

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

MODÈLE PRÉDICTIF DES DÉTERMINANTS DU RENDEMENT MUSICAL
D'ÉTUDIANTS EN MUSIQUE AU CÉGEP

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR
ARIELLE BONNEVILLE-ROUSSY

JUILLET 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire 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.01-2006). 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

Au cours d'une vie, il y a plusieurs choses inattendues. Pour certains, le cheminement de carrière se dessine dès le plus jeune âge, mais pour la plupart d'entre nous, il est le fruit d'une suite d'événements imprévus. Dans mon cas, je me destinais à une carrière de musicienne et faire des études en psychologie fut un événement inattendu. Je remercie donc tout d'abord Francine Beaudry, psychologue et musicienne, qui a été la première à me montrer cette avenue incroyable qu'est la psychologie de la musique. Je remercie aussi Bob Vallerand, mon mentor, celui qui m'a transmis sa passion pour la recherche, qui a été le premier à croire en moi et à mon enthousiasme envers la psychologie musicale, et sans qui je n'aurais jamais entrepris ce périple de la recherche en psychologie.

Mes seconds remerciements vont à Thérèse Bouffard, qui m'a si gentiment accueillie parmi les siens et qui m'a soutenue sans faille ces deux dernières années. Merci d'avoir si souvent trouvé les mots justes à mes concepts flous «mais clairs dans ma tête», et de m'avoir aidée à mettre en œuvre le mémoire que je présente ici.

Merci aux extraterrestres de la planète URAMAS, et surtout à Marie-Hélène C., avec qui j'ai passé de si beaux moments au 3^e étage du DS. Un merci tout spécial à mes amis du 2^e, Anso, Ariou, Dave, Dan, Gen, Julien, Lo, Marcan, No, et Rick. Merci à Rosa qui est là depuis toujours, à Elise, que j'adore, à Étienne, qui m'a donné des vacances, et à Nath, ma «partner» de voyage.

Finalement, merci à ma famille de m'avoir endurée quand j'étais moins patiente et quand, la plupart du temps, je travaillais trop.

Et enfin, à vous qui lisez ce mémoire en ce moment, merci de vous intéresser à ce sujet!

RÉSUMÉ

Les facteurs influençant le rendement dans les études est un sujet d'actualité qui n'est plus réservé qu'aux élèves du primaire et du secondaire. Une quantité imposante d'études a établi un lien direct entre la motivation, certains facteurs environnementaux et psychosociaux et le rendement, et ce, dans divers domaines d'études. L'étude proposée ici vise à examiner divers déterminants du rendement musical d'étudiants en musique et s'ancrera dans deux grandes perspectives théoriques : la théorie sociocognitive d'Albert Bandura (1986) et la théorie de l'autodétermination, mise de l'avant par Deci et Ryan (1985). Selon la théorie sociocognitive, la croyance en ses propres compétences, plus que la capacité objective, influence le cours des actions posées pour accomplir une tâche. Pour la théorie de l'autodétermination, la compétence est facilitée par une motivation autodéterminée, en particulier par une motivation intrinsèque. Dans le domaine musical, plusieurs études ont aussi établi des liens entre l'identité musicale et l'engagement scolaire d'étudiants en musique. Finalement, d'autres facteurs comme l'importance des ressources disponibles, la relation entre le professeur d'instrument et ses étudiants, et les stratégies de gestion des apprentissages ont été mentionnés dans la littérature comme facilitant le rendement d'étudiants en musique.

L'objectif principal de cette étude est de tester un modèle prédictif du rendement d'étudiant en musique de niveau collégial. Nous fondant sur la théorie sociocognitive, le profil motivationnel et identitaire de l'étudiant servira d'antécédent au modèle prédictif du rendement. Une courte étude prospective se déroulant sur une période de quatre mois a été mise en place. Des étudiants en musique ont rempli, à deux reprises, un questionnaire portant sur les variables du profil motivationnel et identitaire, ici leurs perceptions de compétence en musique, leur motivation intrinsèque, et leur identité comme musicien, mesurées au début d'une session collégiale. Lors d'une seconde séance, la perception d'adéquation des ressources du milieu (mesurée à l'aide de l'adaptation scolaire, de la perception de soutien à l'autonomie et de la présence et l'importance des rétroactions de la part du professeur d'instrument) et les stratégies individuelles de gestion (stratégies de coping axées sur la tâche et sur l'évitement, d'autorégulation et de pratique délibérée) ont été examinées. Le rendement en musique à la fin de la session, mesuré par la note à l'instrument de musique, a été fourni par les institutions d'enseignement à la fin de la session.

Des analyses acheminatoires confirment que le profil motivationnel et identitaire des étudiants en musique, la perception de l'adéquation des ressources de son milieu, et les stratégies individuelles de gestion qu'il utilise sont liées à son rendement musical. Les résultats seront discutés et les implications seront présentées.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	iii
TABLE DES MATIÈRES.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES.....	vii
CHAPITRE I	
INTRODUCTION.....	1
1.1 Contexte théorique.....	3
1.1.1 Théorie sociocognitive.....	4
1.1.2 Théorie de l'autodétermination.....	6
1.1.3 Lien entre la théorie sociocognitive et la théorie de l'autodétermination.....	8
1.2 Recension des écrits.....	9
1.2.1 Profil motivationnel et identitaire.....	12
1.2.2 Autres facteurs susceptibles d'influencer le rendement.....	19
1.2.3 Intégration des construits à l'étude.....	32
1.3 Objectif de cette étude.....	33
1.3.1 Sous-objectifs.....	33
CHAPITRE II	
MÉTHODOLOGIE.....	35
2.1 Sujets.....	35
2.2 Instrument.....	35
2.2.1 Mesures au Temps 1 (T-1).....	35
2.2.2 Mesures au Temps 2 (T-2).....	38
2.2.3 Mesures au Temps-3 (T-3).....	41
2.3 Procédure.....	42
2.3.1 Temps-1.....	42
2.3.2 Temps-2.....	43
2.3.3 Temps-3.....	43
CHAPITRE III	
RÉSULTATS.....	45
3.1 Analyses.....	45

3.1.1	Analyses préliminaires.....	45
3.1.2	Effet des variables sociodémographiques sur les variables dépendantes.....	45
3.2	Résultats principaux.....	46
3.2.1	Postulats.....	46
3.2.2	Sous-objectif 1.....	47
3.2.3	Sous objectif 2.....	50
CHAPITRE IV		
DISCUSSION		
4.1	Analyse des résultats du modèle des déterminants du rendement musical.....	54
4.1.1	Déterminants directs du rendement musical.....	54
4.1.2	Déterminants des stratégies individuelles de gestion.....	57
4.1.3	Déterminants de la perception d'adéquation des ressources du milieu.....	60
4.1.4	Résumé du modèle des déterminants du rendement en musique.....	61
4.2	Apports distinctifs de la présente étude.....	62
4.3	Limites.....	63
4.4	Suggestions de recherches futures.....	64
CHAPITRE V		
CONCLUSION.....		
		66
APPENDICE A		
FORMULAIRE ÉTHIQUE.....		
		86
APPENDICE B		
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....		
		88
APPENDICE C		
QUESTIONNAIRES.....		
		92

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		page
Tableau 2.1	Résumé des instruments de mesure utilisés aux trois temps.....	42
Tableau 3.1	Moyennes et écarts-types des variables liées au modèle prédictif du rendement.....	47
Tableau 3.2	Corrélations entre les variables du modèle prédictif du rendement .	49

LISTE DES FIGURES

Figure		page
Figure 1.1	Modèle théorique prédictif du rendement à l'instrument à la fin d'une session.....	11
Figure 3.1	Modèle prédictif du rendement à l'instrument de musique	52

CHAPITRE I

INTRODUCTION

Que veut-dire être un jeune musicien au 21^e siècle? Nous sommes dans une ère où tout doit être accompli rapidement et sans difficulté, et où s'astreindre à la pratique d'un instrument de musique pendant des heures semble illusoire. De plus, beaucoup d'appelés, et très peu d'élus feront carrière dans le domaine musical. Les musiciens qui réussissent doivent la plupart du temps faire preuve d'une compétence exceptionnelle à leur instrument bien avant leur première prestation publique. Alors, comment les jeunes adultes qui décident d'entreprendre des études collégiales en musique trouvent-ils la motivation pour continuer de jouer? Quels sont les facteurs qui influencent leur rendement en musique? L'étude que je propose ici tentera de répondre à ces questions.

