ET03, ET06), par exemple.

La projection du niveau de maîtrise dans le temps — aujourd'hui (A), dans un mois (M) ou d'ici la fin du semestre (S) — des objectifs d'apprentissage illustre une tendance croissante dont les résultats attendus seraient « moyens » pour une maîtrise à court terme, si l'on se fie à la moyenne du groupe ($M=6,1$), et « très bons » pour une maîtrise en fin de semestre pour tous les sujets. Enfin, quatre sujets (ET01; ET03; ET06; ET07) ont affirmé envisager des bénéfices relatifs à leur capacité d'improvisation, alors que deux (ET02; ET07) estiment dégager de leur travail de meilleurs habiletés auditives ou une meilleure maîtrise du langage musical. Un seul sujet (ET08) a fait mention de retombées potentielles pouvant être attribuées au bien-être ou à l'expressivité.

Tableau 4.4 Synthèse des résultats relatifs aux croyances motivationnelles

Sujets	Efficacité personnelle (/10)		Orientation des objectifs		Intérêt/valeur accordée à la tâche (/10)	Source de motivation		Maîtrise dans le temps (/10)			Bénéfices
	P	A	C	P		I	E	A	M	S	
ET01	7	7	X		9	ND		6	9	10	- Maîtrise de l'instrument - Improvisation
ET02	8	8	X		7	X		8	6	9	- Se maintenir - Habiletés auditives - Langage musical
ET03	4	7	X		6,5	X		4	7	9	- Langage musical - Improvisation
ET04	9	9	X		10	X		7	9	10	- Remise en forme
ET05	9	8	X		9	X	X	6	9	10	ND
ET06	10	10	X		7	X	X	10	10	10	- Développement du répertoire - Improvisation
ET07	7	8	X		10	X		5	10	10	- Habiletés auditives - Improvisation
ET08	7	8	X		8	X		3	6	9	- Diminution du stress - Expressivité - Coordination - Aisance dans le jeu
ET09	6	8	X		7	X	X	6	8	9	ND
\bar{x}	7,4	8,1			8,2			6,1	8,2	9,6	

4.2.2 Phase de performance

Autocontrôle – Les items 08 à 15 de la grille d’analyse concernent les procédés d’autocontrôle, ou moyens par lesquels les musiciennes et les musiciens interviennent sur la réalisation de leur travail instrumental dans l’action. Il a été demandé aux sujets de faire état de leurs procédés de modélisation, d’autoinstruction, de gestion du temps, de leurs stratégies de travail, de leurs modalités de gestion de l’attention, de mobilisation de ressources, de gestion de l’environnement et des incitatifs ou conséquences personnelles dont ils se sont dotés.

Les résultats en lien avec l’item 08 traitent spécifiquement du procédé de *modélisation*. Les sujets étaient invités à dire s’ils s’étaient dotés d’un idéal de performance à imiter ou s’ils avaient répété de manière mentale (visualisation), en plus d’expliquer leurs façons de faire à cet effet. Comme on l’observe dans le tableau 4.5, quatre sujets (ET01; ET04; ET05; ET08) se sont dotés d’un modèle de performance afin de guider leurs efforts, généralement sous la forme d’un enregistrement audio de référence réalisé par un·e artiste professionnel·le. Le participant ET08 s’est notamment référé dans un premier temps à une version « studio » de la pièce qu’il travaillait, pour éventuellement s’inspirer d’une version enregistrée en direct afin de modéliser « de manière encore plus explicite les spécificités techniques » (ET08) du morceau à interpréter. Deux sujets (ET06; ET07) ont mentionné avoir une idée claire de la performance qu’ils visaient à exécuter, se basant essentiellement sur le souvenir de leurs performances antérieures en tant que référence, ou encore dans le feu de l’action en « observant sa technique dans un miroir » (ET07). Enfin, le participant ET02 a expliqué avoir délibérément refusé de s’inspirer d’un enregistrement pour s’assurer d’analyser théoriquement la mélodie à l’étude, car, selon lui, cela en facilite l’apprentissage et la mémorisation.

Pour ce qui est de la visualisation, pratique qui consiste à répéter mentalement des routines ou des mouvements prédéterminés, les résultats présentés dans le tableau 4.5 indiquent que sept sujets ont omis de s’y adonner pendant la séance analysée, alors qu’un seul a avoué n’avoir jamais en avoir entendu parler (ET01), ou encore le faire de manière assez rudimentaire : « J’imagine dans ma tête ce que je suis supposé faire » (ET02). De tels propos permettent difficilement d’en évaluer la qualité en regard du niveau de vivacité ou de détail, de l’aspect multisensoriel et de l’aspect positif des visualisations.

Tableau 4.5 Synthèse des résultats relatifs au procédé de modélisation

Sujets	Modèle	Visualisation		Qualité
		Oui	Non	
ET01	- Enregistrement		X	- Ne sait pas ce que c'est
ET02	- Refus délibéré	X		- Rudimentaire
ET03	- Non		X	
ET04	- Enregistrement		X	
ET05	- Enregistrement		X	
ET06	- Autoréférencement		X	
ET07	- Autoréférencement		X	
ET08	- Enregistrement		X	- Pas pendant la séance observée
ET09	- Non	ND		

L'item 09 de la grille d'analyse concerne le procédés d'*autoinstruction*. Il s'agissait de déterminer si les personnes participantes se donnaient des instructions relatives à l'expressivité (p. ex. jouer doucement), à la technique (p. ex. maintenir une bonne posture) ou au mouvement (p. ex. déplacer sa main pour interpréter un passage avec aise). Il convenait également de caractériser la portée de ces instructions en matière de pertinence par rapport à la tâche ainsi que de quantité, en tenant compte du fait qu'un excès d'instructions pourrait saturer les capacités cognitives de l'individu.

Le tableau 4.6 permet de constater que sept sujets (ET01; ET03; ET04; ET05; ET07; ET08; ET09) se sont donné des instructions pertinentes concernant différentes facettes du jeu telles que l'expressivité (ET04; ET08) ou le mouvement (ET01; ET02). La technique (ET07), la lecture de notes (ET09), ou des éléments spécifiques, comme « refaire une autre fois; changer de position; jouer le thème exactement tel qu'inscrit sur la partition » (ET03), ont été l'objet d'autoinstruction chez certains individus. Seulement deux sujets ont tenu des propos exprimant une grande quantité d'autoinstructions, ici illustré par ET02 : « Je me parle beaucoup [...] en disant à ma main de se déplacer [...] il y a beaucoup d'autres exemples aussi. Pas mal tout le temps, en fait, je me donne un but mental » (ET02). Enfin, un seul participant (ET06) a confirmé ne pas s'être instruit mentalement pendant la séance observée.

Tableau 4.6 Synthèse des résultats relatifs au procédé d'autoinstruction

Sujets	Objet	Pertinence		Quantité
		Oui	Non	
ET01	Mouvement	X		ND
ET02	Mouvement		X	Beaucoup
ET03	Éléments spécifiques	X		ND
ET04	Expressivité	X		Un peu
ET05	Reconnaissance d'intervalle	X		ND
ET06	Pas d'autoinstruction			
ET07	Technique	X		Beaucoup
ET08	Expressivité	X		Beaucoup
ET09	Lecture de notes	X		Un peu

L'item 10 de la grille d'analyse traite, pour sa part, de la *gestion du temps* de travail dans l'action et de sa cohérence avec la planification initiale. Les données figurant au tableau 4.7 indiquent le respect d'une planification délibérée chez sept sujets, alors que seul ET03 fait part d'incertitudes dans ses propos :

En fait j'avais un plan, mais je ne savais pas par quoi j'allais commencer [...] quand j'ai commencé à faire les arpèges, mon plan a changé parce que j'étais confus [...] j'ai regardé à peu près tout ce que je voulais [...] j'étais peut-être moins solide que ce que je m'étais dit que j'allais être à la fin.

ET01, quant à lui, a déclaré avoir fonctionné de manière instinctive sans trop réfléchir.

Tableau 4.7 Synthèse des résultats relatifs au procédé de gestion du temps

Sujets	Répartition du temps	Cohérence
ET01	Instinctive	Oui
ET02	Délibérée	Oui
ET03	Imprécise	Partielle
ET04	Délibérée	Oui
ET05	Délibérée	Oui
ET06	Délibérée	Oui
ET07	Délibérée	Oui
ET08	Délibérée	Oui
ET09	Délibérée	Oui

L'item 11 de la grille d'analyse concerne les *stratégies de travail* mises en place afin d'atteindre les objectifs fixés pour la séance observée. Les sujets étaient invités à en faire l'inventaire et à décrire leur utilisation. Les stratégies de travail sont regroupées au sein du tableau 4.8 en fonction de leur caractère systématique (actions positives pour l'apprentissage), analytique (réflexions positives pour l'apprentissage) ou inefficace (nuît à la résolution des problèmes d'interprétation), issu d'une typologie consolidée sur la base d'études antérieures (Hallam *et al.*, 2012; 2016; 2019; Liu, 2023).

Tableau 4.8 Synthèse des résultats relatifs aux stratégies de travail

Sujets	Systématiques	Analytiques	Inefficaces	Approche instinctive
ET01	<ul style="list-style-type: none"> - Répéter en variant des paramètres - Approche incrémentale - Solfier (transformer l'information) - Appliquer en contexte de jeu 			X
ET02	<ul style="list-style-type: none"> - Répéter en variant des paramètres - Appliquer en contexte de jeu - Approche incrémentale - Varier des techniques - Transformer l'information 	Éveiller l'attention	Répétition machinale	
ET03	<ul style="list-style-type: none"> - Répéter en variant des paramètres - Approche incrémentale - Solfier (transformer l'information) 			X
ET04			Répétition machinale	X
ET05	<ul style="list-style-type: none"> - Répéter en variant des paramètres - Approche incrémentale 	Regrouper l'information		X
ET06	<ul style="list-style-type: none"> - Répéter en variant des paramètres - Corriger les erreurs 			
ET07	<ul style="list-style-type: none"> - Approche incrémentale - Appliquer en contexte de jeu - Transformer l'information 		Répétition machinale	
ET08	<ul style="list-style-type: none"> - Répéter en variant des paramètres - Approche incrémentale - Transformer l'information - Appliquer en contexte de jeu 			
ET09	<ul style="list-style-type: none"> - Répéter en variant des paramètres - Approche incrémentale 			X

Dans les résultats regroupés dans le tableau 4.8, on peut constater que des stratégies de travail systématiques ont été mobilisées par huit sujets (ET01; ET02; ET03; ET05; ET06; ET07; ET08; ET09). Parmi ces stratégies, les plus fréquemment rapportées relèvent de la répétition de motifs ou de passages en variant des paramètres, ou le fait de travailler de manière incrémentale. Chacune de ces stratégies a été identifiée dans le discours de sept sujets, comme l'exprime notamment ET03 : « J'ai utilisé un métronome, j'ai joué des passages plus lentement, disons, quand je faisais des erreurs. » Dans une moindre mesure, des stratégies d'application systématique d'éléments de langage musical (gammes, arpèges, accords, etc.) et de transformation de l'information ont été employées par quatre sujets, comme le fait de chanter les subdivisions rythmiques dans sa tête (ET08), de visualiser une mélodie au clavier en chantant (ET07), ou encore de la solfier avant de la jouer (ET01). D'autres stratégies systématiques, comme varier des techniques propres à l'instrument (ET02) ou ne laisser aucune erreur incorrigée (ET06), ont été rapportées de manière isolée. Les propos d'un seul individu (ET04) ne démontrent pas l'utilisation de stratégie systématique.

Trois individus (ET02; ET04; ET07) ont d'emblée avoué avoir répété certains motifs ou passages de manière machinale sans vraiment chercher de solution particulière à leurs erreurs d'interprétation. Une telle approche se rapporte à une utilisation inefficace des stratégies de travail selon la typologie retenue dans cette recherche. Deux sujets (ET02; ET05) ont par ailleurs tenu des propos explicitant le recours à des stratégies de travail analytiques, comme le fait d'éveiller son attention envers des problématiques spécifiques en relisant ses notes issues de la séance précédente (ET02) ou de regrouper l'information en fonction de caractéristiques partagées (p. ex. reconnaître un trait de gamme au lieu d'une série de notes individuelles).

Les résultats témoignent enfin de limites ou de méconnaissance (qualifiées d'approche instinctive dans le tableau) en ce qui a trait aux stratégies de travail pour cinq sujets. Citons trois participants à titre d'exemples : « j'ai toujours fonctionné de cette façon sans me poser trop de questions » (ET01); « qu'est-ce que tu veux dire par stratégie ? » (ET04); « j'ai toujours de la difficulté à répondre à ces questions-là » (ET05).

Dans un autre ordre d'idée, l'item 12 de la grille d'analyse traite pour sa part des modalités de *gestion de l'attention*, ou des moyens permettant de demeurer concentré pendant le travail

instrumental. On demandait aux sujets s'ils avaient tenté de minimiser les sources de distraction pendant la séance et sur quoi était portée leur attention pendant le jeu. Comme indiqué dans le tableau 4.9, les moyens les plus déployés (présents dans le discours de sept sujets) visent à limiter l'impact négatif de leur téléphone personnel, qu'il s'agisse de le laisser de côté, de le mettre en mode « concentration » ou en mode « silencieux ». Deux sujets (ET01; ET02) ont dit s'accorder des pauses lorsqu'ils sentent que leur concentration diminue. Deux autres (ET05; ET09) ont rapporté ne pas avoir intervenu de manière spécifique à cet effet pendant la séance parce qu'ils se sentaient concentrés.

Tableau 4.9 Synthèse des résultats relatifs au procédé de gestion de l'attention

Sujets	Moyens de gestion	Éléments ciblés
ET01	- Isoler son téléphone - S'accorder des pauses	- L'instrument - L'exercice - Toute ce que je faisais
ET02	- Téléphone rudimentaire - S'accorder des pauses	- Lecture des notes - Positions des doigts
ET03	- Téléphone silencieux	- L'instrument - La partition - Le geste musical
ET04	- Téléphone pour métronome seulement	- Les exercices - Tout ce que je faisais
ET05	- Pas spécifiquement, mais attentif	- L'enregistrement (transcription) - La partition
ET06	- Téléphone en sourdine	- Conditions de jeu - Changements d'accords
ET07	- Téléphone rangé	- Technique - Gestion du temps
ET08	- Utilisation d'un minuteur - Répartition en fonction de l'intérêt - Téléphone en mode « concentration »	- Expressivité - Technique
ET09	- Pas spécifiquement, mais attentif	- Nom des notes - Métronome

Le participant ET08 a tenu des propos singuliers et plus détaillés sur le plan de la gestion de l'attention, disant faire appel à un minuteur permettant de restreindre la quantité de temps [de qualité] accordé à différents aspects de son plan de travail. Il a également mentionné avoir réparti ces aspects en fonction de son niveau d'intérêt en traitant les moins passionnants au début de la séance. La conception de l'autorégulation du travail instrumental retenue dans le cadre de cette recherche soutient qu'une telle méthode constitue un procédé de soutien motivationnel dont il sera question prochainement. Cela dit, nous avons choisi de rapporter ce résultat ici afin de respecter la vision de l'individu, qui le conçoit en tant que modalité de soutien à l'attention.

Le moyen rapporté par le plus grand nombre pour assurer la concentration, soit sept sujets, relève d'éléments liés aux différentes tâches ou exercices, par exemple la lecture des notes (ET02; ET09), la partition (ET03), le métronome (ET09), les changements d'accords (ET06) ou l'enregistrement

dans le cas d'ET05, qui effectuait une transcription à l'oreille. Quatre sujets ont dit avoir porté leur attention sur des éléments de technique, comme la position des doigts (ET02) ou le mouvement (ET03). Un seul individu (ET08) a fait mention de notions d'expressivité spécifiques : « nuances, dynamiques, vitesse d'exécution ». Enfin, deux sujets ont tenu des propos vagues laissant présager une attention peu soutenue potentiellement sous-jacente à des méthodes de travail désordonnées ou machinales, par exemple : « mon attention était portée sur les exercices » (ET04) ou « sur tout ce que je faisais » (ET01).

Le participant ET06 a pour sa part émis certaines réserves concernant son approche, comme quoi son habitude de vapoter en travaillant pourrait nuire à sa concentration. Un extrait de son entretien témoigne par ailleurs d'un biais de désirabilité dont nous tiendrons compte pour l'interprétation des résultats : « [...] parfois, ça m'arrive de sortir de l'exercice pour improviser, mais aujourd'hui je suis resté concentré. C'était filmé alors il fallait que je te prouve que j'étais capable de pas être distrait » (ET06). Ce dernier a par ailleurs rapporté avoir été dérangé par certaines pensées relatives aux conditions de jeu : « mains collantes, hauteur de banc, trop de lumière » (ET06).

L'item 13 de la grille d'analyse, concernant le procédé de *mobilisation de ressources*, témoigne des moyens entrepris afin de pallier les difficultés rencontrées pendant la séance observée. Les questions posées en entretien concernaient autant la nature ou le type de ressources que la nature de l'aide recherchée.

Les résultats compilés dans le tableau 4.10 indiquent que quatre sujets (ET02; ET04; ET05; ET06) n'ont fait appel à aucune ressource visant à pallier les difficultés rencontrées pendant la séance observée. Deux d'entre eux (ET02; ET05) ont indiqué avoir l'habitude de discuter de leurs difficultés avec leur professeur d'instrument à leur prochaine leçon. Le participant ET02 soutient qu'il ignore ses problèmes pour « éviter les distractions » (ET02). Le participant ET05, comme ET07 d'ailleurs, a rapporté parfois s'adresser à leurs collègues dans l'immédiat, sans toutefois l'avoir fait pendant la séance observée. Des ressources de natures variées ont été évoquées sans tendance particulière, dont un métronome et un livre de référence (ET01), une partition, un segment vidéo servant de modèle, une application dédiée à l'apprentissage musical (ET08) et une liste d'éléments à travailler (ET09).

Tableau 4.10 Synthèse des résultats relatifs à la mobilisation de ressources

Sujets	Ressources mobilisées	Nature de l'aide recherchée
ET01	- Métronome - Livre	- Vérification des notes - Considérations théoriques
ET02	- Aucune	
ET03	- Manque de ressources	- Position de gamme
ET04	- Aucune	
ET05	- Aucune	
ET06	- Aucune	
ET07	- Journal de bord	- Pas d'aide spécifique
ET08	- Partition - Segment vidéo (modèle) - Application spécifique	- Expressivité rythmique
ET09	- Plan de travail	- Pas d'aide spécifique

Le participant ET07 a discuté de son utilisation d'un cahier ou journal de bord imposé par son enseignante. Cet outil comprend des routines au contenu prédéterminé comme un exercice de transcription, dont la réalisation optimale est également planifiée : « à la maison pendant le week-end en utilisant un ordinateur » (ET07). Ce sujet a par ailleurs rapporté l'utilisation de ressources employées fréquemment (p. ex. métronome et applications sur iPad, piano pour s'accompagner étant chanteuse), sans référence particulière à la séance observée.

Trois sujets ont visé à surmonter des difficultés relatives au langage musical travaillé (ET01; ET03) en vérifiant les notes sur leurs partitions ou dans leur recueil de positions de gamme. ET08 est le seul participant à avoir cherché de l'aide à propos de l'expressivité rythmique qu'il tentait d'intégrer à son jeu.

Le procédé de *gestion de l'environnement*, quant à lui, était abordé par l'entremise de l'item 14 du guide d'entretien. Les sujets étaient invités à décrire la disposition de leur espace de travail et leurs façons d'intervenir afin d'optimiser leur environnement. Leurs réponses, synthétisées au sein du tableau 4.11, montrent qu'ils sont intervenus de manière positive par l'entremise de différents moyens, dont les plus répandus sont d'avoir du matériel (partitions, journal de bord, métronome, etc.) à portée de main — identifié dans le discours de six sujets — et de ranger leur téléphone (ET01; ET04; ET06). Des modalités singulières, comme le fait d'organiser ses partitions et feuilles d'exercices selon l'ordre de la séquence du plan de travail (ET02), d'informer les collègues pour ne pas être dérangé, se doter d'un miroir permettant de vérifier sa posture (ET07) ou d'avoir une bouteille d'eau à disposition (ET09), ont été mentionnées par un seul sujet.

Dans certains cas, comme ceux d'ET09, saxophoniste, et de ET08, batteur, les moyens déployés apparaissent en lien avec l'instrument, qu'il s'agisse d'avoir une bouteille d'eau à proximité pour éviter la sécheresse buccale (ET09) ou de disposer de manière optimales les pièces de la batterie (ET08). ET06, pour sa part, est le seul individu à ne pas avoir agi pour nettoyer ses mains collantes, tout en disant le faire habituellement :

[...] oui, généralement, mais j'aurais pu faire plus aujourd'hui [...] ce que je n'ai pas fait, c'est bien me laver les mains avant de jouer, puis, à un moment donné, je suis quasiment parti pour aller me laver les mains, j'aurais probablement dû. (ET06)

Tableau 4.11 Synthèse des résultats relatifs à la gestion de l'environnement

Sujets	Moyens ou interventions déployées
ET01	- Téléphone rangé
ET02	- Organisations des partitions
ET03	- Matériel à portée de main
ET04	- Matériel à portée de main - Téléphone rangé
ET05	- Matériel à portée de main
ET06	- Téléphone rangé - Pas d'intervention spécifique
ET07	- Informe ses collègues pour ne pas être dérangée - Utilisation d'un miroir - Matériel à portée de main
ET08	- Matériel à portée de main - Disposition optimale de l'instrument
ET09	- Bouteille d'eau à proximité

Afin d'identifier la nature des *incitatifs* ou *conséquences personnelles* dont se sont dotés les sujets, l'item 15 du guide d'entretien invitait ces derniers à discuter des moyens ayant servi à soutenir leur intérêt pendant la séance. Il était plus spécifiquement question de savoir s'ils avaient organisé le répertoire ou les exercices en fonction de leur degré de difficulté, et s'ils s'étaient dotés de conséquences (récompenses, punitions, encouragements, etc.) particulières pour agir sur leur motivation.

Les résultats synthétisés dans le tableau 4.12 nous informent que six sujets (ET01; ET02; ET04; ET06; ET07; ET08) se sont incités au travail, notamment en organisant de manière spécifique les éléments de leur tâche. Pour certains (ET06, ET07), cette organisation s'est faite en fonction du niveau de difficulté des éléments à travailler, comme l'illustre ET06 : « Je suis allé du plus facile au plus *tough*. Commence *smooth* puis, plus facile au plus *tough* » (ET06). D'autres (ET01, ET02, ET06, ET08) ont privilégié une approche axée sur leur plaisir personnel : « [...] juste pour avoir du fun, juste pour finir la pratique sur une bonne note » (ET02). Le fait de limiter le temps par un élément, c'est-à-dire de ne pas travailler de manière acharnée sur un passage ou un exercice (ET04), ou de « sortir » de la tâche, pour improviser un peu par exemple (ET06), constituent d'autres

moyens rapportés individuellement pour s'inciter à travailler. Enfin, trois sujets (ET03; ET05; ET09) ont spécifié ne pas être intervenus à cet effet.