Les facteurs influençant le rendement dans les études est un sujet d'actualité qui n'est plus réservé qu'aux élèves du primaire et du secondaire. Une quantité imposante d'études a établi un lien direct entre la motivation, certains facteurs environnementaux et psychosociaux dans rendement de niveau postsecondaire, dans divers domaines d'études (voir Robbins et al., 2004, pour une méta-analyse sur le sujet). De plus, le rendement scolaire est souvent intimement lié à la persévérance en éducation (Robbins et al., 2004). Au niveau postsecondaire, les chercheurs s'intéressent de plus en plus aux facteurs d'adaptation scolaire spécifique à chaque domaine d'études, comme les sciences, plutôt qu'à l'adaptation scolaire en général. Par contre, très peu de recherches ont jusqu'à présent été menées dans le domaine des arts. Pourtant, les données du recensement de 2008 du Ministère de l'éducation

du Québec indiquent que le taux d'abandon des études collégiales en musique est inquiétant (Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport, MELLS, 2008). Selon ce recensement, parmi les 484 nouveaux inscrits dans un programme de musique au collégial en 2006, 66% se sont réinscrits dans le même programme l'année suivante, et 21% dans un autre programme, laissant 13% d'abandon annuellement. Un autre fait préoccupant est que, dans la période allant de 1994 à 2007, en moyenne seulement 51% des étudiants en musique ont reçu leur diplôme en musique dans les temps ou dans les deux ans suivant la date normale prévue. Bien que le taux d'abandon total n'ait pas été publié, on peut conclure de ces statistiques que près de la moitié des étudiants en musique ne terminent pas leurs études musicales, ou changent de programme en cours de route. Chaque abandon représente des coûts individuels parce que les étudiants qui prennent la décision d'abandonner ou de changer de programme y voient souvent la preuve d'un échec. De plus, un étudiant qui échoue sera beaucoup plus enclin à abandonner les études post-secondaires. Comme le rendement est lié à la persévérance, il est important de comprendre la réussite des étudiants en musique. Cependant, à ce jour, aucune étude ne s'est attardée à comprendre le rôle des facteurs psychologiques et environnementaux dans le rendement des étudiants en musique au niveau collégial.

La motivation est jouée un rôle central dans la plupart des modèles explicatifs du rendement scolaire (Bandura, 1986; Boekaerts, 1996; Bouffard & Couture, 2003; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998; Fortier, Vallerand, & Guay, 1995; Pajares, 2001; Pintrich & de Groot, 1990; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992). Une motivation scolaire élevée a aussi été liée à de meilleures stratégies d'apprentissage et d'autorégulation (Boekaerts, 1996; Bouffard, Bouchard, Goulet, Denoncourt, & Couture, 2005; Eccles, 2005; Pajares, 1996; Pintrich & de Groot, 1990; Vallerand & Bissonnette, 1992; Zimmerman, 1990, 1995, 2008). C'est

pourquoi le profil motivationnel et identitaire des étudiants sera au cœur de cette étude.

L'objectif général de ce projet est d'identifier par quels processus le profil motivationnel et identitaire d'étudiants en musique au CÉGEP est lié à leur rendement en musique au collégial. Après une revue des contextes théoriques et de la documentation concernant les liens entre le profil motivationnel et identitaire, la perception d'adéquation des ressources du milieu, les stratégies individuelles de gestion et le rendement en musique, les objectifs de cette étude seront présentés en détails, suivi de la méthodologie, des résultats des analyses et d'une discussion portant sur ces résultats.

1.1 Contexte théorique

Selon Malcuit, Pomerleau et Maurice (1995) « La motivation correspond aux facteurs ou conditions internes de l'organisme qui le prédisposent ou l'incitent à accomplir certains comportements menant à la satisfaction de besoins, la cessation d'événements désagréables ou l'atteinte de buts.» (p.21). La motivation chez la personne s'exprime par ses choix de tâches à accomplir, sa persévérance dans celles choisies, l'intensité de son engagement et les résultats de la tâche (Wigfield, et al., 2006). Dans cette veine, les théoriciens de la motivation travaillent à comprendre les prédicteurs motivationnels du choix, de la persévérance et de l'effort face à une activité. La motivation est un construit multidimensionnel qui ne saurait se confiner à une seule perspective théorique. L'étude proposée ici s'ancrera dans deux grandes perspectives théoriques : la théorie sociocognitive d'Albert Bandura (1986) et la théorie de l'autodétermination, mise de l'avant par Deci et Ryan (1985). Selon Wigfield et ses collaborateurs (2006), la première théorie vise à répondre à la question : «Est-ce que je peux accomplir cette tâche?», alors que la deuxième vise plutôt à répondre à «Est-ce que je veux accomplir cette tâche et pourquoi?».

1.1.1 Théorie sociocognitive

Selon Bandura (1986), la personne n'est pas un agent passif qui réagit uniquement à ses pulsions et aux stimuli de l'environnement, mais est l'agent actif de ses propres actions. Ce chercheur définit l'agentivité comme «Le pouvoir d'être à l'origine d'actes visant des objectifs définis» (p.13). Ainsi, l'agentivité est le degré auquel la personne considère être l'agent actif dans sa propre vie. Cette perception de contrôle que la personne a sur elle-même et sur ses actions agit à la fois sur sa motivation, ses émotions et ses comportements à l'origine de toute tâche. Selon un principe de déterminisme réciproque, les caractéristiques cognitives, affectives et biologiques de la personne, ses comportements, et les événements de l'environnement, s'influencent mutuellement et sont le moteur du fonctionnement humain. Pour Bandura, le processus pivot de l'agentivité humaine est le sentiment d'efficacité personnelle. Ce sentiment résulte de l'organisation des composantes cognitives, sociales et comportementales et s'exprime par les croyances de la personne en sa capacité à accomplir une tâche. Selon cette théorie, la croyance en sa propre capacité à réussir, plus que la capacité objective, influence le cours des actions posées pour accomplir une tâche. Les effets du sentiment d'efficacité personnelle élevé sont nombreux : il agit sur nos choix d'activités et d'environnement, et régule aussi l'effort et la persévérance propices à la réussite d'une tâche donnée (Bandura, 1986, 1993, 1996; voir aussi Multon, Brown, & Lent, 1991, pour une méta-analyse sur le sujet).