Par ailleurs, cinq sujets (ET03, ET04, ET05, ET06, ET09) n'ont pas mis en place de récompense ou de conséquence positive pour leur travail, contrairement à d'autres qui ont, par exemple, pris une pause (ET01, ET07) ou ont choisi d'aborder une pièce de répertoire en alternance avec des exercices techniques (ET08).

Tableau 4.12 Synthèse des résultats relatifs aux incitatifs ou conséquences personnelles

Sujets	Incitatifs	Conséquences
ET01	Organisation des éléments de la tâche	Pause
ET02	Organisation des éléments de la tâche	ND
ET03	Non	
ET04	Limiter le temps par élément	Non
ET05	Non	
ET06	- « Sortir » de la tâche - Organisation des éléments de la tâche	Non
ET07	Organisation des éléments de la tâche	- Courtes pauses - Encouragements
ET08	Organisation des éléments de la tâche	
ET09	Non	

Autosupervision - Les items 16 et 17 de la grille d'analyse traitent des procédés d'autosupervision, soit l'*autocaptation* et le *suivi métacognitif*. Ces derniers correspondent aux moyens permettant de faire le suivi de sa performance, des conditions qui la régissent et des effets immédiats de ses actions. On demandait d'abord aux sujets s'ils avaient capté leur performance à l'aide d'un média quelconque (autocaptation), puis d'identifier leurs stratégies les plus prometteuses à leur avis tout en témoignant des changements qu'ils envisageaient d'apporter à leur méthode de travail au courant des prochaines séances (suivi métacognitif).

Les propos rapportés au tableau 4.13 permettent de constater qu'aucun sujet n'a réalisé l'autocaptation de sa performance pendant la séance observée. Bien que quatre de ces derniers (ET02; ET04; ET07; ET08) ont indiqué avoir parfois recours à cette stratégie ou encore être au fait qu'il s'agit d'une pratique avantageuse, une seule participante (ET07) s'est dotée d'un outil d'autocaptation en travaillant devant un miroir. Trois sujets (ET01; ET02; ET05) peinent alors à se rappeler de l'efficacité de leurs stratégies ou n'en ont pas discuté bien que la question fût posée de manière explicite.

Des sept sujets (ET03; ET04; ET05; ET06; ET07; ET08; ET09) ayant reconnu l'efficacité de leurs stratégies de travail systématique, deux (ET06; ET07) envisagent d'apporter des modifications à leur approche en ce qui a trait à la motivation (ET06), ou encore en utilisant davantage une de ces stratégies dans le futur :

Je vais certainement commencer à utiliser plus le piano [...] parce que nous avons tendance à faire trop confiance à l'oreille parfois et nous sommes des chanteurs, nous pouvons commettre des erreurs. Le piano peut vous montrer plus physiquement l'erreur que le simple fait d'écouter un enregistrement de vous-même [à postériori]. (ET07)

D'autres ont proposé des pistes d'amélioration comme le fait d'utiliser un minuteur pour s'aider à respecter la planification temporelle de son travail (ET02) et des pauses, le cas échéant (ET03). Si trois sujets n'ont entretenu aucun discours concernant de telles pistes, un seul d'entre eux (ET09) estime néanmoins avoir recouru à des stratégies efficaces justifiant le fait de continuer à procéder de la même façon dans le futur.

Tableau 4.13 Synthèse des résultats relatifs aux procédés d'autocaptation de suivi métacognitif

Sujets	Captation	Stratégies efficaces	Changements envisagés
ET01	Non	Se souvient de quelques stratégies, mais pas de leur efficacité	ND
ET02	Non	Se souvient de quelques stratégies, mais pas de leur efficacité	Se doter d'un minuteur
ET03	Non	- Planification du temps - Travailler lentement	Respecter ses pauses
ET04	Non	- Utilisation d'un métronome - Isoler un passage problématique	Aucun
ET05	Non	Peu de souvenirs - Pas avoir ralenti (inefficace)	ND
ET06	Non	- Approche incrémentale - Répéter - Utilisation d'un métronome	- Augmenter la difficulté - Plus de stimulation
ET07	- Non - miroir	- Isoler un passage problématique - Transformer l'information (piano) - Répéter	Utiliser l'assistance du piano davantage
ET08	Non	- Faire le suivi - Transformer l'information (subdivisions) - Utilisation d'un métronome - Approche incrémentale	ND
ET09	Non	Se souvient des stratégies et de leur efficacité	Estime être dans la bonne voie

4.2.3 Phase d'autoréflexion

Jugement personnel - Les procédés d'autoévaluation et d'attribution de causes, déterminants du jugement personnel des sujets à l'égard de leur travail instrumental, ont été traités par l'entremise des items 18 et 19 de la grille d'analyse. C'est grâce à ces procédés que les musiciennes et les musiciens sont en mesure d'évaluer la qualité de leur performance en comparant les résultats de leur travail (p. ex. avoir appris les premières mesures du thème d'une pièce) à un standard ou à un objectif prédéterminé. Lors de l'entretien, les sujets étaient par la suite appelés à déterminer les causes permettant d'expliquer les résultats de leur performance.

L'item 18 du guide d'entretien, lié au procédé d'*autoévaluation*, invitait les sujets à faire part de leur perception de la qualité générale de la séance observée. Les données qui s'en dégagent sont exprimées de manière quantitative au tableau 4.12, et sont transformées sous forme qualitative en suivant le barème établi employé précédemment pour fins d'analyse : 0 à 1,9/10 = « très faible », 2 à 3,9/10 = « faible », 4 à 5,9/10 = « moyen », 6 à 7,9/10 = « fort », 8 à 9,9/10 = « très fort ». Il était également demandé aux sujets de préciser les critères (p. ex. accomplissements précédents ou réalisations des collègues) auxquels ils se sont référés pour déterminer ce nombre en fonction de leur aspect autoréférencé ou normatif. Enfin, une échelle de 0 à 10 opposant deux pôles décrivant la séance comme étant différente (D) ou typique (T), déconcentrée (D) ou attentive (A), stimulante (S) ou ennuyeuse (E), frustrante (F) ou satisfaisante (S) y figure également, de même qu'une appréciation spécifique de l'efficacité des stratégies mobilisées, elle aussi exprimée de manière quantitative.

L'autoévaluation moyenne de la qualité générale de la séance de travail instrumental, que l'on observe au tableau 4.14, pourrait être qualifiée de « forte » (7,7/10). Un seul sujet (ET07) s'est accordé une note parfaite (10/10) à cet effet, la plus faible rapportée individuellement étant de 5/10 (ET03). Nonobstant les réponses manquantes pour trois sujets¹⁵, les six autres (ET01; ET03; ET06; ET07; ET08; ET09) ont fait référence à des critères d'évaluation autoréférencés, dont les plus

¹⁵ La question de relance permettant de préciser les critères d'autoévaluation a été omise par inadvertance dans les trois cas.

prépondérants renvoient au progrès relatif à la maîtrise du matériel ou à l'atteinte des objectifs d'apprentissage (présent dans le discours des six sujets). Seuls ET01 et ET09 ont rapporté s'être fiés à un standard normatif (quantité de choses accomplies dans le temps imparti) pour déterminer la qualité de leur séance de travail.

De façon générale, les sujets décrivent la séance observée de « très fortement » typique, « fortement » attentive, stimulante et satisfaisante. Sur le plan des singularités, seul le sujet ET09 a qualifié sa séance de parfaitement typique, alors que le sujet ET01 a révélé que cette dernière ne ressemblait que moyennement à son travail habituel. Un sujet (ET07) s'est dit parfaitement concentré, tandis que deux autres (ET03; ET06) ont qualifié leur niveau de concentration de relativement faible.

Si deux sujets (ET07; ET08) ont affirmé être très fortement stimulés au terme de la séance, un seul (ET06) s'est montré moyennement ennuyé. Enfin, deux sujets (ET07; ET08) ont fait part d'un très fort sentiment de satisfaction, tandis qu'un autre (ET06) s'est dit moyennement, voire un peu frustré. Pour finir, le score moyen du groupe indique que les sujets estiment que leurs stratégies ont été « très fortement » efficaces, trois (ET02; ET06; ET09) se sont notamment accordé une note parfaite sur ce plan. Un seul sujet (ET03) semble entretenir des réserves à cet effet, en attribuant un score de 6/10 à l'efficacité de ses stratégies, ce qui correspond par ailleurs à la borne inférieure de l'attribut « fort » de notre barème.

Tableau 4.14 Synthèse des résultats relatifs au procédé d'autoévaluation

Sujets	Qualité générale	Critères	Descripteurs				Efficacité des stratégies
			D (0) ou T (10)	D (0) ou A (10)	S (0) ou E (10)	F (0) ou S (10)	
ET01	7	- Quantité de réalisations - Entendre, chanter et exécuter le matériel - Cheminement personnel	5	6	3	8	7
ET02	9	ND	8	7	3	8	10
ET03	5	- Maîtrise du matériel	7	3	3	6	6
ET04	8	ND	9	9	2	7	8
ET05	7	ND	8	9	2	8	8
ET06	7	- Maîtrise du matériel	9	4	6	4	10
ET07	10	- Sentiment de réalisation - Atteinte de ses objectifs	9	10	1	10	7
ET08	9	- Efficacité des méthodes - Progrès - Confort ou aisance	7	9	0	10	9
ET09	7	-Efficacité - Concentration - Progrès des méthodes	10	9	2	7	10
\bar{x}	7,7	<i>Sans objet</i>	8	7,3	2,4	7,6	8,3

Pour sa part, l'item 19 de la grille d'analyse témoigne du procédé d'*attribution de causes* permettant à l'individu d'identifier les raisons pouvant potentiellement expliquer l'autoévaluation de leur performance. Les données relatives à ce procédé sont à la fois de nature qualitative (nature des causes) et quantitative par l'entremise d'une échelle de 0 à 10 faisant part du degré d'application d'un ensemble de causes prédéterminées :

- manque d'effort ou éthique de travail déficientes (E/E.T.);
- manque d'habileté ou de talent (H/T);
- mauvaise journée (J);
- manque de soutien de la part du professeur (S);
- manque de planification (P);
- manque de concentration (C);
- manque d'énergie (É);
- trop de distractions (D);
- erreurs incorrigibles ou attentes démesurées (E/A.D.)
- manque de temps (T)
- stratégies ou tactiques déficientes (S/T.D.).

Rappelons que les causes relevant de capacités fixes ou incontrôlables comme le talent sont généralement néfastes pour l'apprentissage et la performance, tandis que celles sur lesquelles l'individu peut exercer du contrôle, comme l'effort ou les stratégies, tendent à donner lieu à des conséquences positives (Weiner, 1979; Zimmerman et Kitsantas, 1996, 1997).

Les données présentées au tableau 4.15 indiquent que les causes soumises aux sujets expliquent peu l'évaluation de leur performance si l'on se fie aux moyennes. En effet, la cause la plus répandue à travers l'échantillon serait le manque de temps avec un score moyen par ailleurs limité à 3,6/10. Cette cause apparaît davantage signifiante pour ET04, qui lui attribue un score de 10/10. Au deuxième rang se situe le manque de concentration (moyenne de 3,2/10), qui représente toutefois un enjeu de taille pour deux sujets (ET03; ET06). Suivent ensuite le manque de planification (ET08), le manque d'énergie (ET09), la qualité générale de la journée où le protocole a été réalisé (ET09), l'efficacité des stratégies ou des tactiques et le manque d'effort (ET02). Enfin, les causes les moins représentatives seraient les erreurs attribuables à des attentes démesurées, le manque d'habiletés, de talent ou de soutien de la part du professeur d'instrument et les distractions.

C'est donc dire que considérant la qualité relative des indicateurs prédéterminés, les causes le plus fréquemment rapportées (manque de temps, de concentration et de planification) relèvent d'éléments contrôlables. Soulignons par ailleurs que l'efficacité des stratégies ou des tactiques et le soutien à l'apprentissage ne semblent pas représenter d'enjeux particuliers pour les personnes participantes, supposant qu'elles en soient conscientes. Cela dit, certaines réponses à la question ouverte concernant l'attribution de cause dégagent des hypothèses d'explications individuelles, comme ET01 qui reconnaît d'emblée ses lacunes au sujet de la planification, ou encore ET06 qui estime que les routines de travail qu'il a découvert sur internet sont de grande qualité, qui plus est, endossées par son professeur d'instrument. Les propos d'ET05, qui fait part d'une plus grande concentration en raison de l'observation de son travail, ou encore ET07, qui rapporte le manque d'habileté à un instrument secondaire d'accompagnement sont dignes d'intérêt. Il faut savoir que les interprètes en art vocal entretiennent un rapport particulier aux instruments « physiques », car ces derniers permettent de matérialiser certains aspects du jeu pouvant demeurer abstraits dans leur cas. Enfin, ET08 estime pour sa part que le succès de sa séance est attribuable à une motivation intrinsèquement relative à la nature du matériel musical travaillé.

Tableau 4.15 Synthèse des résultats relatifs au procédé d'attribution de causes

Sujets	Nature des causes	E/E.T.	H/T	J	S	P	C	É	D	E/A.D.	T	S/T.D.
ET01	Manque de clarté de la planification	0	0	0	0	6	5	0	0	0	3	4
ET02	ND	8	2	0	0	1	2	6	0	3	1	0
ET03	ND	7	2	6	6	8	9	4	3	3	7	7
ET04	ND	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0
ET05	Concentré parce qu'observé	1	2	0	0	3	1	1	1	4	0	2
ET06	Routines réputées	2	0	7	3	5	9	0	1	0	0	3
ET07	Manque d'habileté au piano	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3
ET08	Intérêt/nouveauté des exercices	0	0	0	2	0	0	4	0	0	3	0
ET09	ND	0	5	8	0	2	3	8	2	7	8	1
\bar{x}	<i>Sans objet</i>	2	1,6	2,3	1,2	2,8	3,2	2,6	0,8	1,9	3,6	2,2

Réactions personnelles - Les items 20 et 21 du guide d'entretien sollicitent les réactions personnelles des sujets par l'entremise de deux composantes, soient les réactions affectives et les inférences adaptatives que ces derniers réalisent. Il s'agit en d'autres mots de la verbalisation du ressenti éprouvé à la suite de l'autoévaluation de sa performance et des modalités d'adaptation (p. ex. changer de stratégie) ou de protection (p. ex. changer le répertoire pour ne plus avoir à travailler une pièce présentant des difficultés) mises en œuvre. Il est par ailleurs essentiel de rappeler que les résultats relatifs à ces aspects du processus d'autorégulation sont très personnels. Le fait de changer le répertoire pourrait autant se montrer gage de protection pour une ou un musicien qui ne veut pas déployer d'efforts, que d'adaptation chez un autre qui reconnaît que le niveau de difficulté d'une pièce est trop élevé pour ses capacités actuelles. Une sensibilité à cette réalité sera nécessairement mise de l'avant lors de l'interprétation des résultats au chapitre suivant.

L'item 20 du guide d'entretien — *réactions affectives* — invitait les personnes participantes à situer leur niveau de satisfaction envers la séance observée sur une échelle de 0 à 10. Pour sa part, l'item 21 — *inférences adaptatives* — demandait dans un premier temps aux sujets d'explicitier d'un point de vue qualitatif les façons dont ce sentiment affectera l'adaptation de leur approche au fil de leurs prochaines séances de travail. Ces derniers devaient par la suite indiquer parmi une liste de sentiments pré-identifiés par le chercheur ceux pouvant correspondre à leur ressenti actuel :

- habileté, responsabilité et autonomie - *empowerment* (H);
- détermination (D);
- normalité (N);
- impuissance (I);
- enthousiasme (E);
- lassitude (L);
- motivation (M).

Les données synthétisées au sein du tableau 4.16 montrent que sur le plan affectif, les sujets éprouvent en moyenne une grande satisfaction (8,3/10) à l'égard de la séance observée. Si deux individus (ET02; ET07) ont rapporté être totalement satisfaits, le score le plus faible (6/10) a été attribué par ET03. Pour ce qui est des ressentis prédéterminés, le plus répandu est le sentiment d'habileté (H), de responsabilité et d'autonomie - *empowerment* (8/10). Suivent de près ceux de détermination (D), d'enthousiasme (E) et de motivation (M), avec des score de 7/10. La normalité

(N) et la lassitude (L) ont été exprimées faiblement, tandis que l'impuissance n'a été rapportée par aucun des sujets.

Hormis ET05 qui se dit ambivalent quant aux façons dont ces sentiments affecteront l'orientation de ses prochaines séances de travail : « Je ne sais pas si ça va changer quelque chose sur mes prochaines pratiques » (ET05), trois sujets (ET06; ET07; ET08) envisagent poursuivre l'élan de positivité dont ils se réclament. ET08 reconnaît de manière explicite l'influence positive de la réalisation du protocole à cet effet :

[...] le fait que c'était dirigé, que je savais que je faisais ça aujourd'hui, qu'on allait avoir l'entrevue et tout ça, j'ai eu une nécessité à vraiment préparer ce que je voulais faire aujourd'hui. Comme je fais quand même assez souvent, mais, parfois, je le mets de côté [...] avec ce que j'ai réalisé aujourd'hui, le progrès et juste l'attitude que j'avais, c'était du résultat. Je ne me sens pas drainé et je suis quand même content. J'aurais pu continuer, c'est de quoi dont je suis quand même très content et oui, ça va affecter énormément mes pratiques à venir.

D'une façon similaire, ET01 entend construire sur la base de ses réalisations pour maintenir ses efforts, tandis qu'ET09 s'engage à en déployer davantage dans le futur.

Tableau 4.16 Synthèse des résultats relatifs aux réactions affectives et aux inférences adaptatives

Sujets	Satisfaction (10)	Modalités d'adaptation ou de protection	H	D	N	I	E	L	M
ET01	8	Construire sur la base de ses réalisations	X	X			X		X
ET02	10	S'accorder plus de pauses	X				X	X	X
ET03	6	ND		X			X		
ET04	8	ND	X	X	X		X		X
ET05	8	Ambivalent	X	X	X				X
ET06	7	Garder l'impulsion du moment	X		X			X	
ET07	10	Demeurer disciplinée	X	X			X		X
ET08	9	Continuer à démontrer le meilleur de soi	X	X			X		X
ET09	9	Travailler davantage	X	X			X		X
\bar{x}	8,3	<i>Sans objet</i>	8/10	7/10	3/10	0	7/10	2/10	7/10

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Le chapitre précédent a permis de détailler les résultats de la recherche, dont l'objectif général était de caractériser l'autorégulation du travail instrumental des étudiant·es en Techniques professionnelles de musique et chanson au Québec en marge d'un cours d'instrument.

Afin de faciliter la compréhension des résultats, nous avons présenté ces derniers en respect de la structure de la trame conceptuelle permettant l'expression d'un phénomène ancré dans un contexte socioéducatif et opérationnalisé de manière cyclique en trois phases consécutives. La discussion de ces résultats, sujet de ce chapitre, s'articule autour de cinq constats rattachés aux deuxième et troisième objectifs spécifiques de la recherche. Le premier objectif spécifique — décrire les dispositions personnelles d'étudiant·es en Techniques professionnelles de musique et chanson au Québec — a été essentiellement circonscrit par la présentation des résultats détaillés au chapitre précédent. Il n'est donc pas l'objet d'une section dédiée de la discussion, bien que traité en filigrane de façon à d'informer les hypothèses explicatives et l'interprétation des résultats.

5.1 Synthèse des résultats

La problématique à l'origine de cette recherche sous-tend la nécessité d'étudier les caractéristiques de l'autorégulation du travail instrumental des étudiant·es en Techniques professionnelles de musique et chanson au Québec en marge d'un cours d'instrument. Pour atteindre cet objectif général, un protocole microanalytique a été mobilisé auprès d'un échantillon constitué de neuf sujets, permettant de circonscrire leurs dispositions personnelles et d'analyser les trois phases du processus cyclique d'autorégulation.

Sur le plan des dispositions personnelles, l'échantillon se compose majoritairement de sujets âgés de moins de 20 ans, pratiquant principalement la guitare électrique, le piano et la batterie. Avec une expérience moyenne de huit années de pratique et une spécialisation en interprétation, ces étudiant·es se situent pour la plupart en deuxième année de formation et consacrent en moyenne 10,3 heures par semaine à leur travail instrumental. Tous, à l'exception d'ET09, ont acquis des expériences de performance et suivi des leçons instrumentales avant le début de leurs études

collégiales. Par ailleurs, cinq sujets occupent un emploi de moins de 15 heures par semaine pendant l'année scolaire, tandis que quatre se consacrent entièrement à leurs études. Leurs résultats au dernier cours d'instrument témoignent d'une très bonne réussite en majorité, et les deux tiers envisagent d'entreprendre une carrière en musique. Il convient de noter que quatre sujets ont témoigné d'habitudes de travail laissant présager un mode d'autorégulation proactif, alors qu'ET09 entretient pour sa part des propos témoignant de lacunes évidentes sur ce plan.

L'analyse de la phase de prévoyance, première phase du processus d'autorégulation du travail instrumental, révèle que les objectifs des sujets tendent à être spécifiques, centrés sur l'action, mesurables et dotés d'une portée temporelle. Pour près de la moitié de l'échantillon, ces objectifs sont également organisés de manière hiérarchique, bien que leur réalisme demeure difficile à caractériser en raison des limites de l'outil de collecte des données utilisé. Sur le plan stratégique, si aucun sujet n'a planifié le recours à des stratégies d'analyse, la grande majorité envisage néanmoins l'utilisation de stratégies de travail systématiques, l'approche incrémentale étant la plus répandue parmi celles rapportées. Toutefois, quatre sujets ont planifié des modalités de travail jugées inefficaces d'après l'inventaire de référence, tandis que trois ont affirmé ne pas avoir de stratégie particulière ou ne pas savoir ce que cela représente. Trois autres ont fait part de stratégies alternatives ou inexistantes au sein de l'inventaire.

Les croyances motivationnelles révèlent que les sujets ont rapporté une efficacité de performance assez forte en majorité, seul ET03 obtenant un score moyen. L'efficacité d'apprentissage s'est montrée très forte pour la majorité de l'échantillon, dont l'orientation des objectifs était toujours axée sur le développement de compétences musicales plutôt que sur la performance. Assez fortement intéressés par la tâche ou les activités centrales à leur travail lors de la séance analysée, les sujets ont fait part d'éléments de motivation intrinsèque en majorité et ont prédit l'atteinte des objectifs fixés pour la fin du semestre. Les bénéfices envisagés concernent principalement l'improvisation, bien qu'un seul sujet, ET08, entende développer son bien-être et son expressivité au terme du travail réalisé pendant la séance.

L'examen de la phase de performance, deuxième phase du processus d'autorégulation, indique que plus de la moitié des sujets a guidé ses efforts à partir d'un modèle musical à imiter, alors qu'un seul, ET02, a délibérément refusé de le faire. La grande majorité des sujets a affirmé ne pas avoir

fait de visualisation, tandis que le procédé d'autoinstruction s'est réalisé de manière pertinente pour la grande majorité d'entre eux, qui ont également respecté la planification de leurs activités. Les propos d'ET03 indiquent toutefois que la gestion du temps a constitué un enjeu pour lui. Sur le plan des stratégies mobilisées, la grande majorité des sujets a affirmé avoir recours à des stratégies de travail systématiques, la répétition et l'approche incrémentale étant les plus répandues. Néanmoins, quatre sujets ont tenu des propos évoquant un manque de connaissances à l'égard des stratégies, tandis que trois ont indiqué avoir travaillé de manière machinale. Seulement deux individus, ET02 et ET05, ont fait part de stratégies d'analyse.

Quant à la gestion de l'attention et de la motivation, la grande majorité des sujets affirme avoir maintenu son attention en gardant son téléphone hors de portée, alors qu'un seul, ET08, rapporte avoir agi de manière explicite afin d'entretenir sa motivation. L'attention se portait généralement sur des éléments relatifs aux tâches ou aux exercices, ou sur l'expressivité dans le seul cas d'ET08. Deux sujets se sont dit potentiellement désorganisés, alors qu'ET06 a clairement fait état du biais de désirabilité pouvant expliquer en partie la tendance généralement positive des résultats. Un peu moins de la moitié des sujets a indiqué ne pas avoir mobilisé de ressources permettant de pallier des difficultés pendant la séance analysée, et un seul, ET09, a fait part d'un outil imposé par son professeur d'instrument afin d'exercer le contrôle de son travail instrumental. Les résultats montrent également que les sujets interviennent généralement de manière à structurer leur environnement de travail par différents moyens, et que les deux tiers s'incitent consciemment à déployer des efforts en intervenant davantage sur leur motivation intrinsèque qu'en s'offrant des récompenses ou des conséquences négatives. Il convient de retenir qu'aucun sujet n'a enregistré sa performance, ce qui pourrait expliquer pourquoi trois d'entre eux peinent à se rappeler de l'efficacité de leurs méthodes de travail. Seul ET09 juge avoir usé de stratégies efficaces et envisage de conserver la même approche sans entrevoir de pistes d'amélioration pour le futur.

L'analyse de la phase d'autoréflexion, troisième et dernière phase du processus d'autorégulation, témoigne d'une évaluation avantageuse des résultats de la séance par les sujets, le score le plus faible étant celui d'ET03 qui s'est accordé 5 sur 10. Les critères d'évaluation étaient autoréférencés pour tous les sujets, à l'exception d'un qui n'a pas répondu à la question dédiée à cet effet. Pour l'ensemble des participants, la séance analysée a été caractérisée comme typique, attentive, stimulante et satisfaisante, bien qu'un seul individu, ET06, se soit dit moyennement satisfait. Les

sujets ont généralement jugé que leurs stratégies ont été très efficaces, hormis ET03 qui s'est accordé un score de 6 sur 10 pour cet item. Les causes rapportées par la majorité afin d'expliquer l'évaluation de leur performance sont d'origine contrôlable, révélant ainsi un sentiment d'agentivité certain.

Sur le plan individuel, plusieurs cas méritent d'être soulignés. ET01 a fait part d'un manque de planification, tandis qu'ET06 explique son succès par l'adhésion à une routine de travail découverte sur internet et approuvée par son professeur d'instrument. ET07 estime que ses difficultés proviennent d'un manque d'habileté sur un instrument secondaire lui permettant de s'accompagner, alors qu'ET08 juge que sa grande motivation constitue la principale cause de son succès. Sur le plan des réactions personnelles, les sujets se sont dit en moyenne très satisfaits de leur performance, le résultat d'ET03 demeurant le plus faible avec 6 sur 10. Le sentiment le plus répandu au sein de l'échantillon est celui d'habileté, de responsabilité et d'autonomie, qualifié d'*empowerment* dans le questionnaire de référence duquel nos méthodes se sont inspirées. Enfin, les sujets n'envisagent pas de manière spécifique d'adapter leurs méthodes de travail instrumental à la suite de l'exercice, hormis ET09 qui aimerait déployer plus d'efforts dans le futur.

De cette synthèse se dégagent cinq constats majeurs qui seront discutés dans les sections suivantes. Le premier constat, rattaché au deuxième objectif de la recherche visant à identifier les procédés d'autorégulation mobilisés par ces étudiant·es au sein d'une séance de travail instrumental, révèle que les sujets ont généralement analysé leur tâche de manière proactive. Le deuxième constat, concernant cette fois les procédés d'autocontrôle, indique que les sujets sont généralement intervenus de manière proactive pour optimiser la réalisation de leur travail instrumental. Le troisième constat, également lié au deuxième objectif de la recherche, met en lumière que les sujets ont rarement déployé des moyens visant à superviser leur travail instrumental. Le quatrième constat, issu de l'analyse des résultats concernant les procédés d'autoévaluation et d'attribution de causes, révèle que les sujets ont été satisfaits de leur performance et estiment que leurs méthodes de travail se sont avérées efficaces. Le cinquième et dernier constat, cette fois relatif au troisième objectif de la recherche visant à décrire les croyances motivationnelles et les réactions personnelles de ces étudiant·es à l'égard de la séance de travail instrumental analysée, montre que les sujets se sont révélés motivés et confiants en leurs capacités. Satisfaits de leur performance, ils n'envisagent pas véritablement de modifier leurs méthodes de travail dans un futur proche.

Pour fins de discussion, chacun de ces cinq constats sera repris dans des sections dédiées où seront formulées des hypothèses explicatives fondées sur le cadre d'analyse, la recension de la documentation scientifique et le contexte socioéducatif propre au programme de Techniques professionnelles de musique et chanson, dans une perspective critique. Des pistes de développement seront également proposées à la lumière des lacunes ou des singularités d'intérêt observées chez les sujets.

5.2 Des tâches généralement analysées de manière proactive

C'est pendant la phase de prévoyance, par l'entremise des procédés d'analyse de la tâche, que les musiciennes et musiciens fixent leurs objectifs et planifient les stratégies à mobiliser pendant la phase de performance. Les réponses des sujets aux items du questionnaire concernant le procédé de fixation d'objectif indiquent que l'intention de leur travail instrumental correspondait en bonne partie aux caractéristiques SMART exposées par McPherson (2022), notamment en ce qui a trait à la nature spécifique (S) et centrés sur l'action (A) des objectifs d'une forte majorité (8/9) des sujets. Dans l'ensemble, les résultats suggèrent que les étudiant·es ayant accepté de participer à la recherche ont appris à se fixer des objectifs d'assez bonne qualité, ce qui pourrait contribuer à expliquer le succès de leurs études et la force de leurs croyances motivationnelles. Cette observation rejoint d'une part les résultats de travaux analysés par McPherson (2022, qui en retient que les musiciennes et musiciens qui travaillent de manière proactive tendent à être plus productifs en raison des démarches qu'ils entreprennent pour planifier à l'avance afin de minimiser les problèmes potentiels en s'efforçant d'identifier les moyens de les surmonter avant qu'ils ne se transforment en obstacles. Nos constats s'ajoutent d'autre part à ceux d'auteurs tels que Bandura et Schunk (1981), et Zimmerman (2000), qui soulignent eux aussi la relation positive entre la fixation d'objectifs spécifiques centrés sur l'action et la magnitude des croyances motivationnelles fondées sur le sentiment d'efficacité personnelle.

L'habileté des sujets à se fixer des objectifs de qualité pourrait s'expliquer par le fait que cette aptitude est prévue au programme de Techniques professionnelles de musique et chanson (MÉES, 2005), par l'entremise d'éléments de compétences tels que « déterminer les stimuli susceptibles d'agir sur sa sensibilité artistique », « prendre en charge son développement » ou « déterminer à l'avance les habiletés techniques et les besoins [du jeu instrumental] qui nécessitent des

améliorations ». Sachant que les sujets étaient tous en deuxième ou troisième année de formation, il est possible d'envisager leur maîtrise relative de telles aptitudes. Par ailleurs, nous constatons que les objectifs des sujets ayant participé à cette recherche sont, dans une certaine mesure, supérieurs à ceux décrits dans le cadre d'études réalisées auprès de musicien·nes classiques de niveau avancé. Des recherches antérieures ont fait part d'une majorité de participant·es ayant analysé leurs tâches de manière superficielle, donnant ainsi lieu à des objectifs génériques (Hatfield, 2016; McPherson *et al.*, 2019; Miksza et Brenner, 2023; Mornell *et al.*, 2020; Suzuki et Mitchell, 2022), irréalistes (Pike, 2017b) et centrés sur la technique au détriment de l'expressivité (Kegelaers *et al.*, 2022; Mornell *et al.*, 2020; Suzuki et Mitchell, 2022).

Ne disposant pas d'information concernant les cibles de formation propres aux programmes au sein desquels évoluaient les participant·es à ces recherches, il nous apparaît difficile d'établir un rapport de comparaison sur ce point. Néanmoins, une explication de l'écart observé entre les résultats de cette recherche et ceux des études antérieures citées au paragraphe précédent pourrait provenir de l'autonomie « tacite » ou « naturelle » des musicien·nes populaires. En effet, plusieurs recherches comme celles de Green (2002) et de Holmes-Davis (2024) suggèrent que l'autonomie des musiciennes et musiciens qui évoluent dans cet univers stylistique pourrait faire partie de leur identité, ayant souvent à se développer en marge ou en tandem avec les opportunités d'éducation formelle.

Malgré l'analyse proactive de la tâche des sujets de la recherche ici rapportée, il convient de rappeler que les données permettent de constater certaines lacunes sur le plan de la fixation d'objectifs. En effet, la portée temporelle (T) et l'organisation hiérarchique (priorisation) des objectifs n'ont transparu que dans les propos de quatre sujets, soit un peu moins de la moitié de l'échantillon. Des lacunes similaires ont été observées dans la recherche de Kegelaers *et al.* (2022), où les participant·es ont démontré des difficultés à traduire leurs objectifs à long terme en intentions de travail prioritaires dans l'immédiat. Hormis les objectifs de formation mentionnés plus haut, ces lacunes pourraient s'expliquer du fait que les sujets ont rapporté avoir été rarement soutenus dans le développement de leurs habiletés d'autorégulation par leurs professeur·es d'instrument. Par ailleurs, nous constatons que les sujets n'ayant pas démontré de telles lacunes partagent des dispositions personnelles dignes d'intérêt. Ils sont majoritairement spécialisés en interprétation et leurs résultats académiques sont situés au-dessus de la moyenne, incluant le sujet ET07 qui se

distingue le plus. Ils visent toutes et tous à entreprendre une carrière en musique, dont deux disent également avoir été soutenus sur le plan de l'autorégulation dans le passé.

Toujours en lien avec la fixation d'objectifs, il faut reconnaître que les résultats de cette recherche rejoignent ceux de Suzuki et Michell (2022) ainsi que les analyses et recommandations de McPherson (2022) afin d'établir l'hypothèse d'un rapport positif et signifiant entre la qualité des objectifs de travail instrumental des musicien·nes et le succès de leur performance. Bien que l'effet de médiation du procédé de fixation d'objectifs ait été relevé par les travaux d'Hatfield *et al.* (2017), force est de reconnaître qu'il mériterait d'être approfondi davantage pour en clarifier la portée. Dans les faits, rappelons que le résultat des analyses de régression rapporté par Bonneville-Roussy et Bouffard (2015) n'établit pas de lien significatif entre la fixation d'objectifs et la réussite musicale. Or, cela pourrait être attribuable aux divergences théoriques et méthodologiques entre les différentes recherches. D'un côté se trouvent les études microanalytiques citées en début de paragraphe, dont la nôtre s'inspire grandement. Leur appareillage conceptuel est similaire et leurs résultats tendent à mettre en lumière la contribution du procédé à la réussite, dans la mesure où leurs données indiquent que les musicien·nes qui se fixent des objectifs de qualité tendent à avoir de meilleures performances.

De l'autre côté, soit celui des recherches ayant mobilisé des méthodes quantitatives, l'étude d'Hatfield *et al.* (2017) n'incluait aucune mesure de réussite parmi ses variables. En ce qui concerne l'étude de Bonneville-Roussy et Bouffard (2015), la conception du procédé de fixation d'objectif est détaillée de manière limitée au sein de l'article, et n'a été mesurée que par l'entremise d'un item renvoyant à l'habitude de travailler ou non afin d'améliorer sa performance. Il convient alors de se demander si une mesure quantitative du procédé de fixation d'objectif réalisée à partir d'un construit similaire à celui adopté dans notre étude pourrait permettre d'apporter des nuances au lien entre ce dernier et la réussite musicale. Dans cette optique, il demeure que le réalisme des objectifs de travail des sujets n'a pas pu être traité. Il s'agit d'une limite que nous avons constatée lors de l'analyse, voyant qu'aucune donnée n'a émergé de la question ouverte posée à propos des objectifs d'apprentissage. Il pourrait être pertinent que les prochaines études s'assurent d'adapter leurs outils de collecte afin d'y inclure des questions plus spécifiques ou de relance sur ce point.

Adjoint au procédé de fixation d'objectifs permettant l'analyse de la tâche se trouve celui de planification stratégique. Les réponses des sujets à cet effet montrent qu'une majorité (7/9) a planifié l'utilisation de stratégies de travail systématiques. Cela dit, la plus répandue (approche incrémentale) — qui renvoie au fait de fragmenter l'information afin d'en augmenter progressivement la difficulté — est une pratique relativement instinctive répandue chez les musicien·nes de niveau avancé, tel que mis en évidence dans la revue systématique de recherches scientifiques sur l'autorégulation du travail instrumental menée par dos Santos Silva et Marinho (2024). Au regard conjoint de nos résultats et de ceux rapportés dans le cadre de cette revue systématique, il faut reconnaître que le recours aux stratégies de travail systématiques n'est pas nécessairement l'enjeu le plus important des musicien·nes en formation postsecondaire.

Nous avons par ailleurs constaté qu'aucun des sujets n'a planifié l'utilisation de stratégies d'analyse. Ce constat peut s'expliquer en grande partie parce que la planification et l'utilisation de stratégies efficaces ne sont pas toujours enseignées de manière explicite aux musicien·nes en développement. Les travaux de Bruin (2018), Creech et Gaunt (2012), Jørgensen (2002), Koopman *et al.* (2007), Kostka (2002) et Ravita (2020), entre autres, ont d'ailleurs souligné un manque de soutien à l'autorégulation du travail instrumental de la part des enseignant·es. Ce constat pourrait potentiellement expliquer l'inventaire limité de stratégies issues du discours des sujets.

Cela dit, trois des quatre sujets ayant rapporté la planification de stratégies inefficaces sont ceux qui ont le moins bien réussi leur dernier cours d'instrument. Ceux-ci tendent également à rapporter une quantité de travail hebdomadaire (12,25 heures) supérieure à la moyenne (10,3). Considérant que les résultats de Bonneville-Roussy et Bouffard (2015) montrent que la quantité de travail instrumental n'est pas corrélée de manière significative à la réussite musicale, notre interprétation des données soutient l'idée que le recours à de bonnes stratégies pourrait permettre d'effectuer des gains d'efficacité. Inversement, on pourrait envisager que des lacunes sur le plan stratégique pourraient contribuer à la prépondérance des blessures musculosquelettiques chez les musicien·nes en raison du surmenage (Ackermann *et al.*, 2012; Elam *et al.*, 2022; Gembris *et al.*, 2020).

Comme avancé précédemment, le constat somme toute positif des modalités d'analyse de la tâche dégagées du discours des sujets ayant participé à cette recherche pourrait dans une certaine mesure être attribuable aux intentions de formation du programme de Techniques professionnelles de

musique et chanson. Il ne faut pas perdre de vue qu'en ce qui concerne plus spécifiquement les stratégies, la compétence « perfectionner sa technique instrumentale » comprend l'habileté à déterminer la quantité appropriée et le type d'exercices permettant de pallier certaines faiblesses. Cet élément de la compétence n'est pas négligeable et a de fortes chances de s'être manifesté sur le plan stratégique dans l'intervention des enseignant·es ayant accompagné les sujets pendant plus d'un an au moment de la collecte des données.

5.3 Des interventions généralement proactives permettant d'optimiser la réalisation du travail instrumental

Contrairement aux procédés d'analyse de la tâche, ceux dédiés au contrôle se manifestent lors de la deuxième phase du processus d'autorégulation (performance). Les résultats présentés dans le chapitre précédent permettent de constater que les sujets sont généralement intervenus de manière proactive afin d'optimiser la réalisation de leur travail instrumental. Cette observation découle du constat que la majorité des sujets ont mobilisé divers procédés à cette fin : autoinstruction, gestion du temps, stratégies de travail, gestion de l'attention, gestion de l'environnement. Une explication plausible de ce constat, globalement positif, pourrait résider dans la composition de l'échantillon, principalement constitué de musiciennes et musiciens présentant des dispositions personnelles particulièrement favorables. Ces dispositions se manifestent notamment par une expérience significative, un fort engagement dans leurs études, ainsi que des résultats académiques remarquables. On pourrait inférer que les sujets ont réussi à développer des méthodes d'autocontrôle bénéfiques pour l'apprentissage ou la performance, comme l'ont d'ailleurs observé plusieurs auteurs et autrices (Marisi, 2019; Mayer, 1988; Miksza, 2011; Schmitz et Wiese, 2006, 2008; Schunk et Rice, 1985; Stoeger et Ziegler; Wolters, 2003; Wulf, 2013). De plus, nous constatons encore une fois que les procédés d'autocontrôle transparaissent sans être nommés dans les éléments de compétences prévus au programme de formation : acquérir une méthode de travail, résoudre des problèmes d'exécution propre à son jeu instrumental et l'adapter en fonction du contexte de prestation, choisir des techniques adéquates à la production sonore souhaitée, etc. On peut ainsi supposer que les étudiant·es qui réussissent particulièrement bien, comme celles et ceux qui forment la grande majorité de l'échantillon de cette recherche, sont déjà avancés dans le développement des éléments de compétence relevant de l'autocontrôle.

Cela dit, les résultats témoignent également d'une lacune prépondérante chez les sujets sur le plan de la visualisation (élément du procédé de modélisation). En effet, aucun n'a rapporté avoir répété mentalement pendant la séance observée, et rien de leurs propos n'indique qu'il pourrait s'agir d'une pratique qu'ils réalisent à d'autres moments. Ce résultat peut être attribuable au fait que la visualisation n'est pas nécessairement enseignée aux musiciennes et musiciens, puisque l'intervention éducative en enseignement instrumental tend à se centrer sur la technique ou le répertoire au détriment d'autres habiletés (Creech et Gaunt, 2012; McPherson *et al.*, 2018; Young *et al.*, 2003).

On pourrait toutefois envisager la visualisation en tant que moyen permettant de *prévenir les malaises physiques reliés au jeu instrumental*, élément de la compétence *assumer le développement de sa polyvalence instrumentale*. Sachant que des recherches ont fait état de bénéfices liés à la visualisation pour l'apprentissage et la prévention des blessures des musicien·nes (Miksza, 2011), on se demande : ne serait-il pas pertinent d'inclure cet élément dans l'enseignement ? Comme les musicien·nes en développement passent un nombre important d'heures (10,3 en moyenne dans le cadre de notre échantillon) à travailler leur instrument avec comme stratégie de prédilection la répétition, s'y adonner mentalement pourrait permettre de diminuer le stress physique de tels efforts en donnant lieu à des retombées considérables qu'il conviendrait d'étudier plus sérieusement. On pourrait par ailleurs s'interroger quant aux meilleures façons d'informer et d'outiller les enseignant·es pour intervenir efficacement sur ce sujet. Dans un contexte d'enseignement au collégial, où la formation pédagogique des professeurs d'instruments ne constitue pas un prérequis à leur embauche, aurait-il lieu de développer des protocoles de soutien à l'autorégulation incluant des activités dédiées à la visualisation ?

Sur le plan méthodologique, par ailleurs, les résultats de la recherche mènent à suggérer des améliorations aux items du guide d'entretien liés à la thématique de la visualisation pour plus de cohérence théorique. Malgré le fait que Cumming (2020) attribuait la qualité de cet élément du procédé de modélisation à un ensemble de caractéristiques incluant la vivacité et le niveau de détail des visualisations, la question posée aux étudiant·es (item 08 du guide d'entretien) demandait simplement d'indiquer s'ils s'y étaient adonnés. Bien que toutes et tous ont ultimement répondu par la négative, il aurait été pertinent de prévoir des sous-questions dédiées aux caractéristiques déterminantes de la qualité de cette composante du procédé de modélisation afin de mieux en

comprendre la portée. Cette observation se matérialise d'ailleurs dans les recommandations aux prochaines recherches.

Parmi les procédés d'autocontrôle, les stratégies de travail représentent un moyen concret d'intervention permettant d'intervenir de manière proactive afin d'optimiser la réalisation du travail instrumental. Bien que l'analyse des discours des sujets révèle une utilisation majoritaire de stratégies de travail systématiques, l'interprétation de leurs propos laisse présager que leur compréhension du concept de « stratégie de travail instrumental » demeure floue. Les questions de relance et les exemples inclus dans le guide d'entretien ont été fréquemment nécessaires pour aider les sujets à saisir ce qu'est une stratégie. Ce manque de connaissance ou, pour le moins, de familiarité aux stratégies de travail concorde avec les observations de plusieurs auteurs et autrices comme de Bruin, (2018); Creech et Gaunt (2012); Jørgensen (2002); Koopman *et al.*, (2007); Kostka, (2002) et Ravita (2020), qui admettent qu'il est relativement rare que l'on enseigne aux musicien·nes à s'autoréguler.