Selon la théorie sociocognitive, le sentiment d'efficacité personnelle se développe principalement à partir de quatre sources d'information : les expériences de réussites ou d'échecs, les comparaisons sociales, la nature et la qualité des rétroactions reçues et les réactions physiologiques et émotionnelles devant la tâche. Premièrement, les expériences passées constituent la plus importante source d'information directe sur sa compétence. Des succès répétés agissent positivement sur les perceptions qu'une personne a de ses propres compétences à réaliser une tâche

semblable dans l'avenir, la condition étant cependant qu'elle attribue ses succès à des facteurs internes (l'effort). À l'inverse, les échecs agiront négativement sur le sentiment d'efficacité personnelle dans la mesure où ceux-ci sont également attribués à des facteurs internes. Deuxièmement, les expériences vicariantes peuvent aussi agir sur le sentiment d'efficacité personnelle et sont particulièrement influentes si la personne se compare à d'autres à qui elle attribue des capacités similaires. En effet, se comparer à d'autres personnes qui réussissent dans une tâche donnée peut avoir comme effet d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle, en particulier lorsque la personne a une quantité limitée d'expérience dans la maîtrise de cette tâche. Par contre, se mesurer à des personnes qui échouent peut diminuer le sentiment d'efficacité personnelle si la personne juge qu'elle a des capacités similaires. Troisièmement, les rétroactions reçues d'autrui ont aussi une grande importance dans le développement d'un sentiment d'efficacité personnelle. Celles obtenues de personnes significatives peuvent avoir un effet positif ou négatif sur les perceptions de compétence. Ceci n'est cependant vrai que si la personne formant le jugement est une personne considérée compétente dans le domaine évalué. Par exemple, dans cette étude-ci, le feedback du professeur de musique après un examen pourrait avoir un plus grand impact sur la perception de compétence de l'étudiant en musique que celui de ses parents, surtout si ces derniers ne sont pas musiciens. Finalement, les réactions physiologiques au stress devant la tâche et les stratégies d'adaptation à ce stress influencent le sentiment d'efficacité personnelle. Parce que les personnes ont tendance à évaluer les réactions émotionnelles positives comme étant un signe de réussite et celles négatives comme un signe de vulnérabilité ou d'inefficacité, de telles réactions peuvent modifier les croyances d'efficacité.

Le sentiment d'efficacité personnelle et les perceptions de compétence sont des construits apparentés. Alors que le sentiment d'efficacité personnelle est traditionnellement lié au jugement que la personne porte sur sa capacité à réussir une tâche très spécifique (comme effectuer une gamme sans faute à une vitesse élevée),

les perceptions de compétence mesurent un construit plus général (c'est-à-dire les habiletés dans l'exécution instrumentale en général; Bandura, 1996; Boileau, Bouffard, & Vezeau, 2000; Harter, 1978, 1982). Puisque nous n'avons pas mesuré le sentiment d'efficacité personnelle dans des tâches musicales spécifique, l'appellation perceptions de compétence sera utilisée et réfèrera à la conception que l'élève a de ses propres capacités générales en musique.

En résumé, selon la théorie sociocognitive, un jeune musicien qui a vécu des expériences de succès liées à son domaine musical, qui a une propension à se comparer à des étudiants semblables à lui et réussissant bien, qui reçoit régulièrement des rétroactions positives de son professeur, et qui a des réactions physiques et émotionnelles positives devant la tâche ou les situations musicales, est susceptible d'avoir des perceptions de compétence en musique élevées. Ce sera l'inverse dans le cas de celui réussissant mal ou avec difficulté, qui se compare avec ceux ayant peu de succès, qui reçoit des rétroactions négatives de son enseignant et qui vit du stress et de la tension devant les tâches. Les perceptions de compétence ainsi construites influenceront ses choix d'environnement dans lequel il continuera ses études en musique, de tâches musicales à réaliser et leur degré de difficulté, et son rendement en musique.

1.1.2 Théorie de l'autodétermination

Deci et Ryan (1985) ont défini l'étude de la motivation comme «L'exploration de l'énergie déployée et de la direction d'un comportement» (p. 3). L'énergie réfère à la recherche de la satisfaction de besoins fondamentaux à l'être humain. Elle détermine avec quel degré d'intensité un acte, une pensée ou une expérience sera entrepris pour combler ces besoins. La direction, quant à elle, s'appuie sur les processus qui orientent l'action vers la satisfaction des besoins. La théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) est proposée comme cadre à la compréhension des différentes formes de motivation. Deci et Ryan (2000)

ont défini les trois besoins comme «les nutriments psychologiques innés qui sont essentiels à la croissance psychologique, l'intégrité, et le bien-être» (p.229). Ainsi, c'est par le degré de satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux, soit celui d'autonomie (avoir des opportunités de choix et une relative absence de sentiment d'être contrôlé dans nos actions), celui de compétence (sentiment d'avoir des défis, de pouvoir les surmonter, et d'avoir des occasions de rétroactions positives) et celui d'appartenance sociale (avoir des interactions sociales enrichissantes et se sentir inclus dans un groupe), que les processus de régulation vont se différencier et mener à sept formes de motivation. Les processus de régulation, quant à eux, peuvent être autodéterminés, c'est-à-dire effectués intentionnellement et endossés complètement par la personne, ou non-autodéterminés, c'est-à-dire contrôlés par des pressions intrapersonnelles ou sociales. Le comportement autodéterminé est effectué par choix, et est pleinement endossé par la personne, alors que le second l'est pour éviter des conséquences négatives internes (par exemple : la culpabilité) ou interpersonnelles (les critiques).

L'intériorisation des comportements et attitudes est à la base des différents types de motivation que propose la théorie de l'autodétermination. Deux grandes catégories de motivation sont proposées : celle dite intrinsèque et celle dite extrinsèque. Une intériorisation autonome de l'activité résulte en une motivation intrinsèque, alors qu'un comportement géré par un besoin instrumental (l'évitement d'une punition, par exemple) conduit à une motivation extrinsèque. Les comportements intrinsèquement motivés sont faits pour le plaisir et la gratification qu'ils génèrent, sans besoin de récompense ou de contrôle, et sont autodéterminés. La motivation extrinsèque, quant à elle, est contrôlée plus ou moins fortement par des demandes ou récompenses psychologiques ou sociales. Elle comporte quatre styles de régulation, dont les deux premiers, la régulation intégrée (agir en congruence avec ses valeurs, ses besoins), et la régulation identifiée (agir en partie pour un résultat externe, mais tout en étant congruent avec ses valeurs, ses besoins) sont

autodéterminés. Les deux autres styles de motivation extrinsèque sont non-autodéterminés et incluent la régulation dite introjectée (agir par contrôle interne, pour éviter de se sentir coupable ou par fierté) et la régulation dite externe (agir sous le contrôle d'une récompense ou pour éviter une punition). Finalement, l'amotivation qui est caractérisée par l'absence d'action, correspond à la non-satisfaction des besoins, et est non-autodéterminée (Ryan & Deci, 2000).

La théorie de l'autodétermination propose que la compétence soit facilitée par une motivation autodéterminée, et en particulier par une motivation intrinsèque. Selon cette théorie, un jeune musicien placé dans un environnement qui soutient son besoin d'autonomie (lui donne des opportunités de choix), de compétence (des occasions de défi et un feedback positif) et de relations sociales satisfaisantes sera porté à développer une motivation autodéterminée. De plus, cette réaction en chaîne est réciproque : lorsqu'un étudiant montre une motivation intrinsèque, son entourage aura par le fait même plus tendance à soutenir son autonomie et sa compétence (Pelletier, Séguin-Lévesque, & Legault, 2002; Pelletier & Vallerand, 1996; Reeve, 2009).