Cela dit, les résultats de la recherche montrent que les sujets en utilisent tous de différentes façons dans leur pratique. L'approche que nous qualifions d'incrémentale (augmenter progressivement la difficulté des passages travaillés) étant la plus répandue à cet effet. La revue systématique de la documentation scientifique réalisée par dos Santos Silva et Marinho (2024), dont l'objectif était d'étudier la planification et l'utilisation de stratégies par les musiciennes et musiciens avancés, corrobore cette prépondérance de l'approche incrémentale. De l'avis de ces auteur·es, que nous partageons grandement, il apparaît de plus en plus clair que les musiciennes et les musiciens gagneraient à être formés ou exposés à des stratégies d'ordre supérieur sur le plan cognitif, comme les stratégies d'analyse, qui poussent l'intervention au-delà de l'optimisation du mouvement en priorisant les passages difficiles ou problématiques, par exemple. Considérant que les étudiantes et les étudiants qui constituent l'échantillon de la présente recherche sont particulièrement performants sur le plan de la réussite académique, pour le moins, nous émettons l'hypothèse que l'apprentissage de stratégies de travail pourrait donner lieu à des bénéfices marqués pour les musicien·nes qui éprouvent des difficultés.

Depuis maintenant plus de 10 ans qu'Hallam et ses collègues (2012) encouragent fortement les professeur·es d'instrument à enseigner des stratégies de travail efficaces et adaptées aux besoins

des apprenant·es (Hallam *et al.*, 2016). Force est de reconnaître que cette proposition est toujours d'actualité à la lumière de données relativement récentes (Liu, 2023). Ces auteurs et autrices invitent notamment les enseignant·es à modeler l'utilisation de stratégies pendant les leçons instrumentales, ou encore à organiser des séminaires à cet effet dans une perspective de développement collaboratif. De telles initiatives pourraient très bien s'intégrer à la formation collégiale québécoise, qu'il s'agisse d'événements organisés par les départements ou dans le cadre des laboratoires collectifs d'instrument. Il semblerait en fait que certaines institutions se mobilisent déjà en ce sens puisque des sujets participants ont affirmé avoir assisté à une conférence sur le travail stratégique organisée en complément de formation.

Par ailleurs, une autre lacune mise en lumière par les résultats de la présente étude relève du procédé de mobilisation des ressources, dont les propos de seulement moins de la moitié des sujets laissent présager l'utilisation. Le faible recours à ce procédé pourrait être expliqué par le fait qu'ils estiment que leur travail instrumental était de qualité pendant la séance observée. Sur le plan individuel, nous avons noté qu'ET07 emploie une ressource imposée par son professeur d'instrument. Il s'agit essentiellement d'un journal de bord veillant au suivi et à la planification des exercices travaillés. Sachant qu'ET07 est le sujet qui se distingue le plus avantageusement sur le plan de la performance académique, cette observation pourrait contribuer à illustrer l'effet positif des interventions éducatives visant à soutenir l'autorégulation (dos Santos Silva et Marinho, 2024). L'effet bénéfique des recherches-interventions proposant notamment l'utilisation de journaux de bord et la formation aux stratégies gagneraient à être explorés davantage, bien que des résultats encourageants commencent à être partagés. Les autrices précitées conviennent en effet que les interventions de formation à l'autorégulation ont aidé les participant·es à se doter d'objectifs plus réalistes et organisés de manière hiérarchique, à améliorer l'efficacité de leur pratique en gérant mieux leur temps de travail et à adapter leurs stratégies de manière appropriée.

En rétrospective, nous estimons que les résultats relatifs aux stratégies de travail auraient pu être plus précis si leur collecte avait été réalisée de manière déductive à partir d'un inventaire prédéterminé, comme l'ont d'ailleurs fait d'autres études (Hallam *et al.*, 2012, 2016, 2019; Liu, 2023). Cette méthode aurait fourni des données plus structurées et comparables. Initialement, nous avons opté pour des questions semi-dirigées afin d'éviter d'influencer excessivement le discours des sujets. Bien que cette approche ait permis de mettre en lumière un certain manque de

connaissances des participant·es sur le concept de stratégie de travail instrumental, elle a également limité la systématique des réponses. Une approche séquentielle pourrait ainsi être envisagée dans de futures recherches. Il s'agirait de commencer par une question ouverte permettant de capter les représentations spontanées des sujets, puis de poursuivre à partir d'un inventaire prédéterminé. Une telle méthode permettrait de concilier l'exploration qualitative et la rigueur analytique.

5.4 Des moyens visant la supervision du travail instrumental rarement déployés

L'identification des procédés d'autosupervision, eux aussi affiliés à la phase de performance, indique que les sujets ont rarement déployé des moyens visant à superviser leur travail instrumental. À titre d'exemple, aucun n'a réalisé d'autocaptation (enregistrement de sa performance), une pratique dont les effets positifs pour l'apprentissage et l'autoévaluation ont pourtant été illustrés par des recherches (p. ex. Boucher *et al.*, 2021; Zimmerman et Kitsantas, 1996). De récentes études, dont celles de Miksza et Brenner (2022) et de Suzuki et Mitchell (2022), abondent dans le même sens que nos résultats.

Or, le faible recours au procédé d'autocaptation constaté par les recherches précitées s'oppose aux données partagées par de Kegelaers *et al.* (2022), lesquelles témoignent d'une utilisation fréquente par les participant·es. Dans une moindre mesure, un des deux participants à la recherche de Nielsen (2015) s'était enregistré pendant la séance de travail instrumental observée. En examinant d'un point de vue transversal les échantillons des études recensées, nous constatons que les musicien·nes qui s'adonnent à l'autocaptation tendent à être plus avancé·es dans leurs études et à performer de manière avantageuse. Cette observation nécessite toutefois d'être interprétée avec précaution considérant la faible quantité de données colligées dans le cadre d'études de cas réalisées auprès d'un nombre limité de sujets. Des initiatives dédiées à l'exploration du procédé d'autocaptation auprès d'échantillons de plus grande taille pourraient éventuellement permettre de mieux comprendre le lien entre la fréquence d'utilisation du procédé et la réussite.

En ce qui concerne les observations découlant des analyses effectuées dans le cadre de la présente recherche, l'utilisation limitée du procédé d'autocaptation par les sujets pourrait s'expliquer, d'une part, par le fait que ces derniers étaient filmés dans le cadre du protocole microanalytique proposé. Ils n'auraient donc potentiellement pas ressenti le besoin de le faire par eux-mêmes. Cela dit, aucun

n'a dit qu'il s'agissait d'une pratique récurrente dans les habitudes de travail pendant l'entretien. On pourrait, d'autre part, supposer que la nature même de l'exercice, essentiellement dédié à l'identification critique des lacunes et des problématiques du jeu instrumental, pourrait être perçue comme une atteinte à l'égo et susciter des émotions négatives entretenant de l'évitement. Un sujet de la recherche de Kegelaers *et al.* (2022) a notamment entretenu des propos explicites à cet effet :

Je me suis dit que si je m'enregistrais maintenant, je me rendrais compte que je joue très mal et que je serais totalement confus, déprimé et que je jouerais très mal en fin de compte. Je ne me suis donc pas enregistré consciemment, ce qui est peut-être un peu dommage. (traduction libre, p. 183)

La recherche de Boucher *et al.* (2021), dédiée au procédé d'autocaptation en contexte de travail instrumental d'étudiant·es en formation postsecondaire, rapporte pourtant les bénéfices d'une approche basée sur l'utilisation de la caméra pour faciliter l'autoévaluation et contribuer à l'adaptation des méthodes de travail à court terme. Sachant que l'intervention éducative en enseignement instrumental est traditionnellement centrée sur la technique ou l'interprétation du répertoire (McPherson *et al.*, 2018), il pourrait être judicieux de développer des méthodes facilitantes pour les professeur·es d'instrument et les étudiant·es afin de contribuer à l'utilisation du procédé. Plusieurs questions émergent par ailleurs de cette recommandation : comment et dans quelle proportion intégrer l'autocaptation dans l'enseignement ? Devrait-elle être l'objet d'évaluations formatives ? Comment valoriser cette pratique et l'organiser de manière constructive ? De telles interrogations suggèrent qu'il reste encore beaucoup à apprendre sur le sujet.

5.5 Une satisfaction envers la performance et l'efficacité des méthodes de travail

L'autoévaluation et l'attribution de causes sont les procédés permettant aux musicien·nes de porter un regard rétrospectif sur leur performance lors de la dernière phase du processus d'autorégulation (phase d'autoréflexion). Les analyses réalisées suggèrent que les sujets ont généralement été satisfaits de leur performance et estiment que leurs méthodes de travail se sont avérées efficaces. Cette évaluation positive est fort probablement le reflet d'un succès illustré par leur réussite académique, cette dernière étant attribuable à leurs dispositions personnelles avantageuses et l'engagement dans leur travail instrumental.

Des résultats issus de méthodologies similaires à celle mobilisée dans le cadre de la présente recherche, comme ceux de McPherson *et al.* (2019) et de Zhang et Leung (2023), soutiennent notre constat en toute logique : les musiciennes et musiciens proactifs qui réussissent ou performant de manière avantageuse ont tendance à s'évaluer de manière positive et à s'adapter minimalement parce qu'ils et elles vivent des réussites. Le cas d'ET03 permet toutefois d'apporter une nuance intéressante. Ce sujet s'étant autoévalué le plus faiblement de tout l'échantillon présente par ailleurs le deuxième meilleur résultat académique (+7 % par rapport à la moyenne de son groupe). Il a également tenu des propos laissant entrevoir une autorégulation proactive lors de l'entretien de sélection et rapporte un travail hebdomadaire sous la moyenne (donc potentiellement plus efficace dans le contexte). Nous formulons à l'égard de cette analyse l'hypothèse que les musicien·nes qui se distinguent avantageusement s'évaluent de manière plus sévère afin d'adapter leurs méthodes dans une perspective de développement visant l'excellence. Une telle attitude a été identifiée il y a longtemps comme une fonction distinctive des personnes expertes (Ericsson et Lehmann, 1996). Enfin, une explication additionnelle des scores positifs d'autoévaluation observée dans cette recherche pourrait se fonder sur le biais de désirabilité sociale, soit la tendance à déformer les descriptions de soi dans un sens favorable visant à produire une image positive de la réalité (McCrae et Costa, 1983; Tournoi *et al.*, 2000).

Les résultats de la présente recherche indiquent par ailleurs que les causes attribuées par les sujets pour expliquer leur performance à partir d'un inventaire prédéterminé n'ont pas été très représentatives. Cela est potentiellement dû au fait que leur formulation s'exprimait le plus souvent par la négative (p. ex. manque de concentration ou de temps), au lieu d'offrir aux sujets la possibilité d'exprimer des raisons pouvant justifier l'évaluation positive qu'ils ont manifestée. En ce sens, nous pensons donc que, contrairement à la notion plus complexe de « stratégie », pour laquelle nous avons recommandé précédemment le recours à un inventaire prédéterminé afin de collecter les données de manière déductive, le fait d'ajouter une question ouverte à l'item du guide d'entretien dédié à l'attribution de cause aurait pu potentiellement donner lieu à des données de meilleure qualité.

Enfin, les résultats témoignant d'une autoévaluation positive du travail instrumental des participant·es s'opposent d'une certaine façon aux conclusions de la recension systématique de dos Santos Silva et Marinho (2024), qui ont dégagé des études descriptives une prévalence de lacunes

chez les musiciennes et musiciens avancés sur le plan de l'autoévaluation, en ce qui a trait au manque de précision dans l'évaluation ou le fait de s'y adonner de manière autonome. Considérant que la méthodologie de la présente recherche imposait les procédés d'autoréflexion aux sujets, il est impossible de déterminer dans quelle mesure ils s'y adonnent de manière délibérée. De futures études pourraient ainsi gagner à interroger dans un premier temps les participantes et participants afin de savoir si et comment ces derniers évaluent leur progression au terme d'une séance de travail. Cela pourrait prendre la forme d'une question ouverte posée aux sujets participants avant de leur présenter les mesures directives du protocole microanalytique.

5.6 Des sujets motivés et confiants en leurs capacités

Pour rappel, les croyances motivationnelles (phase de prévoyance) et les réactions personnelles (phase d'autoréflexion) sont les composantes du cadre conceptuel relatives à l'affect, en opposition aux procédés d'autorégulation, quant à eux fondés dans l'action. Les résultats présentés dans le chapitre précédent indiquent que les sujets participants se sont montrés motivés et confiants en leurs capacités d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés pour la séance de travail instrumental.

Ce constat permet d'illustrer les dynamiques d'influences du cadre conceptuel que l'on pourrait résumer ainsi : les sujets ont de fortes croyances motivationnelles parce qu'ils sont à la fois passionnés et investis dans leurs études, tout en estimant avoir de bonnes méthodes de travail. Le résultat de tels efforts se manifeste dans leur rendement académique et engendre des réactions positives venant solidifier les fondements de leur motivation. De plus, ces derniers envisagent des bénéfices principalement liés à leur capacité d'improvisation, qui est un élément particulièrement important, voire caractériel de l'identité des musicien·nes populaires, comme le souligne Green (2002). Le fait d'appréhender des retombées positives pour la réalisation de tâches hautement valorisées contribue assez clairement à la force de la motivation, estiment Zimmerman et Moylan (2009).

La motivation élevée des étudiantes et étudiants en musique au postsecondaire est d'ailleurs prépondérante dans les recherches microanalytiques (p. ex. McPherson *et al.*, 2018; Miksza *et al.*, 2018; Osborne *et al.*, 2020), faisant elles aussi état de hauts scores sur le plan de l'efficacité personnelle et de la valeur accordée à la tâche. Ces études, à laquelle s'ajoute celle de Zhang et

Leung (2023) contribuent également à illustrer la dynamique d'influence que nos résultats corroborent, comme quoi les musiciennes et musiciens les plus proactifs tendent à être les plus motivés et à réussir davantage.

De manière singulière, nous avons par ailleurs remarqué qu'un seul sujet de la recherche (ET08) a fait état de retombées positives sur le plan du bien-être physique et de l'expressivité. Ces deux aspects du jeu instrumental figurent pourtant dans l'élément *prévenir les malaises physiques reliés au jeu instrumental* ou la compétence *assumer le développement de sa sensibilité artistique* ciblée par le programme de formation collégiale. Rappelons par ailleurs avec Creech et Gaunt (2012), McPherson *et al.* (2018) et Young *et al.* (2003), que dans la culture de l'enseignement instrumental, le bien-être physique et l'expressivité ne sont généralement pas des thématiques valorisées au même niveau que la technique ou le répertoire, qui sont dans la majorité des cas les objets de prédilection de l'enseignement. Cela pourrait expliquer pourquoi les sujets de la recherche ne semblent pas particulièrement préoccupés à cet effet.

Un constat saillant de la comparaison des résultats de la présente recherche à ceux des études traitant de l'autorégulation du travail instrumental des musicien·nes en formation postsecondaire est que plusieurs d'entre elles (p. ex. Nielsen, 2015; dos Santos Silva et Marinho, 2024; Suzuki et Mitchell, 2022) n'abordent pas la motivation. Cette lacune, identifiée en amont dans la problématique, est particulièrement préoccupante puisque la motivation serait un élément fondateur et essentiel du processus d'autorégulation (Schunk et Zimmerman, 2008) en raison de sa contribution aux efforts soutenant le succès de l'apprentissage ou de la performance (Bandura et Cervone, 1986; Schunk, 1984; Usher et Schunk, 2018; Zimmerman *et al.*, 1992). L'intérêt limité que portent les recherches en musique aux croyances motivationnelles pourrait-il s'expliquer par l'essence de la discipline ? Il est communément admis que les artistes sont des êtres passionnés et dédiés à leur art. Considérant la précarité professionnelle du domaine, pourrait-on supposer que les musicien·nes qui choisissent d'en faire l'objet de leurs études postsecondaires sont motivé·es de facto, ce qui expliquerait en partie pourquoi les recherches s'intéressent davantage aux aspects concrets du travail instrumental, comme la planification et l'utilisation de stratégies par exemple ?

5.7 Retour sur la question de recherche

Quelles sont les caractéristiques de l'autorégulation du travail instrumental des étudiant·es en Techniques professionnelles de musique et chanson au Québec ? Voilà la question de recherche qui sous-tend la réalisation de cette recherche doctorale.

Les résultats discutés antérieurement indiquent que l'autorégulation du travail instrumental des sujets de la présente étude est caractérisée par une analyse généralement proactive de leur tâche d'apprentissage, par la fixation d'objectifs d'assez bonne qualité et la planification de stratégies de travail systématiques. Ces observations sont cohérentes avec les données colligées à propos de leurs fortes croyances motivationnelles, lesquelles permettent d'expliquer le déploiement de tels efforts de prévoyance et les actions entreprises pendant la performance.

Nous avons certes observé l'intervention proactive d'un échantillon constitué de neuf étudiantes et étudiants du programme collégial québécois de Techniques professionnelles de musique et chanson. Ces derniers ont mobilisé avec succès une grande quantité de procédés d'autorégulation dédiés à cet effet. Nous avons par ailleurs constaté une rareté de moyens mobilisés afin de superviser le travail dans l'action, ce qui pourrait s'expliquer par quelques raisons, dont la nature du protocole microanalytique imposant la captation (enregistrement) de la séance, ou l'aspect confrontant de l'exercice minant son emploi dans une perspective autodéterminée. Le manque de connaissances sur le sujet, potentiellement dû au soutien limité des sujets sur le plan de l'autorégulation, est une autre piste qui a été invoquée.

Une caractéristique saillante que nous avons dégagée de l'analyse d'une séance de travail instrumental de chaque individu est un fort sentiment de satisfaction issu d'une autoévaluation positive de leur performance. Cette observation est conséquente avec les résultats obtenus en lien avec les phases de prévoyance et de performance du processus, et permet de soutenir les conceptions admettant sa nature cyclique en fondant la magnitude des croyances motivationnelles constatées. En d'autres mots, les résultats de la recherche témoignent du fait que la motivation est l'élément charnière du processus d'autorégulation, ici étudié en contexte de travail instrumental, car c'est en raison d'elle que les individus déploient des efforts planifiés stratégiquement et vivent

des réussites qui se manifestent positivement sur le plan affectif et contribuent au renforcement des croyances en leurs capacités.

Ces observations sont par ailleurs à considérer avec prudence en raison des limites de la recherche explicitées à la fin du chapitre 3. La plus importante, qu'il est nécessaire de rappeler afin d'apprécier de manière critique ce retour sur la question de recherche, est que l'échantillon est principalement constitué d'individus dont les dispositions personnelles sont particulièrement avantageuses en ce qui a trait à l'expérience, à la formation préalable et à la réussite académique, notamment. En ajoutant à cette nuance le biais de désirabilité sociale pouvant avoir influencé positivement les résultats, on pourrait se demander, de manière hypothétique, si les habitudes de travail des musicien·nes moins performant·es sont davantage problématiques sur le plan de l'autorégulation?

Les analyses présentées permettent par ailleurs de dégager des pistes de développement pour l'enseignement et l'apprentissage instrumental qui seront présentées dans la conclusion de cette thèse. Elles concernent d'abord des lacunes identifiées chez les participant·es sur le plan de l'autorégulation du travail instrumental, que ce soit au plan de la fixation d'objectifs, du recours aux stratégies d'analyse, de la visualisation, de la mobilisation de ressources ou du procédé d'autocaptation. Puis, des propositions d'ordre méthodologique sont émises pour raffiner le protocole microanalytique en modifiant l'ordre ou la nature des questions posées en entretien. Enfin, la conclusion culminera en recommandations concrètes formulées à l'attention des musicien·nes en développement, de leurs enseignant·es et de la communauté de recherche préoccupée par l'autorégulation du travail instrumental.

CONCLUSION

La problématique sous-jacente à cette recherche doctorale illustre le besoin de caractériser l'autorégulation du travail instrumental des étudiant·es en Techniques professionnelles de musique et chanson au Québec. Ce travail de caractérisation a été nécessaire, d'une part, afin d'identifier des pistes permettant de pallier les lacunes propres à l'enseignement et à l'apprentissage dans le cadre d'un programme dédié à la formation d'artistes dont l'autonomie professionnelle se manifeste par des éléments de compétence intimement liés à l'autorégulation du travail instrumental. D'autre part, ce travail a été nécessaire à l'avancement des connaissances permettant de documenter un phénomène peu étudié dans le domaine des musiques populaires, établissant du même coup les fondements d'un cadre de lecture des modalités d'apprentissage des musicien·nes en formation dans des contextes similaires. Les connaissances dégagées en ce sens permettront d'informer le développement d'approches pédagogiques soucieuses des forces et des besoins des apprenant·es.

Afin d'étudier cette problématique, un cadre conceptuel a été synthétisé de travaux antérieurs afin de remédier aux limites des modèles d'autorégulation prédominants en musique. Le cadre propose une conception sociale cognitive de l'autorégulation du travail instrumental, dont le processus est d'un caractère cyclique, dynamique et situé. Ses composantes motivationnelles, (méta)cognitives, comportementales et affectives transparaissent au sein des objectifs spécifiques de la recherche.

L'approche microanalytique a été adoptée comme démarche méthodologique pour réaliser une étude de cas multiples permettant de décrire les dispositions personnelles d'étudiant·es en Techniques professionnelles de musique et chanson au Québec (premier objectif spécifique), d'identifier les procédés d'autorégulation mobilisés par ces étudiant·es au sein d'une séance de travail instrumental (deuxième objectif spécifique) et de décrire les croyances motivationnelles et les réactions personnelles de ces derniers à l'égard de la séance de travail instrumental analysée (troisième objectif spécifique).

Un protocole adapté de recherches antérieures a été mobilisé auprès d'un échantillon constitué de neuf sujets provenant de deux collèges québécois offrant le programme de Techniques

professionnelles de musique et chanson. Des résultats de la recherche se dégagent cinq constats discutés au chapitre précédent. Ces constats témoignent d'interventions généralement proactives permettant d'optimiser le travail instrumental par l'entremise des procédés d'autorégulation dédiés à l'analyse et au contrôle de la tâche. Malgré certaines lacunes, dont les plus importantes se rapportent au procédé d'autosupervision, les sujets ont été satisfaits de leur performance et jugent que leurs méthodes de travail sont efficaces. Leur grande motivation et la confiance démontrée envers leurs capacités constituent à la fois la source et les conséquences des résultats positifs trouvés en majorité.

Au terme de ces analyses, il importe de formuler certaines recommandations qui s'articulent autour de deux axes. Le premier est dédié à l'attention des enseignant·es œuvrant au sein du programme collégial québécois de Techniques professionnelles de musique et chanson. Les propositions formulées à cet effet pourraient éventuellement être adaptées afin de servir les intérêts de contextes de formation similaires. Le second axe de ces recommandations conclusives, quant à lui, propose des pistes pour de futures recherches dédiées à l'autorégulation du travail instrumental.

Recommandations pour la formation technique des musicien·nes au collégial

Notre interprétation d'éléments observés indique qu'il pourrait être pertinent de mieux soutenir la démarche de fixation d'objectifs. Bien que les données en lien avec ce procédé d'analyse de la tâche montrent que les sujets de la recherche se sont fixés des objectifs d'assez bonne qualité en regard des attributs SMART suggérés par McPherson (2022), des lacunes ont été observées en ce qui a trait à la priorisation de tels objectifs dans le cadre d'une planification à court, moyen et long terme du travail instrumental.

Notre lecture des résultats suggère qu'il serait également souhaitable de soutenir davantage la planification, l'utilisation et l'adaptation de stratégies de travail efficaces, plus spécifiquement les stratégies d'analyse, nullement mobilisées par les sujets ayant participé à la présente recherche. Une récente recension systématique de la documentation scientifique (de Santos Silva et Marinho, 2024) montre que les musiciennes et les musiciens de haut niveau majoritairement formés dans la tradition classique tendent aussi à mobiliser des stratégies passives basées sur la répétition, et ce, au détriment d'une planification adaptée aux exigences techniques et expressives qu'il est possible

d'identifier à la suite de l'analyse des caractéristiques du répertoire. Considérant la prévalence des blessures musculosquelettiques chez les musicien·nes en raison des répétitions de mouvements excessives, il pourrait être avantageux d'encourager la visualisation en marge du travail instrumental. Cette pratique issue du procédé de modélisation n'a d'ailleurs jamais trouvé écho au sein du discours des sujets à propos de la séance analysée dans le cadre de cette recherche.

Une piste à explorer afin d'intervenir de manière positive au plan de la fixation d'objectifs et de la planification stratégique est l'utilisation d'un dispositif de soutien à l'autorégulation du travail instrumental. Quelques recherches axées sur l'intervention visent d'ailleurs à documenter les bénéfices de différentes modalités de soutien tels qu'une session de mentorat (Miksza *et al.*, 2018a) ou l'utilisation d'un journal de bord (López-Íñiguez et McPherson, 2024; Osbourne *et al.*, 2020), comme le fait d'ailleurs le sujet le plus performant de notre échantillon (ET07) à la demande de sa professeure d'instrument. À l'instar de quelques auteurs et autrices, dont Hallam et ses collègues (2016) et Liu (2023), nous encourageons les professeur·es d'instrument à démontrer les bénéfices des stratégies de travail et d'en modeler l'utilisation pendant les leçons instrumentales. Afin de limiter le fardeau des enseignant·es, ou dans une perspective de formation additionnelle, les collègues pourraient organiser des conférences d'expert·es sur les sujets mis de l'avant dans cette conclusion, bien que des initiatives à cet effet apparaissent déjà en branle comme l'ont indiqué des sujets de la présente recherche.

L'absence de recours au procédé d'autocaptation par les sujets, tout comme les participant·es à d'autres études (Miksza et Brenner, 2022; Suzuki et Mitchell, 2022), invite à songer aux moyens de l'intégrer aux activités des leçons instrumentales afin d'entretenir des rétroactions constructives permettant l'ajustement des méthodes de travail des étudiant·es. Bien que des recherches témoignent des bénéfices de l'autocaptation pour l'apprentissage d'un geste sportif (Zimmerman et Kitsantas, 1996) et l'autoévaluation du travail instrumental (Boucher *et al.*, 2021), il demeure que la contribution du procédé mériterait d'être documentée davantage. Cette proposition s'ajoute aux recommandations présentées dans la section qui suit.

Recommandations pour les prochaines recherches

Le portrait de la recherche réalisé dans le cadre de cette thèse témoigne de la prépondérance des travaux fondés sur une conception de l'autorégulation issue de l'héritage de Barry Zimmerman. Bien que certaines lacunes aient conduit à l'adaptation que nous en avons faite, celle-ci ne constitue qu'un premier pas nécessaire à l'avancement du champ dans une perspective de développement critique. D'autres conceptions, dont celles mobilisées dans la littérature francophone (voir Berger et Cartier, 2023b, pour une rétrospective détaillée), pourraient donner lieu à de nouvelles interprétations et ouvrir des pistes prometteuses.

Par exemple, Cartier et Butler (2016) soutiennent que l'analyse de la tâche en apprentissage autorégulé implique l'interprétation des exigences de l'activité (consignes, critères d'évaluation, etc.). Bien que cette proposition soit cohérente et fondée, nous émettons l'hypothèse que cette préoccupation n'est pas priorisée au même titre en contexte d'autorégulation du travail instrumental en raison de la nature même de l'exercice. Comme indiqué au deuxième chapitre, celui-ci est fondamental au développement de l'expertise des musicien·nes de niveau avancé, tels que les sujets de cette recherche, qui s'y adonnent intensivement depuis plusieurs années. Il est donc raisonnable de supposer que les spécialistes présument que les musicien·nes sont familiarisé·es avec ces exigences, ou que celles-ci relèvent de connaissances tacites qu'il serait pertinent d'explorer dans le cadre de futurs travaux.

Au-delà de ces considérations théoriques, notre analyse révèle également des lacunes méthodologiques et didactiques. Le caractère situé du processus d'autorégulation, tel que défini dans cette recherche, révèle notamment un manque sur le plan didactique. Notre analyse de la documentation scientifique spécialisée en éducation musicale mène en effet à constater que les études font rarement le lien entre les modalités d'autorégulation observées et le curriculum des programmes de formation. Un tel approfondissement permettrait de mieux contextualiser les résultats pour en extraire des pistes de développement adaptées à la réalité éducative et en faciliter le transfert. Par ailleurs, la dimension motivationnelle du travail instrumental gagnerait à être intégrée plus systématiquement aux fondements théoriques et méthodologiques des études, compte tenu de son influence avérée sur les autres composantes du processus d'autorégulation. Ajoutons à cette généralité que la dimension motivationnelle du travail instrumental gagnerait à être intégrée

plus systématiquement aux assises théoriques et méthodologiques des recherches, en raison de son effet démontré sur les autres composantes du processus d'autorégulation (Bandura et Cervone, 1986; Schunk, 1984; Zimmerman *et al.*, 1992). De manière plus spécifique, nos analyses invitent les chercheurs à clarifier la contribution qualitativement apparente du procédé de fixation d'objectifs à la réussite musicale (ici exprimée par le résultat du cours d'instrument), ainsi que son effet sur les autres composantes du processus d'autorégulation. Pour assurer l'arrimage des démarches méthodologiques au cadre de référence de l'autorégulation du travail instrumental, il faudrait approfondir la notion de réalisme (cohérence des objectifs fixés en rapport au niveau de performance de l'individu) par l'ajout de questions dédiées à cet effet au guide d'entretien.

L'analyse des résultats de la recherche nous incite à convier les prochaines études à aborder les stratégies de travail à la fois de manière inductive et déductive. Une telle approche aiderait à repérer d'éventuelles lacunes tout en limitant les biais liés à des incompréhensions sémantiques ou conceptuelles. Elle permettrait également d'évaluer la compréhension et la maîtrise des notions stratégiques, tout en assurant la validité du discours des participant·es. En effet, nos observations indiquent que la définition même de la « stratégie » n'était pas toujours claire pour les sujets lors de la collecte de données.

Une recherche pourrait également documenter les retombées de différentes méthodes de visualisation pour mieux comprendre comment l'intégrer de manière optimale au travail instrumental. La documentation scientifique faisant état de l'importance du niveau de détail et de vivacité des images mentales produites par l'exercice, il serait pertinent de voir à ce que des questions dédiées à ces aspects soient intégrées au protocole microanalytique via le guide d'entretien. Toujours dans l'optique de bonifier ce dernier, on pourrait envisager d'explorer le procédé d'attribution de causes de manière inductive (questions ouvertes) et déductive pour améliorer la signification des données. Cette proposition repose sur le constat que les causes que nos méthodes basées sur un inventaire prédéterminé ont dégagées étaient peu représentatives de l'autoévaluation de la performance des sujets si l'on se fie aux scores rapportés.

Des études, dont celles de López-Íñiguez et McPherson (2024), Miksza *et al.*, (2018a) et Osbourne *et al.* (2020), ont mobilisé l'approche microanalytique pour concevoir et examiner des ressources (journal de bord, séance de coaching ou une combinaison des deux) favorisant l'autorégulation du

travail instrumental chez des musicien·nes en formation à l'université. Bien que leurs résultats soient encourageants, témoignant de retombées positives quoique modestes pour la concentration, le suivi métacognitif et la performance des participant·es, les auteur·rices admettent que davantage de recherche est nécessaire pour raffiner les ressources, en mesurer les effets et les adapter aux différents contextes éducatifs. À cet effet, il pourrait être pertinent de convier les enseignantes et les enseignants à l'exercice, car ces derniers sont à la fois spécialistes de la pratique spécifique de leur instrument et jouissent d'une proximité privilégiée dans le cadre de leçons hebdomadaires et individualisées. Des devis collaboratifs axés sur l'action seraient tout indiqués à cet effet, et les résultats de telles études pourraient contribuer à pallier le manque de données concernant le soutien à l'autorégulation en musique que Varela et ses collègues (2016) soulevaient il y a près de 10 ans déjà.

Il est également essentiel d'enrichir la base empirique sur les musicien·nes populaires en formation postsecondaire. Bien que la présente étude, malgré ses limites, s'appuie sur une méthodologie complexe et un échantillon substantiel, elle demeure, à notre connaissance et celle de la plus récente recension systématique (de Santos Silva et Marinho, 2024), l'une des rares initiatives centrées sur cette population en lien avec l'autorégulation du travail instrumental. Considérant que cette recherche apporte quelques pistes permettant de clarifier ce phénomène situé dans un contexte socioéducatif bien précis, il apparaît pour l'heure primordial d'accorder davantage d'efforts au recrutement de sujets dont les difficultés sont pour le moins tangibles sur le plan de l'apprentissage, de la performance ou de la motivation. Un tel souci permettrait d'améliorer le potentiel de transfert des résultats issus d'approches similaires dans une perspective de développement des connaissances.

ANNEXE B

Portraits individuels synthétisés pour approbation

Portrait de « Paul » (ET01)

Paul étudie dans un collège réputé dont l'admission est contingentée. Il poursuit la concentration en interprétation et se situe en deuxième année de formation dans le programme. Âgé de 18 ans au moment de l'entretien, Paul étudie principalement la guitare électrique qu'il pratique depuis environ huit ans à raison de 10,5 heures par semaine en moyenne. Ayant suivi la concentration musique de son école secondaire, qu'il compléta par des leçons instrumentales privées à l'extérieur, Paul grandit dans une famille somme toute musicale. Il réalisa plusieurs opportunités de performance musicale à l'école ainsi qu'à l'extérieur de celle-ci avant d'entreprendre ses études collégiales. Pendant ces dernières, Paul travaille 15h ou moins par semaine et n'habite pas chez ses parents. Il réussit très bien son dernier cours d'instrument avec une note finale de 92%, ce qui représente un écart positif à la moyenne du groupe de huit points de pourcentage. Paul ne vise pas nécessairement une carrière en musique, une discipline qu'il étudie surtout pour le plaisir présentement. Ses objectifs de pratique concernent autant l'aspect technique du jeu à l'instrument que la musicalité. Paul planifie habituellement ses séances de travail de manière systématique, ce qui ne lui a jamais vraiment été enseigné de manière explicite par ses professeurs d'instrument. Il a toutefois assisté à une conférence sur l'efficacité du travail instrumental offerte par un expert invité par le collègue.

Les objectifs de la séance de travail de Paul (s'approprier une *lick* et un *voicing*) sont assez spécifiques et centrés sur l'action. Ses objectifs n'ont toutefois pas vraiment d'échéancier et n'apparaissent pas organisés en ordre d'importance. Ils sont difficilement mesurables et les propos de Paul ne permettent pas de voir s'il les considère réalistes. Paul envisage de recourir à des stratégies apparaissant tantôt détachées de ses objectifs (débuter une transcription). Si Paul a une idée de la durée envisagée de sa séance de travail, il choisit consciemment de ne pas prévoir le temps attribué aux différentes dimensions de sa tâche parce qu'il estime difficile de cerner les bonnes durées et préfère se fier au progrès réalisé.

Paul a une grande confiance et sa capacité d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés, de même qu'en celle de pouvoir développer des méthodes de travail facilitantes à moyen terme. Il vise à se dépasser plutôt qu'à dominer ses pairs ou impressionner son professeur d'instrument. Il est très intéressé par

la tâche qui l'attend, qu'il estime d'ailleurs arriver à maîtriser moyennement au terme de la séance observée. Il est toutefois persuadé d'atteindre ses objectifs d'ici la fin de la semaine. Il envisage des bénéfices positifs à ses efforts (être plus libre sur son instrument).

Paul dit ne pas avoir fait de répétition mentale ou visualisation. Il ne sait pas ce que c'est et n'en a jamais entendu parler. Il se réfère toutefois à un exemple clair pendant la séance observée, soit l'enregistrement d'une chanson. De telles instructions apparaissent pertinentes pour la tâche qu'il entreprend. Les propos de Paul ne permettent toutefois pas d'apprécier la quantité d'instructions qu'il se donne. Paul s'est limité à mobiliser des stratégies de répétition, comme le fait de fragmenter l'information et la répéter dans des contextes (positions et tonalités) différents. Paul s'affaire également à chanter ce qu'il tente d'apprendre à jouer pour éventuellement l'intégrer dans des situations d'improvisation. Il travaille également à l'aide d'un *looper*. S'il s'agit de stratégies de répétition efficaces, son approche apparaît globalement intuitive ou machinale, comme s'il fonctionnait toujours de cette façon sans trop se poser de question ou chercher à développer de nouvelles méthodes.

Paul se disait attentif pendant la séance de travail. Les moyens déployés pour gérer son attention ont été de laisser son téléphone dans son étui et prendre une pause lorsqu'il n'était plus concentré. Paul a rapporté avoir utilisé quelques ressources, dont un métronome et un livre contenant une transcription de la *lick* qu'il travaillait. Cela lui permit de vérifier s'il jouait les bonnes notes une fois transposées et de pouvoir l'adapter au contexte harmonique désiré. Paul précise avoir organisé son environnement de manière positive (positionné devant son lutrin, téléphone rangé). Paul semble avoir ordonné les éléments de sa tâche de manière systématique de façon à culminer vers un résultat tangible et positif (intégrer la *lick* et le *voicing* dans une chanson). Il s'est également offert une pause au moment où il ne se sentait plus concentré, et ne s'est pas enregistré ou filmé pendant la séance observée. Paul se rappelle les stratégies mises à profit pendant la séance et pense fonctionner de la même façon dans le futur.

Paul estime que sa séance de travail a globalement été efficace, moyennement typique, moyennement attentive, un peu stimulante et un peu satisfaisante. Il pense que ses stratégies et méthodes de travail ont été un peu efficaces, et attribue ce résultat à des causes en majorité contrôlables comme le manque de concentration et la nature des stratégies mobilisées. Ses propos

évoquent toutefois la conscience d'un certain manque de clarté dans sa planification (a débuté sa séance sans savoir exactement quoi faire).

Les critères auxquels il se réfère pour venir à ce constat sont la quantité de choses réalisées dans le temps imparti et le fait de pouvoir entendre, chanter et exécuter aisément le matériel travaillé. Il évalue son progrès en fonction de son cheminement personnel. Paul caractérise sa séance de travail d'un peu satisfaisante et les sentiments qu'il rapporte en majorité (détermination, responsabilité, motivation, etc.) s'inscrivent dans une dynamique d'adaptation plutôt que de protection, ce que ses propos illustrent d'ailleurs : « je me sens bien, je sens que j'ai avancé. Donc la prochaine fois que je vais pratiquer je pars d'un peu plus loin, j'ai déjà des choses à approfondir et améliorer ».

Portrait de « Marc » (ET02)

Marc étudie dans un collège réputé dont l'admission est contingentée. Il poursuit la concentration en composition-arrangement et se situe en deuxième année de formation dans le programme. Âgé de 18 ans au moment de l'entretien, Marc étudie principalement la contrebasse qu'il pratique depuis seulement deux ans à raison de 15 heures par semaine en moyenne. Ayant suivi la concentration musique de son école secondaire (percussions), qu'il compléta par des leçons instrumentales à l'extérieur, Marc grandi dans une famille musicale (parents professionnels). Il réalisa plusieurs opportunités de performance musicale à l'école ainsi qu'à l'extérieur de celle-ci avant d'entreprendre ses études collégiales. Pendant ces dernières, Marc ne travaille que l'été et n'habite pas chez ses parents, mais reçoit un soutien financier du gouvernement. Il réussit très bien son dernier cours d'instrument avec une note finale de 91%, ce qui représente un écart positif à la moyenne du groupe de cinq points de pourcentage. Il vise une carrière en musique qu'il a d'ailleurs déjà entreprise en réalisant quelques contrats. Ses objectifs de pratique concernent autant l'aspect technique du jeu à l'instrument que la musicalité. Il aimerait également faire de la composition pour cultiver sa créativité. Marc planifie habituellement ses séances de travail de manière systématique, sans toutefois tomber dans l'excès. Étant musiciens, ses parents lui ont inculqué la discipline depuis son enfance, en lui rappelant l'importance de répéter lentement et viser la perfection, par exemple. Le mentor qui accompagnait sa préparation à l'audition du collège proposait une approche abusivement structurée à son avis, ce qui est le contraire de son professeur d'instrument au cégep. Ce dernier dicte plutôt à Marc quoi pratiquer, sans traiter explicitement des façons d'y arriver.

Les objectifs de Marc sont spécifiques, axés vers l'action, et partiellement priorisés en fonction d'un développement plus global : « travailler à l'archet les gammes de sol, do et fa, en majeur, deux octaves [...] puis pour ma transcription c'est la deuxième page que je veux maîtriser, puis le standard, peut-être la mélodie. ». Ses propos ne permettent toutefois pas d'envisager si les objectifs qu'ils s'est fixé sont mesurables ou dotés d'une portée particulière dans le temps. La répartition de son temps de pratique apparaît planifiée de manière systématique en cinq minutes d'improvisation libre, 30 à 45 minutes de travail sur les gammes, 30 minutes de transcription et 30 minutes de jeu sur un standard.

Marc a une grande confiance en sa capacité d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixé, de même celle de développer des méthodes de travail facilitantes à moyen terme. Il vise avant tout à s'émanciper et se dit intéressé par la tâche qui l'attend. Les bénéfices qu'il envisage retirer de sa séance de travail sont de maintenir son niveau actuel, faire évoluer son oreille et développer le langage musical qu'il pourra intégrer dans ses compositions.

Marc dit avoir consciemment évité de se référer à un modèle de performance dans le cas d'une mélodie à apprendre pour ne pas dépendre uniquement de son oreille. Il s'efforce donc d'apprendre la mélodie par cœur en fonction des degrés de gamme mobilisés et leur fonction tonale. Marc dit par ailleurs avoir fait de la visualisation lorsque sa main commençait à lui faire mal pour éviter de se blesser. Marc se donne « tout le temps » des instructions mentales pertinentes, pour diriger l'exécution de ses mouvements par exemple. Il est conscient que son travail est moins dirigé de cette façon vers la fin de ses séances parce qu'il a moins « d'énergie mentale ». C'est à ces moments qu'il répète de manière plus machinale, et il « trouve ça correct ».

Marc éveille son attention en regardant les notes de sa dernière leçon afin de survoler ce qu'il doit faire. Il utilise plusieurs stratégies de répétition, en improvisant librement sur une gamme par exemple, ou en l'exécutant en figures rythmiques de rapidité croissante. Il répète également des mouvements plus complexes comme des changements de position ou des enchaînements de notes spécifiques, en utilisant un métronome à certains moments. Marc dit parfois répéter de mémoire, ou en se fiant à la partition. Il travaille parfois à l'archet pour se forcer à émettre des sons précis, donc travailler son intonation. Enfin, Marc mobilise également des stratégies d'élaboration en variant différentes permutations des arpèges qu'il joue par exemple, ou en chantant se qu'il vise à

exécuter. Il a toutefois répété « sans s'arrêter » un passage de la transcription qu'il n'arrivait pas à jouer avant d'abandonner, prendre un pause, réessayer, et éventuellement arriver à l'interpréter.

Marc dit qu'il s'affaire à gérer son attention depuis qu'il pratique un instrument, est ce dans plusieurs sphères de sa vie également. Il fait exprès de se limiter à utiliser un téléphone non-intelligent et de prendre de courtes pauses au besoin sans jamais déconnecter totalement pendant une séance. Pendant celle observée, Marc dit qu'il était surtout concentré sur la lecture des partitions et la position de ses doigts.

Marc n'a pas fait appel des ressources pour l'aider à surmonter ses difficultés. Il s'est simplement dit qu'il « retravaillerais plus tard » le passage qui lui posait un problème et qu'il en parlerait à son professeur d'instrument à son prochain cours pour « éviter les distractions » pendant son travail. Marc a organisé les partitions à travailler sur son lutrin en ordre de la séquence d'action qu'il avait planifié pour sa séance. Marc a consciemment organisé sa séance de façon à commencer en improvisant pour s'échauffer et éprouver du plaisir, pour poursuivre par les éléments qu'il préfère le moins et terminer avec ceux qui nécessitent le moins de travail et qu'il affectionne davantage pour « finir la pratique sur une bonne note ».

Marc n'a pas capté sa performance pendant la séance observée. Il a toutefois mentionné être conscient qu'il s'agit d'une bonne pratique, qu'il le fait rarement et qu'il devrait peut-être s'y affairer davantage. Marc admet que le fait de travailler les gammes en augmentant la rapidité par l'entremise des valeurs de notes n'était « pas super payant », ses propos laissant croire que les alternatives qu'il connaît sont limitées. La seule hypothèse qu'il envisage pour améliorer son efficacité serait de travailler avec une alarme permettant d'aider à respecter le temps planifier pour chaque élément.

Marc estime que ça séance a été très efficace, un peu typique, un peu attentive, et un peu ennuyante. Il pense que ses stratégies et méthodes de travail ont été très efficaces, et attribue ce résultat à des causes en majorité contrôlables comme l'effort, l'éthique de travail, la planification et les stratégies utilisées. Marc caractérise sa séance de très satisfaisante et les sentiments qu'il rapporte en majorité (habilité, responsabilité, autonomie, motivation) s'inscrivent dans une dynamique d'adaptation. Il affirme toutefois se sentir désintéressé. Sa perception de réussite et son manque d'intérêt apparent

pourraient expliquer le fait qu'il envisage s'accorder un courte pause de pratique, tout en sachant qu'il devra s'y remettre assez rapidement.