1.1.3 Lien entre la théorie sociocognitive et la théorie de l'autodétermination

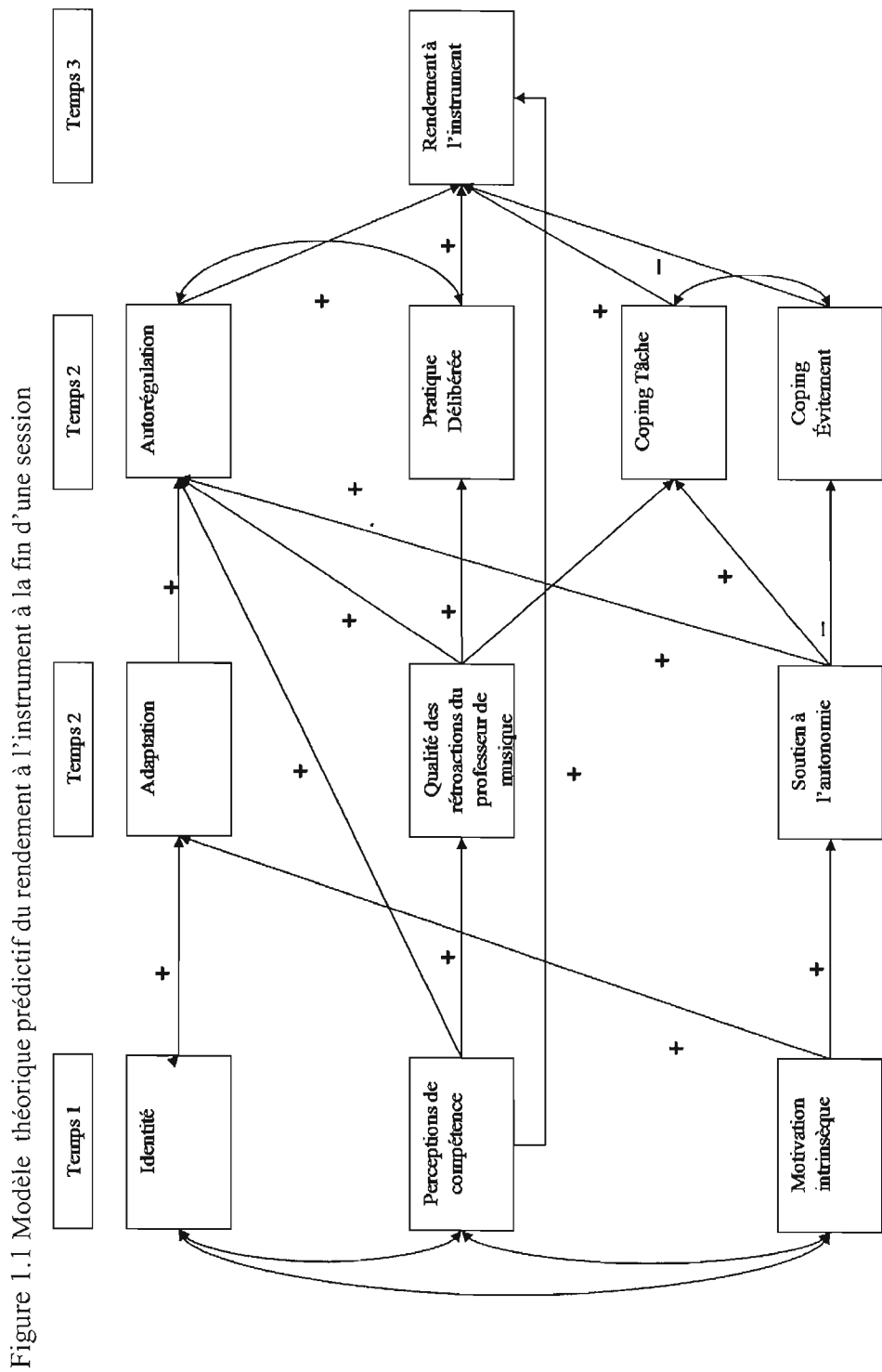
La théorie sociocognitive de Bandura et la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan ne sont pas contradictoires, et leur conception de la motivation est plutôt complémentaire. Comme mentionné précédemment, les perceptions de compétence tendent à répondre à la question «Suis-je capable de réussir?», alors que la théorie de l'autodétermination s'intéresse plutôt à «Est-ce que je veux accomplir cette tâche et pourquoi?» (Wigfield, et al., 2006). Les perceptions de compétence telles que mesurées par la théorie sociocognitive conduisent les étudiants à mieux intégrer et se servir des rétroactions provenant de l'environnement, à mieux s'adapter à leur milieu si celui-ci est adéquat, et à adopter des stratégies de régulation plus efficaces qui les rendent plus à même de réussir. D'un autre côté, chez un étudiant, une motivation

intrinsèque telle que définie par la théorie de l'autodétermination facilite l'adaptation au milieu d'accueil et l'adoption de stratégies adéquates de gestion du stress et d'autorégulation. À cet effet, Wigfield et ses collègues (2006) précisent que de plus en plus d'études visent à explorer les liens entre la motivation et les processus cognitifs et d'autorégulation adoptés par les étudiants. Ces théories visent à répondre à une troisième question qui est : «Qu'est-ce que j'ai à faire si je veux réussir cette tâche?» (p.17). Bien que certains de ces processus soient propres à l'une ou l'autre des théories décrites ci-haut, d'autres peuvent aussi s'intégrer à chacune d'entre elles. Nous reviendrons sur cette problématique dans la recension des écrits qui suit.

1.2 Recension des écrits

Comme nous venons d'en faire état, ce projet s'insère dans au moins deux cadres théoriques de la motivation. Afin de rendre compte du caractère multidimensionnel du construit de la motivation, nous adopterons le terme profil motivationnel et identitaire pour y référer. Nous distinguerons aussi ce profil des processus et stratégies liés au rendement. Les variables du profil motivationnel et identitaire ont en commun de porter sur un aspect ou une dimension de l'évaluation de soi. Ainsi, nous examinerons l'évaluation des étudiants de leur compétence (perceptions de compétence), de leurs motifs d'agir (motivation intrinsèque), et de leur identité comme musicien (identité). Les concepts de perception de compétence et de motivation intrinsèque ont été définis dans les sections précédentes et les recherches qui les ont liées au rendement scolaire sont nombreuses. Une brève revue de la littérature concernant ces deux construits se trouve à la section suivante. L'identité comme étudiant est depuis peu examinée en lien avec le rendement scolaire. Certaines études ont montré que l'identification à un domaine d'étude donné est liée à moins d'absentéisme en classe et à de meilleurs résultats scolaires (Osborne, 1997; Reeve, 2009; Walker, Greene, & Mansell, 2006). En musique, le rôle du sentiment identitaire est primordial et fait l'objet d'une littérature abondante

(Hargreaves, North, & Tarrant, 2006; Hargreaves, Purves, Welch, & Marshall, 2007; Macdonald, Hargreaves, & Miell, 2002; McPherson, 2009; North & Hargreaves, 1999; O'Neill, 2002; Tarrant, North, & Hargreaves, 2002). L'apport de l'identité dans le profil motivationnel et identitaire sera examiné à la section suivante. À notre connaissance, les trois composantes du profil motivationnel et identitaire qui sont incluses dans la présente étude ont été examinées simultanément dans seule étude (Walker, et al., 2006). Dans l'étude de Walker et collègues, les motivations intrinsèque et extrinsèque, les perceptions de compétence et l'identité scolaire étaient liées à l'engagement cognitif. Aucune étude n'a encore considéré ces trois éléments en lien avec le rendement en milieu scolaire. Les processus et stratégies liés à la question «Qu'est-ce que j'ai à faire si je veux réussir cette tâche?» seront par la suite abordés en lien avec le rendement. Il s'agit de facteurs liés à la perception d'adéquation des ressources du milieu, soit l'adaptation scolaire, le soutien à l'autonomie et l'importance des rétroactions de la part du professeur d'instrument, et de stratégies individuelles de gestion, comprenant les stratégies d'autorégulation, la pratique délibérée et les stratégies de coping. La figure 1.1 illustre les liens théoriques attendus. Dans les pages qui suivent, des descriptions détaillées des différentes variables du modèle prédictif du rendement seront présentées.



1.2.1 Profil motivationnel et identitaire

1.2.1.1 Perceptions de compétence

De nombreuses recherches ont montré l'impact des perceptions de compétence sur le rendement dans les études postsecondaires. Selon Bandura, Barbaranelli, Caprara, et Pastorelli, 2001, les étudiants choisissent leurs domaines d'études selon leur perception de compétence en regard de ce domaine. Les perceptions que l'étudiant a de sa propre compétence dans un domaine influence son utilisation de la rétroaction donnée par ses professeurs (Hattie & Timperley, 2007). Pajares (1996) et d'autres (Bouffard et al. 2005; Bouffard-Bouchard, Parent, & Larivée, 1991) ont montré que les étudiants utilisent une plus grande partie de leurs ressources cognitives dans les tâches scolaires où ils se sentent compétents. Les croyances en sa capacité ont été liées à maintes reprises à l'utilisation de stratégies d'autorégulation efficaces. La plupart des études s'entendent sur le rôle prédictif des perceptions de compétence dans l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives adéquates en contexte scolaire (Bouffard et al., 2005; Zimmerman, 1995). Des liens positifs ont aussi été trouvés entre les perceptions de compétence scolaire et la propension à relever de plus grands défis, la tendance à effectuer les travaux demandés et une plus grande persévérance devant une difficulté (Bouffard et al., 2005; Caprara et al., 2008; Pajares & Valiante, 2002). L'anxiété de performance et les stratégies de coping utilisées en situation d'évaluation scolaire ont aussi été liées à la perception de compétence. On observe que les étudiants ayant confiance en leur capacité à accomplir une tâche scolaire utilisent des stratégies de gestion du stress qui sont adaptatives (coping axé sur la recherche de solution, au lieu du coping d'évitement; Skinner, Edge, Altman, & Sherwood, 2003). Enfin, le stress vécu en situation d'évaluation est moins élevé chez ceux dont les perceptions de compétence sont élevées. Selon les conclusions d'une méta-analyse comprenant 109 études portant sur l'effet des facteurs sociaux et cognitifs sur les résultats scolaires d'étudiants universitaires, les perceptions de compétence ressortaient comme la

variable la plus importante pour prédire le rendement à travers les différentes études (Robbins et al., 2004).

Bien que les études portant sur les perceptions de compétence dans des domaines d'accomplissement soient très nombreuses, peu ont été conduites dans le domaine musical. Seulement deux études de McPherson et McCormick ont directement examiné les effets des perceptions de compétence en musique sur le rendement à l'instrument. La première, effectuée avec des jeunes musiciens britanniques âgés de 8 à 18 ans, a examiné les liens entre les perceptions de compétence, les stratégies d'autorégulation (gestion du temps), les stratégies cognitives (stratégies cognitives de répétition et d'élaboration), la pratique formelle (répétition de passages difficiles avec l'instrument) l'anxiété et la performance musicale lors d'une évaluation formelle devant un jury. Bien que les indices d'adéquation des coefficients de l'analyse acheminatoire ne soient pas optimaux, suggérant que le modèle proposé n'explique pas les données de la manière la plus favorable possible, cette étude a permis de noter le lien direct entre la perception de compétence et la performance musicale, ainsi que le rôle médiateur de la pratique instrumentale entre ces deux construits (McCormick & McPherson, 2003). La deuxième étude avait comme objectif de spécifier les liens observés dans la première, chez des musiciens australiens âgés de 9 à 19 ans dans des conditions similaires. Les résultats vont dans la même direction que ceux de l'étude précédente; les perceptions de compétence étaient directement et fortement liées à la performance (McPherson & McCormick, 2006). Ces deux études montrent l'importance du lien entre les perceptions de compétence et le rendement en musique.

En résumé, les études liant les perceptions de compétence au rendement semblent unanimes : meilleur sont les perceptions de compétence dans un domaine donné, meilleur est le rendement. Par contre, ce n'est pas par la pensée magique que les étudiants qui se sentent efficaces réussissent mieux mais parce que ce sentiment les conduit à choisir des défis à la mesure de leur capacités, à évoluer dans un

environnement propice et à adapter leurs comportements et stratégies d'apprentissage de manière à être en mesure de les relever.

1.2.1.2 Motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque fait l'objet de travaux de recherche depuis fort longtemps, à l'intérieur et hors de la théorie de l'autodétermination. Le plaisir que la personne retire d'une activité est à la base de la motivation intrinsèque. Allport, White et Wilson sont parmi les pionniers de la littérature sur ce type de motivation qui à l'époque, bien que peu définie et sans mesure valide, a inspiré plusieurs articles scientifiques (Allport & Ross, 1967; White, 1959; Wilson, 1917). En particulier, White (1959) a été l'un des premiers théoriciens de la motivation à observer que les humains sont habités par une curiosité et un intérêt qui semblent intrinsèques à apprendre et à maîtriser leur environnement. Son concept, appelé motivation d'effectance, stipule que les individus ont un besoin d'explorer leur environnement, et que cette interaction procure un plaisir et une gratification en soi, sans besoin de récompense externe. Les orientations intrinsèque et extrinsèque ont été proposées par Harter (1981) comme un complément du modèle de White. En lien avec la motivation scolaire, cette chercheuse propose cinq différences fondamentales entre les orientations intrinsèque et extrinsèque à l'apprentissage scolaire, qui sont : 1) l'apprentissage motivée par la curiosité plutôt que pour plaire au professeur; 2) travailler pour sa propre satisfaction plutôt que pour avoir de bonnes notes; 3) une préférence pour les défis plutôt que pour la facilité; 4) une indépendance plutôt qu'une dépendance au professeur pour l'accomplissement des travaux; et 5) des critères de succès et d'échec internes plutôt qu'externes (par exemple : les notes; Harter, 1981). Par la suite, dans le domaine de l'éducation, la motivation intrinsèque a été définie par trois composantes principales, qui sont la préférence pour une tâche qui comporte une part de défi, l'intérêt et la curiosité à l'égard de l'apprentissage, et enfin la volonté de maîtrise d'une tâche (Gottfried, 1985; Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001; Schiefele, 1991; Wigfield, et al., 2006). Cependant, nous ne

pouvons passer sous silence l'apport considérable de la théorie de l'autodétermination dans l'avancement des connaissances sur la motivation intrinsèque.

Selon la perspective de la théorie de l'autodétermination, l'engagement et l'enthousiasme des étudiants varient considérablement selon le degré d'autodétermination qu'ils ont à l'égard de leurs études. Les chercheurs de cette théorie ont défini trois composantes de la motivation intrinsèque en contexte scolaire : soit les motivations intrinsèques à l'accomplissement, à la connaissance et à la stimulation (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal, & Vallières, 1992). Un environnement social contrôlant (par exemple, des professeurs qui donnent peu de choix aux étudiants) et axé sur des récompenses externes semble nuire au développement d'une motivation intrinsèque (Deci, Koestner, & Ryan, 1999). À l'opposé, un environnement scolaire qui soutient l'autonomie de ses étudiants en minimisant le langage contrôlant et en valorisant la maîtrise des apprentissages, favorise le développement d'une motivation intrinsèque (Black & Deci, 2000). La motivation intrinsèque peut aussi contribuer à façonner l'environnement de l'étudiant. Certaines études ont montré que des facteurs contextuels, tels le manque de motivation des étudiants, pouvaient créer un climat de contrôle chez les professeurs (Pelletier & Vallerand, 1996; Reeve, 2009). Par exemple, Pelletier et Vallerand (1996) ont montré que les superviseurs qui perçoivent leurs subordonnés comme intrinsèquement motivés ont tendance à leur laisser une plus grande latitude décisionnelle et à avoir moins de comportements de contrôle envers eux.