Portrait de « Steeven » (ET03)

Steeven étudie dans un collège réputé dont l'admission est contingentée. Il poursuit la concentration en interprétation et se situe en troisième année de formation dans le programme. Âgé de 20 ans au moment de l'entretien, Steeven étudie principalement la guitare électrique qu'il pratique depuis environ huit ans à raison de huit heures par semaine en moyenne présentement. Ayant suivi des leçons instrumentales privées à l'extérieur du milieu scolaire, Steeven n'a pas d'antécédents familiaux particuliers. Il réalisa quelques opportunités de performance musicale informelles en parascolaire avant d'entreprendre ses études collégiales. Pendant ces dernières, Steeven travaille 15h ou moins par semaine et réside chez ses parents. Il réussit très bien son dernier cours d'instrument avec une note finale de 91%, ce qui représente un écart positif à la moyenne du groupe de sept points de pourcentage. Steeven ne vise pas nécessairement une carrière en musique, une discipline qu'il étudie surtout par intérêt personnel présentement. Ses objectifs de pratique actuels concernent surtout la musicalité parce qu'il estime sa technique suffisante pour l'instant. Steeven planifie habituellement ses séances de travail de manière systématique, ce qui ne lui a jamais vraiment été enseigné de manière explicite par ses professeurs d'instrument. Il émet d'ailleurs certaines réserves quant à la structure pédagogique de certains. Steeven s'intéresse beaucoup aux travaux sur l'efficacité du travail instrumental, tels que ceux d'un chercheur et conférencier invité par son institution d'enseignement.

Les objectifs de la séance de Steeven sont assez spécifiques et centrés sur l'action (apprendre le thème de Black Orpheus au complet + travailler les accords, gammes et arpèges appropriés dans une position). Les stratégies qu'il envisage utiliser pour atteindre ses objectifs apparaissent assez favorables : solfier le thème en totalité ou en partie, le diviser en sections pour le travailler à la guitare, sans métronome. Il se donnera ensuite un objectif de tempo d'exécution entre 120 et 140 bpm, et verra éventuellement à l'interpréter à l'aide d'une piste d'accompagnement. Steeven a planifié procéder de la même façon pour l'apprentissage des arpèges et des gammes après les avoir identifiés dans une position à son instrument.

Steeven fonctionne normalement en tranches de 30 minutes à l'aide d'un chronomètre sur son téléphone. Après s'être chauffé et accordé pendant environ deux minutes, il travaillera 25 minutes et s'accordera cinq minutes de pause pour conclure un bloc d'apprentissage. Il répètera cette séquence tout au long de sa séance de travail; une méthode apprise d'un conférencier spécialiste de l'efficacité du travail instrumental.

Steeven a une confiance relativement faible en sa capacité d'atteindre les objectifs fixés pour sa séance de travail au terme de cette dernière. Il croit toutefois un peu en son habileté à développer des méthodes permettant de faciliter l'atteinte de ses objectifs à moyen terme. Il vise à se dépasser plutôt qu'à impressionner son professeur d'instrument et s'estime moyennement intéressé par le répertoire et les exercices à travailler. Steeven envisage arriver à maîtriser ces derniers d'ici la fin du semestre. Il est surtout motivé en raison de la beauté qu'il trouve en la pièce travaillée et des contributions positives de l'apprentissage de nouvelles positions, gammes et arpèges.

Steeven n'a pas fait de répétition mentale et ne s'est référé à aucun modèle pendant la séance. Il se donne toutefois des instructions, une pratique qu'il réalise même parfois à voix haute : « je vais le refaire une autre fois; je vais changer de position; je vais jouer le thème exactement comme il est écrit sur la partition ». Le propos de ses instructions ne traite que rarement d'éléments d'expressivité ou de technique particuliers. Steeven reconnaît s'être doté d'un plan général, sans toutefois savoir par quoi commencer. Il a éventuellement dû s'ajuster parce que la position choisie initialement pour interpréter le thème de la pièce à l'étude ne convenait pas. Il a donc perdu un certain temps à réviser sa planification initiale. Steeven estime avoir respecté son plan d'ensemble, mais admet se « sentir un peu moins solide » que ce qu'il avait envisagé pour le terme de la séance.

Steeven entretient un discours relativement évasif et succinct à propos des stratégies employées pendant sa séance de travail : « j'ai utilisé un métronome, j'ai joué des passages plus lentement, disons, quand je faisais des erreurs ». Le chant (solfège) du thème à apprendre est une stratégie également mobilisée par Steeven. Il a géré son attention et mettant son téléphone en mode silencieux. Il s'est dit concentré sur son instrument, sur la partition, ou l'ensemble du geste musical : « quand je faisais le *comping*, je me concentrais sur avoir les bonnes formes d'accord [...] ce n'était pas la main droite ou la main gauche de manière spécifique, c'était un peu le tout en même temps j'ai l'impression. ».

Steeven a éprouvé des difficultés avec une position de gamme dont il ne se rappelait pas. Il a donc cherché une ressource documentaire à cet effet dans ses affaires, mais n'en trouva pas. Il s'est donc dit qu'il allait « poser la question à son professeur éventuellement ». Steeven a placé son matériel de soutien (lutin, partition, amplificateur, haut-parleur, métronome, cahier de notes, agenda) à portée de main, ne s'est pas doté d'incitatif ou de conséquence particulière, et n'a pas réparti le matériel à l'étude de façon à soutenir sa motivation.

Steeven ne s'est pas enregistré pendant la séance. Son discours à propos de l'efficacité de ses méthodes de travail se limite à référer à la gestion de son temps en tranches de minutes et au fait d'avoir répété lentement. S'il estime que de telles méthodes se sont avérées positives, il admet envisager à respecter systématiquement les pauses que ses périodes de travail chronométrées commandent dans le futur.

Steeven estime que sa séance a été de qualité moyenne, un peu typique, un peu déconcentrée, un peu stimulante et un peu satisfaisante. Il estime que ses stratégies de travail ont été moyennement efficaces, et attribue ce résultat à des causes en majorité contrôlables telles que le manque d'effort, de planification, de concentration, de temps et des stratégies ou tactiques déficientes. Steeven réfère à un critère de maîtrise pour réaliser l'évaluation de sa performance : « je vais essayer de vraiment maîtriser le thème [...] qu'il soit solide sur la pièce ». Il a enfin caractérisé sa séance de moyennement satisfaisante, et qualifie son ressenti à posteriori de déterminé et enthousiaste.

Portrait de « Vincent » (ET04)

Vincent étudie dans un collège réputé dont l'admission est contingentée. Il poursuit la concentration en interprétation et se situe en deuxième année de formation dans le programme. Âgé de 18 ans au moment de l'entretien, Vincent étudie principalement la batterie qu'il pratique depuis environ cinq ans à raison de 14 heures par semaine en moyenne. Ayant suivi des leçons instrumentales en marge de ses études secondaires, Vincent réalisa quelques occasions de performances dans des contextes parascolaires avant d'entreprendre ses études collégiales. Pendant ces dernières, Vincent habite chez ses parents et n'occupe aucun emploi. Il réussit bien son dernier cours d'instrument avec une note finale de 84%, ce qui représente un écart négatif à la moyenne du groupe d'un point de pourcentage. Vincent ne vise pas nécessairement une carrière en musique, une discipline qu'il étudie surtout pour le plaisir à l'heure actuelle. Ses objectifs de pratique

concernent surtout l'aspect musical présentement, sa technique étant bien développée à son avis. Vincent planifie habituellement ses séances de travail de manière relativement détaillée, ce qui ne lui a jamais vraiment été enseigné de manière explicite par ses professeurs d'instrument.

Vincent poursuit des objectifs à court terme lors de sa séance de travail : « Je n'allais pas faire une énorme pratique, juste une petite révision de ce que je travaillais la session dernière pour me remettre dans le bain », se montrant centré vers l'action : « certaines choses plus techniques puis avancer dans la pièce que je suis en train d'apprendre ».

Vincent ne semble pas disposer d'un vaste répertoire de stratégies outre celle d'utiliser un métronome, une observation qu'il confirme d'ailleurs : « je n'ai pas vraiment de stratégies, mais j'ai toujours un horaire quand je fais mes pratiques [...] je subdivise le temps que j'ai selon ce que je veux faire, c'est pas mal ça ». La planification de son temps de travail pour la séance observée est la suivante : « un petit échauffement de cinq minutes, 10 minutes de coordination, un peu de travail avec le métronome et le reste ça va être sur la chanson ».

Vincent a très confiance de posséder les habiletés nécessaires à atteindre ses objectifs pour la séance, de même qu'en son aptitude à développer des méthodes de travail facilitantes à moyen terme. Il vise aujourd'hui à développer de nouvelles compétences ou améliorer son niveau d'aptitude actuel et se montre extrêmement intéressé par le répertoire ou les exercices auxquels il s'attaque. Vincent se dit assez confiant d'atteindre ses objectifs au terme de la séance d'aujourd'hui, très confiant d'y arriver dans un mois ou d'ici la fin du semestre. Il apparaît surtout motivé de manière intrinsèque en raison du genre de musique de la chanson et du type d'exercices travaillés. Vincent envisage des bénéfices positifs à la réalisation de sa séance : « ça va peut-être me permettre de mieux prendre conscience de comment je planifie mes pratiques, puis de revenir dans les locaux du Cégep, ça va me remettre dans le bain pour commencer la session ».

Vincent n'avait pas une idée claire de la performance qu'il tentait d'atteindre, il s'est toutefois référé à l'enregistrement original de la pièce qu'il tentait d'apprendre pour en reproduire la partie de batterie. Il dit ne pas avoir fait de visualisation. Vincent s'efforce consciemment de ne pas se donner de directives mentales pour éviter de « perdre sa concentration » en pensant aux éléments techniques de son jeu dans l'action. Il y réfléchit toutefois *avant* de s'exécuter. Il se dote par ailleurs

d'intentions à propos des nuances d'expressivité ou de la vitesse d'exécution lorsqu'il improvise dans le cadre d'exercices de coordination.

Vincent estime avoir respecté la planification initiale de son temps. Il apparaît posséder un répertoire limité de stratégies, un terme qu'il n'a pas vraiment saisi. Il a toutefois avoir utilisé un métronome, notamment afin de travailler un motif problématique issu de la pièce visée. Il a travaillé ce motif dans l'ensemble, n'ayant pas isolé de section attirée à un membre en particulier, le « répétant en boucle en s'accompagnant de l'enregistrement de la pièce pour avoir une référence ».

Vincent a tenté de minimiser les sources de distractions pendant la séance, en limitant l'utilisation de son téléphone à une application de métronome. Son attention était portée sur ses « exercices et ce qu'il faisait ». Vincent n'a pas mobilisé de ressource particulière pour l'aider à réaliser « ce qu'il faisait aujourd'hui ».

Lorsqu'il joue de la batterie, Vincent s'assure « toujours » d'en rendre les composantes accessibles et pendant la séance, a placé son téléphone à l'écart pour « ne pas trop être dessus ». Vincent a délibérément omis de passer trop de temps sur chaque élément pour éviter de se lasser. Il s'est toutefois « réservé du temps pour y revenir à la fin » au besoin. Vincent ne s'est pas doté de récompense au terme de la séance parce qu'il avait « beaucoup de plaisir à pratiquer », mais dit parfois le faire.

Vincent ne s'est pas enregistré pendant la séance. Il dit avoir déjà essayé de le faire avec son téléphone, sans succès en raison de la piètre qualité sonore de l'enregistrement. Vincent croit qu'il serait possible de remédier à ce problème en utilisant un dispositif d'enregistrement de qualité, mais que le local de répétition du cégep n'en possède pas.

Vincent semble avoir un souvenir assez précis, quoique succinct, des stratégies utilisées et de leur efficacité : « le métronome a été vraiment efficace pour ma coordination et le fait d'isoler une partie de la chanson m'a vraiment aidé à progresser dans mon apprentissage ». Il envisage de continuer à travailler la pièce en question dans le futur pour améliorer sa performance, en « isolant chacune des sections à part avec un métronome ».

Vincent estime que sa séance a été d'assez bonne qualité, tout en étant très typique, très attentive, très stimulante et assez satisfaisante. Il estime que ses stratégies ont été assez efficaces. Il n'identifie que le manque de temps (en qualifiant la séance de « courte ») comme cause permettant d'explication son évaluation. Vincent se dit assez satisfait de sa performance parce qu'il a « utilisé tous les moyens facilitants à disposition ». Il adopte une attitude positive au regard de la réalisation de sa séance : Vince se sent habile, responsable et autonome, déterminé, enthousiaste et motivé.

Portrait d' « Ali » (ET05)

Ali étudie dans un collège réputé dont l'admission est contingentée. Il poursuit la concentration en interprétation et se situe en troisième année de formation dans le programme. Âgé de 19 ans au moment de l'entretien, Ali étudie principalement le piano qu'il pratique depuis environ 14 ans à raison de huit heures par semaine en moyenne. Ayant suivi des leçons instrumentales en milieu extrascolaire pendant ses études secondaires concentrées en musique (trompette), Ali réalise plusieurs opportunités de performance musicale autant à l'école ainsi qu'à l'extérieur de celle-ci avant d'entreprendre ses études collégiales. Pendant ces dernières, Ali travaille 15h ou moins par semaine et habite chez ses parents. Il réussit très bien son dernier cours d'instrument avec une note finale de 90%, ce qui correspond à la moyenne de son groupe. Ali vise idéalement une carrière en musique et ses objectifs de pratique concernent autant l'aspect technique du jeu à l'instrument que la musicalité. Ali réalise ses séances de travail de manière relativement ordonnée, ce qui ne lui a jamais vraiment été enseigné de manière explicite par ses professeurs d'instrument. Ces derniers lui indiquent surtout quoi faire et lui fournissent des exercices.

Les objectifs qu'Ali a fixés pour sa séance de travail sont relativement spécifiques, mesurables et certainement centrés dans l'action : « transcrire et apprendre un solo complet et début l'apprentissage d'une pièce d'ensemble ». Il s'est également doté de priorité, visant principalement à transcrire le solo avant autres choses.

L'éventail de stratégies qu'Ali envisage d'utiliser apparaît un peu limité, quoique bénéfique dans le contexte de ses objectifs : « je travaille vraiment à l'oreille. J'essaie de me référer à des gammes, parfois, quand il y a des passages difficiles [...] j'y vais morceau par morceau [...] et réduis parfois la vitesse pour entendre toutes les notes ». Il planifie de séparer sa séance en deux parce que l'effort de transcription lui « demande beaucoup d'énergie ».

Ali est très confiant de disposer des habiletés nécessaires à l'atteinte de ses objectifs, et s'estime capable de développer des méthodes de travail facilitantes à moyen terme. Il envisage développer de nouvelles compétences ou améliorer son niveau d'aptitude actuel et se dit très intéressé par le répertoire et les exercices à travailler. Ali se dit moyennement confiant d'atteindre ses objectifs au terme de la séance d'aujourd'hui, mais très confiant d'y arriver dans un mois et d'ici la fin du semestre. Ses sources de motivations apparaissent à la fois intrinsèques en raison de son intérêt et des retombées positives qu'il envisage pour l'exercice, et extrinsèques par sa contribution à l'effort du groupe de musique pour qui il travaille.

Ali dit ne pas avoir fait de visualisation. Il s'est toutefois référé à l'enregistrement du solo qu'il tentait de transcrire, sans voir à trouver en enregistrement vidéo de l'interprète, reconnaissant à posteriori « avoir peut-être dû le faire ». Ali s'est donné des instructions à priori pertinentes dans le contexte : « à un moment, je me suis rendu compte qu'il s'agissait d'un demi-ton, et je l'ai dit à voix haute [...] j'étais pris à un endroit et je n'arrivais pas à entendre, puis là je l'ai ralenti vraiment beaucoup et j'ai confirmé qu'il y avait un demi-ton ».

Ali n'a pas réparti son temps de travail de manière spécifique : « dès que j'ai fini la section de solo que je voulais pratiquer, j'ai passé à autre chose », ce qui correspond selon lui à ce qui a été planifié. Ali a mobilisé un éventail relativement restreint de stratégies, un concept qui lui apparaît d'ailleurs un peu nébuleux : « j'ai toujours de la misère à répondre à ces questions-là ». Les questions de relance à ce propos l'ont néanmoins emmené à confirmer avoir répété lentement et en boucle, isolé des passages problématiques et ralenti la vitesse de la chanson. Son discours laisse envisager le recours à une stratégie d'élaboration lorsqu'il dit viser à reconnaître des traits de gamme au lieu de transcrire note à note.

Ali n'a pas intentionnellement tenté de minimiser les sources de distraction, mais c'est dit néanmoins assez attentif. Il était concentré « sur l'audio pendant la transcription et sur la partition » de la pièce qu'il tentait d'apprendre par la suite.

Ali n'a pas recouru à une ressource particulière pour l'aider à faire face à ses difficultés, mais dit habituellement poser les questions qui surviennent pendant la semaine à sa leçon instrumentale suivante et consulte parfois ses collègues. Ali a structuré son environnement de manière optimale

en gardant son matériel à portée de main. Ali n'a pas réparti le répertoire ou les exercices de manière spécifique pour contribuer à sa motivation. Il estime toutefois que le fait d'avoir un objectif en tête l'a aidé à cet effet. Ali ne s'est doté de conséquence particulière afin de se récompenser ou se punir. Ali n'a pas capté sa performance pendant la séance de travail.

Ali ne se « souvient plus nécessairement » des stratégies (ou des exemples de), mais croit en avoir utilisé quelques-unes. Il se rappelle ne pas avoir ralenti l'enregistrement d'un passage spécifique de la pièce à apprendre, préférant « y aller à l'oreille », mais d'avoir ralenti un segment du solo pour en faciliter la transcription. Reconnaisant que cela ne s'appliquait pas vraiment à la séance observée, Ali admet devoir viser à minimiser les distractions dans le futur.

Ali estime que sa séance de travail a été d'assez bonne qualité, soit assez typique, très attentive, assez stimulante et assez satisfaisante. Il estime que ses tactiques ou stratégies ont été un peu efficaces. Ali admet toutefois à l'oral que sa séance aurait pu être plus efficace, et qu'il pensait avoir moins de difficulté que ce qui est arrivé. Ali estime qu'il était possiblement plus concentré qu'à l'habitude sachant qu'il était observé. Il a reconnu avoir eu de la difficulté à entendre et reconnaître ce qu'il tentait de transcrire à certains moments malgré ses outils et ses stratégies (p. ex. réduire la vitesse). Il se montre néanmoins un peu satisfait de sa séance, et se réfère à des causes en majorité contrôlables (ex. effort, concentration, stratégies, attentes) pour expliquer ce constat.

Ali s'interroge à savoir si l'évaluation qu'il fait de sa séance va changer son approche dans le futur. Il se dit toutefois à présent confiant de son aptitude à demeurer concentré, un résultat qu'il attribue à sa participation à la recherche. Il caractérise son ressenti d'habile, responsable et autonome, de déterminé et de motivé.

Portrait de « Luc » (ET06)

Luc étudie dans un collège réputé dont l'admission est contingentée. Il poursuit la concentration en interprétation et se situe en troisième année de formation dans le programme. Âgé de 20 ans au moment de l'entretien, Luc étudie principalement le piano qu'il pratique depuis environ huit ans à raison de 15 heures par semaine en moyenne. Ayant suivi des leçons instrumentales privées pendant ses études secondaires, Luc réalisa quelques opportunités de performance musicale avant d'entreprendre ses études collégiales, dans le cadre de récitals de fin d'année par exemple. Pendant

ces dernières, Luc travaille 15h ou moins par semaine et habite chez ses parents. Il réussit très bien son dernier cours d'instrument avec une note finale de 91%, ce qui représente un écart positif à la moyenne du groupe de quatre points de pourcentage. Luc vise une carrière en musique à titre de réalisateur d'album ou d'instrumentiste. Ses objectifs de pratique concernent autant l'aspect technique du jeu à l'instrument que la musicalité. Luc planifie habituellement ses séances de travail de manière systématique, ce qui ne lui a jamais vraiment été enseigné de manière explicite par ses professeurs d'instrument. C'est d'ailleurs pourquoi il s'est mis à la recherche de ressources en ligne à cet effet.

Luc s'est fixé des objectifs à long-terme (préparer ses auditions pour l'université), qu'il fragmente en contenus plus spécifiques, mesurables, orientés vers l'action et organisés en fonction de certaines priorités : « je vais pratiquer la mélodie [d'une pièce de jazz] avec deux accompagnements différents à la main gauche, soit un *walking-bass* et des accords avec un rythme écrit et après ça [...] des exercices d'arpèges et de résolution mélodique. Luc envisage de mobiliser une stratégie « classique », quoique facilitante : augmenter progressivement la vitesse d'exécution à l'aide d'un métronome. Il entend fractionner les contenus à travailler en blocs de cinq minutes pour faciliter sa concentration et éviter de passer trop de temps sur certains éléments.

Luc est très confiant de disposer des habiletés nécessaires à l'atteinte de ses objectifs, et s'estime totalement capable de développer des méthodes de travail facilitantes à moyen terme. Il envisage développer de nouvelles compétences ou améliorer son niveau d'aptitude actuel et se dit un peu intéressé par le répertoire ou les exercices à travailler. Luc est très confiant d'atteindre ses objectifs au terme de la séance d'aujourd'hui et dans le futur. Ses sources de motivations sont à la fois extrinsèques (propositions de son professeur) et intrinsèques (familier avec les exercices qu'il estime pertinents et intérêt envers la pièce à l'étude). Luc envisage mieux connaître la pièce au terme de sa séance de travail (sur le plan harmonique et mélodique), ce qui l'aidera à improviser.

Luc ne s'est pas doté d'un modèle à reproduire, mais avait une idée claire et précise de ce qu'il voulait jouer. Il « savait à quoi s'attendre » en se basant sur ses « anciennes performances ». S'il n'a pas fait de visualisation traditionnelle (s'imaginer jouer de l'instrument), il a toutefois joué les yeux fermés de façon à mieux évaluer la « distance entre les notes ». Luc ne s'est pas donné d'instruction mentale explicite, mais a dit se concentrer de manière « assez instinctive » sur

l'expression « swing » de son jeu. Luc dit avoir généralement respecté la planification initiale de son temps de travail. L'analyse des propos de Luc laisse envisager que son répertoire de stratégies est limité à la répétition de passages problématiques en augmentant progressivement la vitesse d'exécution. Il s'assure toutefois de ne pas laisser passer une erreur sans la corriger.

Luc s'est assuré de « sortir tous les trucs en dehors de ses poches » et de laisser son téléphone en mode sourdine. Il reconnaît en revanche devoir faire plus attention à ne pas vaper pendant ses séances de travail. Si Luc admet parfois « sortir de ses exercices pour *jammer* », il dit ne pas l'avoir fait pendant la séance observée parce que « c'était filmé [...] il fallait donc prouver qu'il pouvait rester concentré ». Luc reconnaît avoir un peu failli à cette tâche, en réfléchissant à des choses comme : « mes mains sont collantes, mon banc est trop haut, il faudrait que je baisse la lumière parce qu'il y a trop d'éclairage, je suis tout croche, j'ai les yeux trop ouverts », ou encore sur les « changements d'accords » dans ses exercices.