Cependant, la plupart des recherches sur la motivation conduites sous cette perspective théorique ont examiné les conséquences d'une motivation plus ou moins autodéterminée sur le bien-être psychologique, plutôt que sur le rendement proprement dit (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004). C'est cependant ce qu'ont fait Fortier, Vallerand et Guay (1995) dans une étude chez des

élèves âgés en moyenne de 15 ans. Les auteurs ont constaté que les jeunes disant aller à l'école par choix ou pour le plaisir avaient un meilleur rendement scolaire en français, en mathématiques, en géographie et en biologie. Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon et Deci (2004) ont montré qu'une motivation autodéterminée et un soutien à l'autonomie dans un contexte de lecture et de compréhension de texte menait à un traitement de l'information plus en profondeur et à un meilleur résultat lors de l'évaluation. Une série d'études qui visait à comparer les effets de la motivation autodéterminée ou non-autodéterminée dans plusieurs domaines de vie a montré que le soutien à l'autonomie des professeurs durant l'enfance et l'adolescence était lié directement à la motivation autodéterminée dans les études, qui à son tour était liée à un meilleur rendement dans les études universitaires et à un plus grand engagement au travail (Soenens & Vansteenkiste, 2005).

Enfin, notons que la théorie de l'autodétermination dans le domaine musical n'a pour l'instant fait l'objet d'aucune étude publiée. En dépit de ceci, il nous semble que certains constats des travaux mentionnés ci-haut peuvent bien s'appliquer au domaine musical. Premièrement, la satisfaction des trois besoins de base paraît être le moteur du développement d'une motivation intrinsèque, qui peut à son tour influencer l'environnement scolaire de l'étudiant. En second lieu, la motivation intrinsèque en musique peut être liée au rendement dans le domaine musical.

1.2.1.3 Importance de l'identité des musiciens

L'identité correspond à une forme d'organisation de l'information sur le soi. Schlenker (1985) la définit plus spécifiquement comme les schémas qu'un individu a sur lui-même et qui décrivent, relient et expliquent ses caractéristiques et expériences. Les auteurs s'intéressant à l'identité distinguent le contenu, aussi appelé les schémas de soi, qui intègrent chacune des caractéristiques (identités) d'un individu (par ex, musicien, étudiant, homme, fils) et les processus qui guident et régulent les comportements selon ces caractéristiques. L'identité sociale d'un

individu réfère à sa reconnaissance qu'il fait partie d'un groupe social particulier ou d'une catégorie, et à son degré d'identification à cette catégorie (Tajfel, 1982). La théorie de l'identité (Stryker, 1968; Stryker & Stratham, 1985) propose que la saillance d'une identité chez la personne est en grande partie déterminée par son investissement dans une activité ou un rôle. Selon la théorie de l'identité sociale, une personne qui s'identifie fortement à un groupe donné aura tendance à adopter les comportements et attitudes des membres le composant (Hogg, Terry, & White, 1995).

Concrètement, une personne dont les rôles d'étudiant ou de musicien sont importants et font partie intégrante de son identité devrait adopter des comportements en conséquence. Comme étudiant ou musicien, cette personne devrait utiliser des stratégies qui sont en harmonie avec son identité saillante (comme passer une plus grande partie de son temps à étudier ou à s'exercer à son instrument de musique). Dans le domaine scolaire, Burke et Reitzes (1981) ont lié l'identité d'étudiant de niveau collégial aux intentions de poursuivre des études avancées. Une autre étude a montré que l'identité d'étudiant et l'engagement dans les activités du collège étaient liés à un meilleur rendement scolaire et à de plus grandes attentes quant au niveau d'études à atteindre (Reitzes & Mutran, 1980). De plus, un lien entre l'identification académique et les résultats scolaires chez des étudiants de première année de collège a été observé (Osborne, 1997). Un niveau optimal d'engagement cognitif a aussi été lié à une plus grande identification en tant qu'étudiant (Reeve, 2009).

En musique, l'identité de musicien est prise en considération dans les recherches depuis environ une décennie. Le développement et le rôle de l'identité musicale qui a été définie comme «La manière dont les personnes se considèrent en relation aux rôles sociaux et culturels existant au sein de la musique: de l'évolution des carrières professionnelles des musiciens au programme des cours de musique dans les établissements d'enseignement» (Hargreaves & Marshall, 2003: p. 264). Ces

rôles sociaux peuvent être généraux, comme être musicien, ou spécifiques, comme être clarinettiste. Dans une étude longitudinale incluant des musiciens étudiants du conservatoire, des étudiants dans un programme d'éducation musicale à l'université, et des musiciens professionnels, les auteurs concluent que le type d'identité saillante définit les standards de comparaison sociale différentes et des attitudes à adopter vis-à-vis des pairs et de soi aussi différentes (Hargreaves et al., 2007). O'Neill s'intéresse aussi depuis les années 1990 à l'identité des musiciens. Dans une étude qualitative visant à explorer l'identité musicale, elle a analysé le discours de quatre jeunes musiciennes âgées de 17-18 ans. Il en ressort que la définition de soi comme musicien est très complexe et dépend grandement de l'importance que prend la musique dans la vie de la personne. Par exemple, la première étudiante qui jouait de trois instruments de musique mais ne voulait pas faire de la musique une carrière était mal à l'aise à l'idée de se considérer comme musicienne parce que 'les non-musiciens ont de trop grandes attentes envers vous si vous leur dites que vous êtes musicienne'. À l'inverse, pour une autre étudiante qui disait vouloir devenir professeure de musique, 'être musicienne' la définissait comme personne et elle voyait la musique comme lui procurant des occasions personnelles et sociales 'de se réaliser dans une activité qu'elle aime' et 'd'être avec des personnes qui lui ressemblent' (O'Neill, 2002).

En résumé, l'identité comme étudiant en musique et comme musicien façonne la manière dont les étudiants conçoivent le monde dans lequel ils évoluent. Plus les étudiants en musique s'identifient à leurs domaine d'études, plus ils sont portés à s'adapter facilement au milieu scolaire en musique, et à s'engager dans des stratégies efficaces visant à atteindre leurs buts, et possiblement à mieux réussir.

Pour conclure cette section, les trois composantes du profil motivationnel et identitaire ont souvent été liées les unes aux autres. Par exemple, dans sa recension des écrits, Waterman (2004) rapporte de nombreux liens positifs entre la motivation

intrinsèque et l'identité. Dans le même esprit, être motivé intrinsèquement a été lié à de plus grandes perceptions de compétence dans divers domaines (Bouffard, Marcoux, Vezeau, & Bordeleau, 2003; Deci & Ryan, 1994; Deci, et al., 1991).

1.2.2 Autres facteurs susceptibles d'influencer le rendement

Nous avons jusqu'à maintenant abordé les thèmes liés au profil motivationnel et identitaire, et la nature de ses liens avec le rendement d'étudiants en musique au CÉGEP. Cependant, ces liens, s'ils peuvent parfois être directs, peuvent aussi être médiés par la perception que l'étudiant a de l'adéquation des ressources présentes dans son milieu, et des stratégies individuelles de gestion. Les facteurs d'adéquation du milieu auxquels nous nous attarderons sont l'adaptation scolaire et la perception de soutien à l'autonomie et de rétroaction de la part du professeur de musique. Les stratégies individuelles de gestion sont les processus d'autorégulation, la pratique délibérée et les stratégies de coping que mettent en œuvre les étudiants en musique vis-à-vis une situation de prestation musicale.

1.2.2.1 Influence de la perception d'adéquation des ressources du milieu sur le rendement

Au-delà de l'importance accordée aux variables motivationnelles et identitaires dans le rendement par les théories sociocognitive et de l'autodétermination, elles reconnaissent aussi l'importance de certains facteurs propres au milieu. Le premier type de ressources est lié à l'environnement scolaire général. L'autre ressource qui a une grande importance dans l'adaptation et la satisfaction des étudiants en musique est humaine; il s'agit du professeur de l'instrument que l'étudiant cherche à maîtriser.