Luc admet n'avoir mobilisé aucune ressource pour l'aider à surmonter ses difficultés. Luc dit généralement structurer son environnement pour avoir de meilleurs résultats. Il n'est toutefois pas intervenu pour laver ses mains collantes ou encore ajuster la hauteur de son banc de piano, une erreur qu'il admet par ailleurs.

Luc a réparti ses exercices de manière à faire évaluer la difficulté de manière croissante. À un certain moment, il a décidé de changer d'exercice par ennui. Il s'est donné cette liberté en reconnaissant être souvent « trop rigide dans sa manière de pratiquer », ce qu'il considère parfois comme « contreproductif ». Luc ne s'est pas enregistré pendant la séance.

Luc hésite lorsqu'on lui demande d'identifier les stratégies qu'il estime avoir été efficaces. Le terme en soit ne lui paraît pas familier. Après quelques relances, il convient toutefois que l'augmentation graduelle de la vitesse d'exécution « est un excellent moyen », tout comme le fait de répéter à l'aide d'un métronome. Il émet par ailleurs une piste d'amélioration pour ses prochaines séances de travail : « pratiquer des exercices plus difficiles et stimulants ». Il confirme ne pas envisager d'autre stratégie que « répéter quatre fois un passage problématique ».

Luc estime que sa séance de travail a été d'assez bonne qualité, pourtant très typique, un peu déconcentrée, un peu stimulante et relativement peu satisfaisante. Il croit par ailleurs que ses stratégies ou tactiques ont été très efficaces, et justifie cette observation en disant que ses routines de travail sont appuyées par son professeur et des sources trouvées sur internet. Son évaluation d'ensemble pourtant qualifiée de « relativement frustrante » s'explique selon lui du fait qu'il n'est pas bien échauffé et qu'il n'est récemment pas dans une bonne « lancée de pratique », ayant trop de choses à travailler sans pouvoir les maîtriser comme il le voudrait. Il aurait également aimé s'être doté d'objectifs plus stimulants, ou encore s'être retrouvé dans une situation de « flow ». De manière plus générale, Luc se base sur des causes en majorité contrôlable comme le manque de concentration ou de planification.

Luc apparaît s'inscrire dans une dynamique d'adaptation au terme de la séance, se voyant « motivé à pratiquer et garder le momentum ». Il qualifie son ressenti d'habile, responsable et autonome, quoique désintéressé.

Portrait de « Jessy » (ET07)¹⁶

Jessy is studying at a reputable college with a quota system. She is pursuing a concentration in Composition and Arrangement in her second year of training at the time of the interview. Aged over 20 at the time of the interview, Jessy is mainly studying singing, which she has been practicing for about seventeen years, averaging six hours a week. Having taken the music concentration at her high school, which she supplemented with private lessons, Jessy did not grow up in a particularly musical family. She pursued several musical performance opportunities both in and out of school before embarking on her college studies. During those, Jessy worked 15 hours a week or less, while living with her parents. She did very well in her last instrument course, with a final mark of 89%, representing a positive deviation of sixteen percentage points from the group average. Jessy aims for a career in music. Her practice goals focus as much on the technical aspect of singing

¹⁶ Comme Jessy étudie dans une institution anglophone, il a été choisi de conserver la langue d'origine afin d'éviter les erreurs d'interprétation potentiellement attribuables à la traduction.

as on musicality. Jessy usually plans her practice sessions very systematically, something she has been groomed to do by her teacher using a detailed practice journal as part of training.

Jessy's goals for her practice session were inclined toward short-term attainments of exercises relative to the diminished scale and piece work (licks over Fly me to the Moon). Her goals were ordered by priorities: "I want to be able to sing it [the scale] properly without having to play the piano [...]. With the piece, I want to be able to sing at least the first eight bars without having to help myself with the piano.". Such goals are indeed action-oriented, measurable, and specific.

The strategies Jessy plans to use to achieve her goals are on the one hand facilitating: "[...] specifically for the pieces, I've been working on a method that a pianist shared on Instagram. It's playing but not pressing the keys. So I'm trying to play the notes without pressing the keys and I check myself at some points by pressing the keys.", but also hazarded in a way: "[...] this scale specifically, my teacher told me that I should trust my ear more than scale degrees because it's (hesitation) step, half-step, step, half-step so it's more about thinking on that, by ear, than theoretically.". Jessy confirmed not having more strategies, which shows limited resources in this regard.

Her practice time appears carefully planned and monitored though, using a timer to divide the session into 20-minute blocks of warmup, scale and musical language (licks) exercises. Jessy is conscious of healthy practice habits, deliberately keeping this on the shorter side.

Jessy is a little bit confident that she has the skills needed to accomplish her goals for the session or the potential to learn facilitating work methods in the medium term. She plans to develop new skills or improve her current level and is very interested in the repertoire or exercises to be worked on. Jessy is moderately confident about mastering her tasks by the end of the practice session, but very confident about attaining her goals by the end of the week and term. Jessy's motivation is rather internalized, given her personal interest in jazz improvisation and soloing. She sees benefits to her work relative to ear training, scatting and paraphrasing.

Although Jessy did not refer to examples of performance to model her practice, she described having a clear idea of what to achieve that is constantly monitored through self-check:" That's why

I put the mirror to warm up because I'm always checking out the posture of my body, the quality of my tone. [...] I'm able to notice when I'm in a clear tone or when I'm not too clear and I have to change something in my technique. So, I'm constantly checking technique while I'm doing exercises that don't involve specifically technique.". Jessy also mentioned not doing much mental practice, certainly in the analyzed session.

Jessy often instructs herself when she practices, for instance when she is making mistakes in a corrective fashion, or to celebrate when she achieves her goals. She also self-discusses elements of technique, such as posture when slouching. Jessy managed time according to the way it was planned. Jessy described using strategies of isolation (working on problematic-specific fragments of music), like wide intervals that are harder to sing for example. She then "repeat it, repeat it, repeat it until her head gets it and then apply it in context". The aforementioned keyboard-referencing strategy, which was indeed used in the session, could be considered one of elaboration, meaning transforming material to facilitate learning. Jessy deliberately favoured attention by putting her phone away to minimize distraction. She described being mostly focused on technique and time management throughout the session.

Resources used by Jessy were a practice journal including teacher-informed routines of predetermined content, where alternative tasks, like transcription, for example, are planned for more appropriate time and settings (e.g. at home over the weekend using a computer). When facing difficulties, Jessy consults friends from the music program or her teacher sometimes. She did not during the session because she "didn't have any". Jessy generally uses a metronome on her iPad, the iReal app (digital lead sheets including backing tracks) and a piano when she practices.

Jessy usually tells people that she is going to practice so they don't distract her. She also often uses a mirror to self-check posture and "stay in the moment". Jessy makes sure that her practice journal is always nearby. Jessy gives herself short breaks when she gets tired, which helps her "relax and focus". She does not tend to punish herself but rewards great work or accomplishments by celebrating through self-praises. Jessy usually follows the same order of things to practice (warmup, scales, chords and repertoire) to "work from basic to complex".

Jessy did not record her performance but stayed aware using a mirror. Self-recording is something she does from time to time, but not in this session. Jessy believes that the problem-isolation and piano-assisted (not pressing the keys) techniques were the most effective strategies used in the practice session. “A lot of repetition” is a must, she also thinks. Looking forward, Jessy will “definitely start using the piano more for her lines, since singers trust their ear too much.”.

Jessy characterizes her session as very effective, very typical, very focused and very satisfying. She believes her strategies were a little effective. The criterion for her evaluation is the way she “feels after and achieving her goals from the beginning”. Qualified as very satisfying, her session is explained by controllable reasons such as effort and work ethic, planning and good enough strategies. Jessy thinks that she needs to develop her piano skills more to achieve better practice effectiveness. Following the session, Jessy described feelings of empowerment, determination, enthusiasm, and motivation. She believes that feelings of effectiveness will help her to “have the motivation to be disciplined”.

Portrait de « Stef » (ET08)

Stef étudie dans un collège réputé dont l’admission est contingentée. Il poursuit la concentration en interprétation et se situe en deuxième année de formation dans le programme. Âgé de 18 ans au moment de l’entretien, Stef étudie principalement la batterie qu’il pratique depuis environ quatre ans à raison de 4,5 par semaine en moyenne. Ayant suivi l’option musique de son école secondaire, qu’il compléta par des leçons instrumentales privées à l’extérieur, Stef n’est pas issu d’une famille particulièrement musicale. Il réalisa plusieurs opportunités de performance musicale à l’école ainsi qu’à l’extérieur de celle-ci avant d’entreprendre ses études collégiales. Pendant ces dernières, Stef n’a pas d’emploi et oscille entre le domicile familial et celui de sa copine. Il réussit très bien son dernier cours d’instrument avec une note finale de 88%, ce qui représente un écart positif à la moyenne du groupe de trois points de pourcentage. Stef vise idéalement à poursuivre une carrière en musique. Ses objectifs de pratique concernent autant l’aspect technique du jeu à l’instrument que la musicalité. Stef planifie habituellement les contenus de ses séances de travail de manière systématique en suivant une structure proposée par son professeur d’instrument. Il a assisté à une conférence sur l’efficacité du travail instrumental offerte par un expert dont les travaux l’interpellent, sans toutefois se dévouer aux principes proposés de manière méticuleuse.

Stef s'est doté d'un objectif à long terme afin d'orienter ses efforts pendant la séance observée, notamment se familiariser aux éléments à travailler pendant le semestre et anticiper les difficultés potentielles des mois à venir. À court terme, son intention n'est pas de « forcer le tempo » d'exécution de ses exercices, mais de se doter de bases solides pour la suite. Stef envisage de recourir à des stratégies de travail favorables, comme le fait de morceler les tâches ou exercices en fonctionnant de manière incrémentale. Son intention est de progresser « très lentement » en s'exécutant dans le confort. Le discours relativement succinct qu'il entretient à propos de ses stratégies d'apprentissage porte à croire qu'il n'en connaît qu'une quantité limitée.

Stef est un peu confiant d'avoir les habiletés nécessaires pour atteindre les objectifs fixés pour la séance, ou d'arriver à développer des méthodes de travail facilitantes à moyen terme. Son intention est d'améliorer son niveau d'aptitude actuel plutôt que de se projeter dans une dynamique de compétition ou de performance. Stef se dit un peu intéressé par les exercices et le répertoire entendu, et les fondements de sa motivation sont avant tout intrinsèques : « c'est du matériel très intéressant et enrichissant permettant de développer certaines habiletés [...] ayant des usages concrets dans le jeu de batterie ». Les bénéfices qu'il envisage en retour de son travail sont multiples : « diminution du stress, sensibilité aux nuances d'expressivité du jeu, coordination, aisance », etc. Stef n'est pas très confiant d'arriver à maîtriser le répertoire et les exercices étudiés au terme de la séance de travail, mais l'est de façon modérée dans une perspective à moyen terme (un mois) et très confiant d'y arriver d'ici la fin du semestre.

Stef s'est doté d'un modèle de performance en consultant l'enregistrement « studio » de la pièce à travailler, pour éventuellement la version « live » permettant de modéliser de manière encore plus explicite les spécificités techniques du morceau à interpréter. Stef a rapporté avoir fait de la visualisation pendant la journée, mais pas pendant la séance de travail observée. Stef se donne « énormément » d'instructions pertinentes pendant le travail, à propos des dynamiques, des fluctuations métronomiques, ou des différentes anticipations de son jeu, tout en écoutant activement et de manière critique son interprétation dans l'action.

Stef a dans l'ensemble respecté la planification du temps de travail prévu pour ses différents exercices. Il a travaillé une des deux pièces prévues un peu plus que l'autre, ce qui n'est pas dramatique à son avis. Les stratégies employées par Stef relèvent en grande partie de la répétition,

quoique délibérément réalisée de manière spécifique et incrémentale : « dès que j’avais un peu de difficulté, soit je restais à ce niveau-là ou je reculais un tout petit peu [la vitesse du métronome] pour être sûr de ne pas faire d’efforts pour rien ». Stef débute généralement un exercice dans sa plus simple expression et y ajoute des éléments de complexité (en décuplant la subdivision des notes par exemple) en fonction de sa progression pour enfin l’utiliser en contexte. Cette stratégie, que l’on pourrait qualifier d’élaboration, s’ajoute à celle de chanter les subdivisions du rythme dans sa tête en jouant, de façon « à contribuer de manière positive à la mémorisation ».

Stef utilise un minuteur afin d’aider à se dédier de manière concentrée aux différentes dimensions de son travail. Il répartit également ses exercices de façon à équilibrer la répartition des éléments en fonction de leur niveau d’intérêt. Il s’assure généralement de laisser son téléphone en mode « concentration » pour en limiter les notifications lorsqu’il pratique. L’attention de Stef est particulièrement tournée envers les éléments d’expressivité (nuances, dynamiques, vitesse d’exécution) et de technique de son jeu.

Stef utilise différentes ressources, dont des partitions et un segment vidéo d’un interprète modèle. Il utilise également une application visant spécifiquement à travailler le sens du rythme (« time ») en permettant l’alternance de silences et de pulsations métronomiques. Stef dispose son environnement de façon à tout avoir à proximité et positionne les pièces de sa batterie de manière optimale. Une fois échauffé, Stef répartit ses exercices de façon à s’adonner aux éléments techniques moins intéressants au début – « lorsque sa concentration est beaucoup plus haute », pour ensuite s’adonner aux pièces en guise de « récompense [...] pour le travail effectué plus tôt ».

Stef ne s’est pas enregistré pendant la séance. Il s’agit toutefois d’une « pratique qu’il a envie de développer » et qu’il fait souvent pour ses pièces du cours d’interprétation en studio. Pendant son travail, Stef s’assure de noter ce qui gagnerait à être approfondi sur son téléphone. Il est également conscient de l’efficacité de ses stratégies, notamment celles de chanter les pulsations du rythme dans sa tête, de l’utilisation du métronome, et du travail organisé de manière progressive ou incrémentale.

Stef est très confiant de l’efficacité de sa pratique. Il qualifie sa séance d’assez typique, de très concentrée, très satisfaisante et très stimulante. Les critères auxquels il se réfère pour déterminer

la qualité de sa pratique sont l'« efficacité [de ses méthodes] et le progrès » réalisé et son niveau d'aisance ou de confort global. Il estime que la nouveauté des exercices et l'intérêt qu'il y porte ont été des facteurs contribuant également. Stef se dit très satisfait de son travail pendant la séance et caractérise son ressenti d'habile, responsable et autonome, déterminé, enthousiaste et de motivé. Il avoue toutefois avoir consciemment proposé une des meilleures versions de lui-même sachant qu'il était observé. Il envisage néanmoins que le résultat de la séance de travail exercera une influence positive sur ses prochaines pratiques.

Portrait de « Malcom » (ET09)

Malcom étudie dans un collège réputé dont l'admission est contingentée. Il poursuit la concentration en composition et arrangement et se situe en deuxième année de formation dans le programme. Âgé de 19 ans au moment de l'entretien, Malcom étudie principalement le saxophone qu'il pratique depuis environ six ans et demi à raison de 12 heures par semaine en moyenne. Ayant suivi la concentration musique de son école secondaire, Malcom ne s'est pas développé dans une famille particulièrement musicale. Il réalisa plusieurs opportunités de performance musicale à l'école ainsi qu'à l'extérieur de celle-ci avant d'entreprendre ses études collégiales. Pendant ces dernières, Malcom n'occupe pas d'emploi à temps partiel et habite en résidences. Il réussit assez bien son dernier cours d'instrument avec une note finale de 81%, ce qui représente un écart négatif à la moyenne du groupe de cinq points de pourcentage. Malcom vise à poursuivre une carrière en musique au terme de ses études. Ses objectifs de pratique concernent surtout l'aspect technique du jeu à l'instrument présentement. Malcom tente de réfléchir davantage à sa pratique dernièrement, car il avait plutôt tendance à fonctionner de manière automatique ou machinale par le passé, ce qui donnait lieu à des résultats mitigés. Son professeur d'instrument l'encadre d'une certaine façon à cet effet, lui disant surtout de répéter davantage et lentement, de se doter d'un plan de travail détaillé en termes de contenus, et de penser à ce qu'il fait dans l'action.

Les objectifs à court terme que Malcom s'est fixés pour la séance de travail sont centrés vers l'action, mesurables et spécifiques : exécuter une variété d'exercices de gammes à différentes vitesses (dépendamment des exercices) en double-croche. Il aimerait éventuellement en augmenter la vitesse. Ayant par le passé eu de la « difficulté à tout faire [les exercices prévus] » lors de ses séances, Malcom se dote maintenant d'une minuterie permettant de fragmenter son travail en blocs de cinq minutes. S'il n'arrive pas à atteindre ses objectifs au terme de la période dédiée, il s'assura

de déployer davantage d'efforts la prochaine fois et simplement le « refaire jusqu'à tant que ça marche ». Malcom confirme ne pas avoir planifié l'utilisation d'autres stratégies.

Malcom se dit moyennement confiant d'avoir les habiletés nécessaires à l'atteinte de ses objectifs de travail. Il pense toutefois arriver un peu à développer des méthodes de travail facilitantes à moyen terme. S'il vise surtout à développer de nouvelles compétences ou améliorer son niveau d'aptitude, Malcom se dit un peu intéressé par le répertoire ou les exercices à travailler. Il se montre moyennement confiant d'arriver à maîtriser ses derniers au terme de la séance d'aujourd'hui, un peu confiant à moyen terme et très confiant d'ici la fin du semestre. Les efforts de Malcom sont motivés de manière partiellement intrinsèque par son désir de développer une « meilleure technique, une plus grande fluidité et un meilleur son ». Des éléments externes et normatifs (examens ou musique d'ensemble) où son niveau de performance en termes d'improvisation ne lui convenait pas représentent également pour lui une source de motivation.

Malcom ne s'est pas doté d'un modèle de performance (enregistrement, vidéo, etc.) pendant la séance. Il fait parfois de la visualisation avant de jouer « des choses auxquels il n'est pas habitué » afin de le « voir », et même le « sentir sous les doigts » avant de s'exécuter. Malcom explique cette pratique du fait que le saxophone est un instrument « qui se passe beaucoup dans la tête ». Il se donne autrement de petites instructions, pour éviter d'oublier une altération accidentelle lors de l'exécution d'une gamme, par exemple.

Malcom a respecté sa planification initiale : allouer cinq minutes de travail à chaque exercice. Il a essentiellement mobilisé des stratégies de répétition en augmentant progressivement la vitesse d'exécution et en fragmentant l'information (petites sections de gamme) jouée en boucle. Bien que de telles stratégies se montrent conséquentes à ses objectifs, le caractère succinct des propos de Malcom laisse présager que son répertoire stratégique est relativement limité.

Malcom n'a pas tenté de minimiser les sources de distraction pendant la séance puisqu'il s'estimait plutôt « à son affaire ». Il s'est surtout dit concentré sur le nom des notes (qu'il répétait dans sa tête en s'exécutant) et le métronome. Hormis une liste indiquant les éléments ou exercices à travailler, Malcom n'a pas consulté de ressources pouvant l'aider à surmonter des difficultés. Malcom s'est assuré d'avoir une bouteille d'eau à proximité en raison des sècheresses buccales que vivent les

saxophonistes. Le moment choisi pour pratiquer n'a pas été sélectionné de manière délibérée puisqu'il s'agissait d'un rendez-vous déterminé pour la recherche.

Malcom n'a pas planifié l'organisation de ses exercices de manière stratégique et ne s'est pas doté d'incitatif particulier. Il n'a pas capté sa performance pendant la séance observée. Malcom se souvient précisément de l'utilisation de ses stratégies et de leur efficacité. Il estime être dans la bonne voie et pense donc procéder de la même façon dans le futur.

Malcom est un peu confiant de l'efficacité de sa pratique. Il qualifie la séance de très typique, très concentrée, très peu satisfaisante et un peu stimulante. Malcom estime que les stratégies mobilisées ont été très efficaces. Les critères auxquels il se réfère afin d'évaluer sa performance sont l'efficacité et la concentration. Ses standards sont le progrès, c'est-à-dire l'amélioration de ses méthodes de travail comparativement à ses habitudes du passé. Les causes qu'il attribue au résultat de son évaluation sont à la fois contrôlables (ex. planification, concentration, stratégies) et non (ex. mauvaise journée, faible niveau d'énergie, erreurs incorrigibles, etc.).

Malcom se dit pourtant très satisfait de la réalisation de sa séance de travail, et caractérise son ressenti d'habile, responsable et autonome, de déterminé, d'enthousiaste et de motivé. Il estime que ses sentiments positifs lui donneront envie de pratique davantage dans le futur.