Dans le cas d'étudiants en musique au CÉGEP, les facteurs généraux liés à la perception d'adéquation des ressources du milieu sont l'environnement matériel (la disponibilité des locaux de pratique et des instruments de musique le cas échéant), la

connaissance et l'adéquation du système (les règles institutionnelles sont claires et connues), les ressources humaines (la disponibilité et le soutien des pairs et des professeurs), et les ressources scolaires (le niveau de défi adéquat des cours, la pertinence de la matière enseignée pour les besoins de l'étudiant).

Des modèles motivationnels de Eccles et collègues (1989, 1993), ainsi que celui de Pintrich et De Groot (1990) proposent que l'adaptation au milieu et l'utilité des tâches présentées, qui se réfèrent à la pertinence des apprentissages et des sujets traités dans les cours, soient une variable centrale de l'environnement scolaire des étudiants de niveaux collégial et universitaire (Bouffard & Couture, 2003). L'adaptation au milieu a été maintes fois liée à de meilleures perceptions de compétence et à un plus grand engagement dans les études (Bouffard et al., 2003; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002; Wigfield et al., 1997).

Autant dans la perspective sociocognitive que celle de l'autodétermination, le rôle des pairs et des professeurs est reconnu. Les pairs sont selon plusieurs une source motivationnelle importante (Guay, Boivin, & Hodges, 1999; Ryan, 2000, 2001). Il en est ainsi en musique où le rôle des pairs dans le rendement à l'instrument est manifeste; en effet ces derniers sont une source de comparaison prégnante (Patrick, et al., 1999). De plus, il est important de considérer cette relation professeur-élève dans l'examen de l'impact des facteurs environnementaux sur le rendement des étudiants en musique Gaunt (2008) résume ainsi cette relation : «Les professeurs sont les agents musicaux, les modèles et les forces motivationnelles de leurs étudiants» (p.230). Ainsi, le professeur d'instrument est souvent la principale source de formation musicale des étudiants dans les études post-secondaires. L'étudiant rencontre son professeur de musique en privé à raison d'une heure ou plus par semaine. Il se crée entre l'élève et son tuteur une relation privilégiée qui peut être comparée à celle d'un étudiant de doctorat et de son directeur de thèse. Dans le

cadre de cette étude, nous retiendrons le rôle du professeur comme facteur pouvant influencer le rendement.

Selon le modèle de la théorie de l'autodétermination, c'est le soutien à l'autonomie (reconnaitre la perspective et les sentiments de l'autre et donner des opportunités de choix) des agents sociaux qui est le plus susceptible d'influencer les perceptions de compétence, d'autonomie et d'affiliation sociales, ainsi que le développement d'une motivation autodéterminée et le bien-être psychologique des étudiants (Grolnick & Ryan, 1989; Grolnick, Ryan, & Deci, 1991; Mageau et al., 2009). À l'inverse, la perception d'être contrôlé mène à une motivation moins autodéterminée. Les recherches concernant l'éducation musicale ont permis de mettre en lumière l'effet néfaste d'une pression exercée par les professeurs de musique sur les motifs donnés par les jeunes musiciens au fait de s'exercer à l'instrument (Stoeber & Eismann, 2007). Les étudiants qui percevaient un contrôle de la part de leur professeur de musique donnaient plus de raisons externes au fait de pratiquer (parce que je me sens coupable si je ne répète pas) que les étudiants ayant un professeur moins contrôlant.

Vallerand, Fortier, et Guay (1997) ont proposé un modèle explicatif de l'influence des facteurs propres au milieu sur la motivation qui lie l'environnement aux conséquences psychologiques et comportementales de la façon suivante : Perceptions et satisfaction des besoins par les ressources disponibles dans le milieu → Motivation → Conséquences. Cependant, ce processus n'est pas unidirectionnel, car la personne ayant une motivation intrinsèque peut aussi influencer la manière dont agit son environnement. Reeve (2009) a noté sept raisons pour lesquelles un professeur pourrait adopter des comportements contrôlants vis-à-vis leurs étudiants. Les quatre premières sont liées à la structure scolaire et sont la hiérarchie sous-jacente à la relation professeur-étudiant, le fardeau et la responsabilité du professeur face aux apprentissages, la valeur culturelle du contrôle en contexte scolaire et le fait

de confondre structure d'apprentissage et comportements de contrôle. Deux autres raisons sont liées à l'individu lui-même et sont les croyances du professeur sur les stratégies motivationnelles qui sont liées à une plus grande performance, et le style plus ou moins contrôlant du professeur lui-même. La dernière raison pour laquelle un professeur est susceptible de mettre en place des comportements contrôlants est liée à l'étudiant qui, par son manque de motivation, semble contraindre le professeur à adopter des comportements de contrôle pour que la tâche soit accomplie. Ainsi, les comportements et attitudes des étudiants peuvent influencer les comportements des professeurs. L'étude de Pelletier et Vallerand (1996) a trouvé un lien direct entre la motivation des apprenants et les comportements des enseignants dans un contexte expérimental. Dans une étude longitudinale en milieu scolaire, Skinner et Belmont (1993) ont montré que les étudiants qui avaient un niveau d'engagement élevé en début d'année recevaient plus de soutien et une plus grande cohérence dans ce soutien au cours de l'année scolaire que les étudiants qui étaient passifs en début d'année. Dans le contexte de la présente étude, la motivation intrinsèque de l'étudiant pourrait influencer le soutien à l'autonomie de leurs professeurs. Mageau et Vallerand (2003) ont aussi abordé cette relation réciproque en contexte sportif. Selon eux, la relation entraîneur-athlète est bilatérale et les comportements de l'un influencent ceux de l'autre. Certains athlètes ont des comportements plus difficiles à gérer et ont une motivation moins autodéterminée, qui influencent en retour les comportements de leur entraîneur. À son tour, l'entraîneur qui croit que le jeune sportif ne peut pas agir de manière appropriée dans un certain contexte peut augmenter ses propres comportements de contrôle afin que l'athlète se plie plus facilement à ses exigences. À l'inverse, un athlète qui est motivé intrinsèquement sera moins enclin à susciter des comportements de contrôle de son entraîneur. Comme la relation qui se crée entre l'entraîneur et l'athlète et celle d'un étudiant en musique et de son professeur est semblable, on peut croire que ce type de réciprocité existe dans cette relation.

Un autre aspect important à considérer dans la relation professeur-musicien est l'utilisation et la qualité des rétroactions provenant du professeur de musique perçues par l'étudiant. Dans la théorie sociocognitive, l'agentivité humaine s'actualise à l'intérieur de systèmes sociaux. Les personnes efficaces savent tirer de leur milieu les ressources dont ils ont besoin (Bandura, 1986). Si les ressources ne sont pas disponibles, celles qui ont un sentiment d'efficacité personnelle élevée auront tendance à changer de milieu. Quatre types de rétroactions sont à considérer : le feedback sur les résultats d'une tâche, celui sur l'accomplissement de la tâche, celui sur les processus d'autorégulation menant à la tâche, et celui sur les caractéristiques de l'étudiant (Hattie & Timperley, 2007). Un feedback de qualité sera perçu comme important et visera l'amélioration des habiletés. Selon la théorie sociocognitive, la qualité des rétroactions reçues et leur importance pour la personne a un effet sur ses perceptions de compétence. Plus la source de persuasion verbale est une personne jugée crédible dans le domaine (par exemple, le professeur de musique), plus le sentiment de compétence dans ce domaine sera influencé par cette personne (Bandura, 1986, 1993, 1996). Ce constat a fait l'objet de plusieurs recherches dans le domaine de l'éducation en général, mais aucune ne l'a examiné spécifiquement en musique. De plus, comme mentionné plus haut, les comportements des professeurs peuvent être influencés par ceux de leurs étudiants. Cependant, aucune étude n'a à ce jour examiné les liens entre les perceptions de compétence et les perceptions de rétroaction dans cette direction.