RÉFÉRENCES

- Ackermann, B., Driscoll, T. et Kenny, D. T. (2012). Musculoskeletal pain and injury in professional orchestral musicians in Australia. *Medical Problems of Performing Artists*, 27(4), 181-187. <https://doi.org/10.21091/mppa.2012.4034>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Anadón, M. (2018). Les repères sociaux et épistémologiques. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: Étapes et approches* (4e éd., p. 17-50). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.1515/9782760639331-003>
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive. *Recherches qualitatives*, 5(1), 26-37. <https://doi.org/10.7202/1085396ar>
- Araújo, M. V. (2016). Measuring self-regulated practice behaviors in highly skilled musicians. *Psychology of Music*, 44(2), 278-292. <https://doi.org/10.1177/0305735614567554>
- Asarnow, J. R. et Meichenbaum, D. (1979). Verbal rehearsal and serial recall: The mediational training of kindergarten children. *Child Development*, 1173-1177. <https://doi.org/10.2307/1129345>
- Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33(4), 344. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.33.4.344>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. Dans R. A. Dienstbier (dir.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation* (vol. 38, p. 69-164). University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2016). *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves*. Worth Publishers.
- Bandura, A. et Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38, 92-113. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(86\)90028-2](https://doi.org/10.1016/0749-5978(86)90028-2)

- Bandura, A. et Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>
- Barbour, R. (2001). Checklists for improving the rigour of qualitative research: A case of the tail wagging the dog? *British Medical Journal*, 322, 1115-1117. <https://doi.org/10.1136/bmj.322.7294.1115>
- Barbour, R. (2014). Quality of data analysis. *SAGE Publications*. <https://doi.org/10.4135/9781446282243.n34>
- Barry, N. H. (2007). A qualitative study of applied music lessons and subsequent student practice sessions. *Contributions to Music Education*, 34, 51-65.
- Bennett, D. (2008). *Understanding the classical music profession: The past, the present, and strategies for the future*. Ashgate.
- Berger, J.-L. et Cartier, S.-C. (2023). Chapitre 1. De l'importance de se mettre d'accord sur le plan terminologique. Dans J. Berger et S. Cartier L'apprentissage autorégulé (p. 23-34). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.sylvi.2023.01.0023>.
- Bézenac, C. de et Swindells, R. (2009). No pain, no gain? Motivation and self-regulation in music learning. *International Journal of Education & the Arts*, 10(16).
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 408-425). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Bonneville-Roussy, A. et Bouffard, T. (2015). When quantity is not enough: Disentangling the roles of practice time, self-regulation and deliberate practice in musical achievement. *Psychology of Music*, 43(5), 686-704. <https://doi.org/10.1177/0305735614534910>
- Boucher, M. (2019). *L'utilisation de la reprise vidéo comme outil de rétroaction pendant le travail instrumental du guitariste de niveau collégial* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus.
- Boucher, M., Creech, A. et Dubé, F. (2021). Video feedback and the self-evaluation of college-level guitarists during individual practice. *Psychology of Music*, 49(2), 159-176. <https://doi.org/10.1177/0305735619842374>
- Bruin, L. R. de (2018). Evolving regulatory processes used by students and experts in the acquiring of improvisational skills: A qualitative study. *Journal of Research in Music Education*, 65(4), 483-507. <https://doi.org/10.1177/0022429417744348>
- Cahn, D. (2008). The effects of varying ratios of physical and mental practice, and task difficulty on performance of a tonal pattern. *Psychology of Music*, 36(2), 179-191. <https://doi.org/10.1177/0305735607085011>

- Cartier, S. C. et Butler, D. L. (2016). Comprendre et évaluer l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes. Dans B. Noël et S. C. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 41-54). De Boeck Supérieur.
- Cégep de Saint-Laurent. (2022). *Techniques professionnelle de musique et chanson, Grille de cours : Interprétation*.
- Cégep Marie-Victorin. (2019). *Techniques professionnelle de musique et chanson (551.A0) : Grille de cours*.
- Chi, M. T. H., Glaser, R. et Rees, E. (1982). Expertise in problem solving. Dans R. J. Sternberg (dir.), *Advances in psychology of human intelligence* (vol. 1, p. 7-75). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cleary, T. J., Callan, G. L. et Zimmerman, B. J. (2012). Assessing self-regulation as a cyclical, context-specific phenomenon: Overview and analysis of SRL microanalytic protocols. *Education Research International*, Article 428639. <https://doi.org/10.1155/2012/428639>
- Cleary, T. J. et Callan, G. L. (2018). Assessing self-regulated learning using microanalytic methods. Dans D. H. Schunk et J. A. Greene (dir.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2e éd., p. 338-351). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-22>
- Collège Lionel-Groulx. (2022). *Techniques professionnelle de musique et chanson - Interprétation en théâtre musicale : Grille de cours*.
- Creech, A. et Gaunt, H. (2012). The changing face of individual instrumental tuition: Value, purpose, and potential. Dans G. E. McPherson et G. F. Welch (dir.), *The Oxford Handbook of Music Education* (p. 694-711). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0042>
- Cumming, J. (2020). *Sport imagery training*. Association for Applied Sport Psychology.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. et Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165-183. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90013-8](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90013-8)
- Díaz, R., Neal, C. et Amaya-Williams, M. (1990). The social origins of self-regulation. Dans L. Moll (dir.), *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology* (p. 127-154). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173674.007>
- Dyndahl, P. et Nielsen, S. G. (2014). Shifting authenticities in Scandinavian music education. *Music Education Research*, 16(1), 105-118. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.847075>
- Elam, T., Mowen, S. et Jonas, C. (2022). Occupational injuries in musicians: A literature review. *Military Medicine*, 187(5-6), e619-e623. <https://doi.org/10.1093/milmed/usab499>

- Ericsson, K. A. et Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology*, 47(1), 273-305. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.273>
- Evans, P. et Ryan, R. M. (2022). Intrinsic and extrinsic motivations for music performance. Dans G. E. McPherson (dir.), *The Oxford Handbook of Music Performance* (vol. 1, p. 575-603). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190056285.013.24>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145. <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Garcia, T. et Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. Dans D. H. Schunk et B. J. Zimmerman (dir.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (p. 127-153). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203763353-6>
- Garfield, C. A. et Bennett, Z. H. (1985). *Peak performance: Mental training techniques of the world's greatest athletes*. Warner Books.
- Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36(2), 215-245. <https://doi.org/10.1177/0305735607080827>
- Gembris, H., Menze, J., Heye, A. et Bullerjahn, C. (2020). High-performing young musicians' playing-related pain. Results of a large-scale study. *Frontiers in Psychology*, 11, 564736. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.564736>
- Gough, D. A. (2019). *In Your Own Sweet Way: A study of tertiary jazz pianists' individualized approaches to practice and performance* [thèse de doctorat, University of Sydney]. Sydney Digital Theses.
- Grant, H. et Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.541>
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education* (Ashgate popular and folk music series). Ashgate.

- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for 'other' music: Current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101-118. <https://doi.org/10.1177/0255761406065471>
- Hallam, S., Creech, A., Varvarigou, M. et Papageorgi, I. (2020). Are there differences in practice depending on the instrument played? *Psychology of Music*, 48(6), 745-765. <https://doi.org/10.1177/0305735618816370>
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T. et Lanipekun, J. (2012). The development of practicing strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 652-680. <https://doi.org/10.1177/0305735612443868>
- Hallam, S., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., Lanipekun, J. et Rinta, T. (2017). Are there gender differences in instrumental music practice? *Psychology of Music*, 45(1), 116-130. <https://doi.org/10.1177/0305735616650994>
- Hatfield, J. L. (2016). Performing at the top of one's musical game. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1356. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01356>
- Hatfield, J. L., Halvari, H. et Lemyre, P. N. (2017). Instrumental practice in the contemporary music academy: A three-phase cycle of Self-Regulated Learning in music students. *Musicae Scientiae*, 21(3), 316-337. <https://doi.org/10.1177/1029864916658342>
- Holmes-Davis, T. M. (2015). *"But I did practice!" Self-reported versus observed self-regulated practice behaviors* [thèse de doctorat, Boston University]. Boston University Libraries.
- Holmes-Davis, T. (2024). A portrait of self-regulated musical learning behaviors among rock musicians: Applications in music education. *International Journal of Music Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/02557614241282883>
- Hyry-Beihammer, E. K. (2010). Master-apprentice relation in music teaching: From a secret garden to a transparent modelling. *Nordic Research in Music Education*, 12, 161-178.
- Järvenoja, H., Järvelä, S. et Malmberg, J. (2015). Understanding regulated learning in situative and contextual frameworks. *Educational Psychologist*, 50(3), 204-219. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1075400>
- Johansen, G. G. (2018). Explorational instrumental practice: An expansive approach to the development of improvisation competence. *Psychology of Music*, 46(1), 49-65. <https://doi.org/10.1177/0305735617695657>
- Jørgensen, E. R. (2002). The aims of music education: A preliminary excursion. *Journal of Aesthetic Education*, 36(1), 31-49. <https://doi.org/10.2307/3333624>
- Jørgensen, H. et Hallam, S. (2016). Practicing. Dans S. Hallam et I. Cross (dir.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (2e éd., p. 449-462). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198722946.013.3>

- Karsenti, T. et Demers, S. (2018). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: Étapes et approches* (4e éd., p. 289-316). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.14>
- Kegelaers, J., Hoogkamer, L. et Oudejans, R. R. (2022). Practice and performance management strategies of emerging professional musicians in preparation for orchestra auditions. *Research Studies in Music Education*, 44(1), 175-191. <https://doi.org/10.1177/1321103X211054659>
- Koopman, C., Smit, N., de Vugt, A., Deneer, P. et den Ouden, J. (2007). Focus on practice-relationships between lessons on the primary instrument and individual practice in conservatoire education. *Music Education Research*, 9(3), 373-397. <https://doi.org/10.1080/14613800701587738>
- Kostka, M. J. (2002). Practice expectations and attitudes: A survey of college-level music teachers and students. *Journal of Research in Music Education*, 50(2), 145-154. <https://doi.org/10.2307/3345818>
- Larousse, (s.d.). Caractériser. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 06 novembre 2025 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/caract%C3%A9riser/13062>
- Lehmann, A. C. et Ericsson, K. A. (1997). Research on expert performance and deliberate practice: Implications for the education of amateur musicians and music students. *Psychomusicology*, 16, 40-58. <https://doi.org/10.1037/h0094068>
- Lehmann, A. C., Gruber, H. et Kopiez, R. (2018). Expertise in music. Dans K. A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt et A. M. Williams (dir.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (p. 535-549). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316480748.028>
- Lehmann, A. C. et Jørgensen, H. (2018). Practice. Dans G. E. McPherson et G. F. Welch (dir.), *Vocal, Instrumental, and Ensemble Learning and Teaching: An Oxford Handbook of Music Education* (vol. 3, p. 126-144). Oxford University Press.
- Leon-Guerrero, A. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, 10(1), 91-106. <https://doi.org/10.1080/14613800701871439>
- Liu, Y. (2023). Practice habits and motivation: A qualitative descriptive study of graduate instrumentalists. *International Journal of Music Education*, 41(3), 443-454. <https://doi.org/10.1177/02557614221121171>
- Loehr, J. E. (1991). *The mental game*. Penguin Books.
- López-Íñiguez, G. et McPherson, G. E. (2024). Using a music microanalysis protocol to enhance instrumental practice. *Frontiers in Psychology*, 15, 1368074. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1368074>

- Marisi, R. (2019). Developing the Students' Thinking and Learning Skills in the Instrumental Lesson. Dans E. Railean (dir.), *Handbook of research on ecosystem-based theoretical models of learning and communication* (p. 40-65). IGI Global.
<https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7853-6.ch003>
- McCaslin, M. et Good, T. L. (1996). The informal curriculum. Dans D. C. Berliner et R. C. Calfee (dir.), *Handbook of educational psychology* (p. 622-670). Prentice Hall International.
- McCrae, R. R. et Costa, P. T. (1983). Social desirability scales: More substance than style. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51(6), 882. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.51.6.882>
- McPherson, G. E. (1997). Cognitive strategies and skill acquisition in musical performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 64-71.
- McPherson, G. E. (2022). Self-regulated learning music microanalysis. Dans G. E. McPherson (dir.), *The Oxford Handbook of Music Performance* (vol. 1, p. 553-575).
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190056285.013.23>
- McPherson, G. E., Miksza, P. et Evans, P. (2018). Self-regulated learning in music practice and performance. Dans D. H. Schunk et J. A. Greene (dir.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (p. 181-193). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315697048-12>
- McPherson, G. E., Nielsen, S. et Renwick, J. (2013). Self-regulation interventions and the development of music expertise. Dans H. Bembenuity, A. Kitsantas et T. J. Cleary (dir.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman* (p. 355-382). Information Age Publishing.
- McPherson, G. E., Osborne, M. S., Evans, P. et Miksza, P. J. (2015). *Self-regulated learning microanalysis protocol for university musicians*. University of Melbourne.
- McPherson, G. E., Osborne, M. S., Evans, P. et Miksza, P. (2019). Applying self-regulated learning microanalysis to study musicians' practice. *Psychology of Music*, 47(1), 18-32.
<https://doi.org/10.1177/0305735617731614>
- McPherson, G. E. et Renwick, J. M. (2001). A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. *Music Education Research*, 3(2), 169-186.
<https://doi.org/10.1080/14613800120089232>
- McPherson, G. E. et Renwick, J. M. (2011). Self-regulation and mastery of musical skills. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 234-248). Routledge/Taylor & Francis Group.
- McPherson, G. E. et Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning. Dans R. Colwell et C. Richardson (dir.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (p. 327-347). Oxford University Press.

- McPherson, G. E. et Zimmerman, B. J. (2011). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective on developing performance skills. Dans R. Colwell et P. R. Webster (dir.), *MENC handbook of research on music learning* (vol. 2: Applications, p. 130-175). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199754397.003.0004>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Musique (501.A0). Programme d'études préuniversitaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Techniques professionnelles de musique et chanson (551.A0)*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021). *Répartition des effectifs étudiants inscrits dans les programmes de Musique identifiés au réseau collégial, selon l'organisme et le nom du programme collégial, au trimestre d'automne, pour les années scolaires 2010-2011 à 2021-2022*. Gouvernement du Québec.
- Miksza, P. (2011). A review of research on practicing: Summary and synthesis of the extant research with implications for a new theoretical orientation. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 190, 51-92. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.190.0051>
- Miksza, P., Blackwell, J. et Roseth, N. E. (2018a). Self-regulated music practice: Microanalysis as a data collection technique and inspiration for pedagogical intervention. *Journal of Research in Music Education*, 66(3), 295-319. <https://doi.org/10.1177/0022429418788557>
- Miksza, P. et Brenner, B. (2023). A descriptive study of intra-individual change in advanced violinists' music practice. *Update: Applications of Research in Music Education*, 87551233221090232. <https://doi.org/10.1177/87551233221090232>
- Miksza, P., Watson, K. et Calhoun, I. (2018b). The effect of mental practice on melodic jazz improvisation achievement. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 28(1), 40. <https://doi.org/10.1037/pmu0000206>
- Mornell, A., Osborne, M. S. et McPherson, G. E. (2020). Evaluating practice strategies, behavior and learning progress in elite performers: An exploratory study. *Musicae Scientiae*, 24(1), 130-135. <https://doi.org/10.1177/1029864918771731>
- Multon, K. et Coleman, J. (2018). Inter-rater reliability. Dans *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation* (vol. 4). SAGE Publications.
- Nielsen, S. G. (2015). Learning pre-played solos: Self-regulated learning strategies in jazz/improvised music. *Research Studies in Music Education*, 37(2), 233-246. <https://doi.org/10.1177/1321103X15615661>
- Nielsen, S. G., Johansen, G. G. et Jørgensen, H. (2018). Peer learning in instrumental practicing. *Frontiers in Psychology*, 9, 339. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00339>

- Noël, B. et Cartier, S. C. (2016). De la métacognition à l'apprentissage autorégulé. Dans B. Noël et S. C. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 9-24). De Boeck Supérieur.
- Noice, H., Jeffrey, J., Noice, T. et Chaffin, R. (2008). Memorization by a jazz musician: A case study. *Psychology of Music*, 36(1), 63-79. <https://doi.org/10.1177/0305735607080834>
- Osborne, M. S., McPherson, G. E., Miksza, P. et Evans, P. (2020). Using a microanalysis intervention to examine shifts in musicians' self-regulated learning. *Psychology of Music*, 0305735620915265. <https://doi.org/10.1177/0305735620915265>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11 - L'analyse thématique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 231-314). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Patston, T. (2014). Teaching stage fright? Implications for music educators. *British Journal of Music Education*, 31(1), 85-98. <https://doi.org/10.1017/S0265051713000144>
- Patston, T. (2016). Mindfulness in music. Dans A. Baltzell (dir.), *Mindfulness and Performance* (Current Perspectives in Social and Behavioral Sciences, p. 412-436). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139871310.019>
- Patston, T. et Osborne, M. (2016). The developmental progression of music performance anxiety and perfectionism in adolescent music students. *Performance Enhancement and Health*, 4(1-2), 42-49. <https://doi.org/10.1016/j.peh.2015.09.003>
- Pike, P. D. (2017a). Self-regulation of teenaged pianists during at-home practice. *Psychology of Music*, 45(5), 739-751. <https://doi.org/10.1177/0305735617690245>
- Pike, P. D. (2017b). Exploring self-regulation through a reflective practicum: A case study of improvement through mindful piano practice. *Music Education Research*, 19(4), 398-409. <https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1356813>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. et McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* (rapport technique no 91-B-004). University of Michigan, School of Education.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. et McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>
- Platz, F., Kopiez, R., Lehmann, A. C. et Wolf, A. (2014). The influence of deliberate practice on musical achievement: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 646. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00646>

- Pressley, M. et McCormick, C. B. (1995). *Advanced educational psychology: For educators, researchers, and policymakers*. Harper Collins.
- Pressley, M., Woloshyn, V. et Willoughby, T. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance* (2e éd.). Brookline Books.
- Ravita, P. M. (2020). *The practice habits of university music majors* [thèse de doctorat, Boston University]. Boston University Libraries.
- Rueda, R. (2011). *The 3 Dimensions of Improving Student Performance: Finding the Right Solutions to the Right Problems*. Teachers College Press.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation: Étapes et approches* (4e éd., p. 191-218). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10>
- Schmitz, B. et Wiese, B. S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31(1), 64-96. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.02.002>
- Schunk, D. H. (1984). The self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58. <https://doi.org/10.1080/00461528409529281>
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382. <https://doi.org/10.3102/00028312033002359>
- Schunk, D. H. et DiBenedetto, M. K. (2014). Academic self-efficacy. Dans M. J. Furlong, R. Gilman et E. S. Huebner (dir.), *Handbook of positive psychology in schools* (p. 115-130). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Schunk, D. H. et Greene, J. A. (2018). Historical, contemporary, and future perspectives on self-regulated learning and performance. Dans D. H. Schunk et J. A. Greene (dir.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2e éd., p. 1-15). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-1>
- Schunk, D. H. et Rice, J. M. (1985). Verbalization of comprehension strategies: Effects on children's achievement outcomes. *Human Learning: Journal of Practical Research & Applications*.
- Schunk, D. H. et Rice, J. M. (1987). Enhancing comprehension skill and self-efficacy with strategy value information. *Journal of Reading Behavior*, 19(3), 285-302. <https://doi.org/10.1080/10862968709547605>
- Schunk, D. H. et Zimmerman, B. J. (dir.). (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Taylor & Francis.

- Skinner, B. F. (1987). Whatever happened to psychology as the science of behavior? *American Psychologist*, 42(8), 780. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.42.8.780>
- Smith, G. D. (2016). Popular music in higher education. Dans I. Papageorgi et G. Welch (dir.), *Advanced musical performance: Investigations in higher education learning* (p. 65-80). Routledge.
- Stoeger, H. et Ziegler, A. (2008). Evaluation of a classroom-based training to improve self-regulation in time management tasks during homework activities with fourth graders. *Metacognition and Learning*, 3(3), 207-230. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9027-z>
- Suzuki, A. et Mitchell, H. F. (2022). What makes practice perfect? How tertiary piano students self-regulate play and non-play strategies for performance success. *Psychology of Music*, 50(2), 611-630. <https://doi.org/10.1177/03057356211010927>
- Tournois, J., Mesnil, F. et Kop, J. L. (2000). Autoduperie et hétéroduperie : un instrument de mesure de la désirabilité sociale. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 50(1), 219-232.
- Usher, E. L. et Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. Dans D. H. Schunk et J. A. Greene (dir.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 19-35). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-2>
- Varela, W. (2017). *Age-related differences in musical self-regulation among Canadian music learners* [thèse de doctorat, Concordia University]. Spectrum Research Repository.
- Varela, W., Abrami, P. C. et Uptis, R. (2016). Self-regulation and music learning: A systematic review. *Psychology of Music*, 44(1), 55-74. <https://doi.org/10.1177/0305735614554639>
- Vaz, D. V., Avelar, B. S. et Resende, R. A. (2019). Effects of attentional focus on movement coordination complexity. *Human Movement Science*, 64, 171-180. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2019.01.012>
- Voss, J. F., Greene, T. R., Post, T. A. et Penner, B. C. (1983). Problem solving skill in the social sciences. Dans G. H. Bower (dir.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (vol. 17, p. 165-213). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60099-7](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60099-7)
- Vygotsky, L. S. (1962). Thought and word. Dans E. Hanfmann et G. Vakar (dir.), *Thought and language* (p. 119-153). MIT Press. <https://doi.org/10.1037/11193-007>
- Watson, K. E. (2015). Relationships among selected practice behaviours and achievement in jazz improvisation. *Music Education Research*, 17(1), 57-70. <https://doi.org/10.1080/14613808.2014.986080>
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.3>

- Weinstein, C. E., Husman, J. et Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. Dans M. Boekaerts, M. Zeidner et P. R. Pintrich (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 727-747). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50051-2>
- Weinstein, C. E. et Mayer, R. F. (1986). The teaching of learning strategies. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3e éd., p. 315-327). Macmillan.
- Weinstein, C. E., Palmer, D. R. et Schulte, A. C. (1987). *LASSI: Learning and Study Strategies Inventory*. H & H Publishing Company.
- Williamon, A. et Valentine, E. (2000). Quantity and quality of music practice as predictors of performance quality. *British Journal of Psychology*, 91, 353-376. <https://doi.org/10.1348/000712600161871>
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 397. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.397>
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_1
- Wolters, C. A., Won, S., Schunk, D. H. et Greene, J. A. (2018). Validity and the use of self-report questionnaires to assess self-regulated learning. Dans D. H. Schunk et J. A. Greene (dir.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2e éd., p. 307-322). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-20>
- Wulf, G. (2013). Attentional focus and motor learning: A review of 15 years. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 6(1), 77-104. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2012.723728>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6e éd.). SAGE.
- Young, V., Burwell, K. et Pickup, D. (2003). Areas of study and teaching strategies instrumental teaching: A case study research project. *Music Education Research*, 5(2), 139-155. <https://doi.org/10.1080/1461380032000085522>
- Zhang, C. et Leung, B.-W. (2023). Music majors' self-regulated learning (SRL) of music practice in China: Two case studies based on the SRL microanalysis. *International Journal of Music Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/02557614231170285>
- Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 16, 307-313. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_8

- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. Dans D. H. Schunk et B. J. Zimmerman (dir.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 63-78). Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. et Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>
- Zimmerman, B. J. et Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. Dans J. E. Davidson et R. J. Sternberg (dir.), *The nature of problem solving* (p. 233-262). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615771.009>
- Zimmerman, B. J. et Kitsantas, A. (1996). Self-regulated learning of a motoric skill: The role of goal setting and self-monitoring. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, 60-75. <https://doi.org/10.1080/10413209608406308>
- Zimmerman, B. J. et Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 1-8. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.29>
- Zimmerman, B. J. et Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628. <https://doi.org/10.3102/00028312023004614>
- Zimmerman, B. J. et Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.284>
- Zimmerman, B. J. et Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. Dans D. H. Schunk et J. Meece (dir.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (p. 185-207). Erlbaum.

- Zimmerman, B. J. et Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. Dans D. J. Hacker, J. Dunlosky et A. C. Grasser (dir.), *Handbook of metacognition in education* (p. 311-328). Routledge.
- Zimmerman, B. J. et Paulsen, A. S. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. Dans P. Pintrich (dir.), *New directions in college teaching and learning: Understanding self-regulated learning* (p. 13-27). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/tl.37219956305>