Ces divers éléments suggèrent que le soutien à l'autonomie et la perception de rétroactions du professeur de musique sont des facteurs environnementaux impliqués de manière importante dans le rendement musical des étudiants. De plus, bien que mesuré distinctement ici, ces concepts sont tous deux en lien avec la relation étudiant-professeur. Dans le domaine du sport, par exemple, un style relationnel démocratique de l'entraîneur qui inclut à la fois un soutien à l'autonomie

un feedback de qualité est lié à un plus grand bien-être chez les athlètes (Gagné, Ryan & Bargman, 2003).

1.2.2.2 Stratégies individuelles de gestion

Les capacités d'organisation du travail et de régulation de la motivation font l'objet de plusieurs recherches en éducation et en psychologie (Boekaerts, 1996; Boekaerts & Cascallar, 2006; Bouffard, Boisvet, Vezeau, Larouche, & et al., 1995; Butler & Winne, 1995; Eccles & Wigfield, 2002; Pajares & Valiante, 2002; Pelletier, Fortier, Vallerand, & Brière, 2001; Pintrich & Blazevski, 2004; Zimmerman, 1986, 1990, 2008). Il est depuis longtemps admis que ces processus d'autorégulation sont les moteurs du succès d'une tâche cognitive. Ils font appel à diverses actions, comme la gestion du temps et de la motivation, que la personne utilise pour réguler son travail et s'améliorer. Mais le rendement dans un domaine donné passe aussi par l'exécution d'une multitude de tâches liées à l'amélioration des habiletés spécifiques. Bien que les processus liés à l'autorégulation soient généralement transférables d'un domaine à l'autre, un grand nombre de stratégies cognitives-motrices sont très spécifiques à un domaine donné. Par exemple, les exercices pratiques à effectuer lors de l'apprentissage de la clarinette ne sont nullement transférables à l'apprentissage de la bicyclette. Ericsson, Krampe et Tesch-Römer (1993) appellent cette grande famille de stratégies spécifiques visant l'amélioration de la performance la 'pratique délibérée'. Nous aborderons donc ici les divers types de processus d'autorégulation inclus dans ce projet.

1.2.2.3 Stratégies d'autorégulation

La capacité de s'autoréguler est considérée comme une partie importante du succès scolaire à tous âges. Selon Zimmerman (1986), les étudiants utilisant l'apprentissage autorégulé participent activement à leur propre formation utilisant des stratégies métacognitives, cognitives, motivationnelles et comportementales (voir aussi Bouffard, 2006, et Bouffard & Vezeau, sous presse). Les stratégies

métacognitives sont celles permettant de planifier le temps d'étude, se fixer des buts à atteindre, s'auto-évaluer fréquemment, et sélectionner des environnements propices à la réussite (Zimmerman, 1990). Quant aux stratégies cognitives, ce sont celles qui servent à résoudre la tâche, et sont ainsi spécifiques à cette dernière comme répéter plusieurs fois un texte dans une tâche de mémorisation, ou encore identifier les idées principales dans une tâche de compréhension de texte, utiliser un dictionnaire, etc. Boekaerts (1996) résume ainsi les capacités des personnes qui s'autorégulent : « Elles ont la capacité d'exercer un contrôle sur les différentes dimensions des processus d'apprentissage et d'allouer des ressources aux différents aspects du processus d'apprentissage » (p. 102). Les dimensions réfèrent à trois couches superposées représentant chacune un aspect de l'apprentissage autorégulé (Boekaerts, 1997). La première couche, la plus générale, réfère à la régulation de soi et dirige les choix de buts à atteindre et les ressources à mobiliser dans une tâche donnée. La seconde couche constitue la régulation du processus d'apprentissage et concerne l'utilisation de la connaissance métacognitive afin de gérer l'avancement du travail. Enfin, la troisième couche qui est la plus spécifique constitue la régulation du traitement de l'information et concerne le choix des stratégies cognitives à utiliser selon la tâche. Pour Boekaerts (1996), l'autorégulation exige plus que la connaissance des stratégies cognitives et métacognitives; pour qu'elle soit efficace, il faut aussi que l'étudiant mette en place des stratégies de gestion de la motivation (par exemple : éviter toute forme de distraction), dans sa régulation de soi. Selon Zimmerman (2002) l'apprentissage autorégulé comprend plusieurs phases successives, mais qui s'influencent mutuellement. En premier lieu, l'étudiant réfléchit et analyse le travail à effectuer et examine les ressources qu'il possède. Par la suite, il se donne un but à atteindre, planifie son accomplissement, et choisit des stratégies pertinentes à l'atteinte du but. L'exécution de la tâche peut alors commencer. Les stratégies favorisées sont mises en action, leur progrès et leur efficacité sont évalués. Finalement, l'étudiant réfléchit sur les résultats obtenus et évalue l'efficacité des stratégies utilisées. En résumé, l'autorégulation est un

construit multidimensionnel qui inclut autant des éléments cognitifs, métacognitifs que motivationnels dans une suite d'étapes successives.

De nombreuses études ont montré les bienfaits d'un apprentissage autorégulé sur le rendement des étudiants de divers niveaux scolaires allant du primaire jusqu'à l'université (Zimmerman, 2008). En éducation musicale, des concepts s'apparentant à l'apprentissage autorégulé, tels que la régulation de la pratique instrumentale, et les pratiques formelles et informelles, ont été utilisés au cours des dernières décennies pour expliquer tant l'anxiété de performance que les résultats d'un examen de musique (McCormick & McPherson, 2003; McPherson & McCormick, 2006). Cependant, les stratégies d'autorégulation n'ont, dans ce domaine d'application, malheureusement pas utilisé une nomenclature homogène. Une étude prospective se déroulant sur une période d'un mois faite chez des étudiants en musique âgés de 7 à 17 ans a montré un lien entre l'utilisation de stratégies cognitives (corriger les erreurs immédiatement) et de régulation de la pratique instrumentale (comme se planifier un horaire de pratique) sur la pratique délibérée (faire un réchauffement à l'instrument, pratiquer les gammes et arpèges etc...) et le rendement à l'instrument à la fin d'une année scolaire (McPherson & McCormick, 2006). Dans deux autres études de Nielsen (2004, 2008), l'utilisation de stratégies d'autorégulation (planification, organisation, et gestion du temps de répétition) était positivement liée à un sentiment d'efficacité personnelle élevée. L'auteur en conclut que les étudiants en musique qui se perçoivent comme capables d'apprendre ou d'accomplir une tâche par leur pratique instrumentale sont plus susceptibles d'utiliser des stratégies d'autorégulation efficaces que ceux qui doutent de leurs capacités. Finalement, une récente recension des écrits concernant l'anxiété de performance (le trac) chez les musiciens a indiqué que le développement insuffisant de stratégies métacognitives serait lié à une plus grande anxiété de performance (Papageorgi, Hallam, & Welch, 2007). Les stratégies métacognitives employées par les musiciens avant une exécution musicale comprennent la planification, le suivi et l'évaluation du processus d'apprentissage et

la planification de stratégies de gestion du stress en situation de performance. Un manque de préparation, ou une mauvaise gestion du stress mène, selon Papageorgi et collègues (2007), à une augmentation du stress en situation de performance en public.

1.2.2.4 Pratique délibérée

Nous avons vu dans la section précédente que les stratégies d'autorégulation peuvent être de plusieurs ordres. Dans des domaines d'excellence, la maîtrise d'une tâche complexe passe non seulement par l'utilisation de stratégies d'autorégulation générales, mais aussi par la mise en place de diverses stratégies spécifiques à l'activité. C'est ce que l'on appelle la pratique délibérée.

L'atteinte de l'excellence en musique demande un engagement assidu et de longue haleine, nécessitant un nombre important d'heures de pratique. La recherche sur l'acquisition de l'expertise dans divers domaines de performance, comme le sport, le monde du travail, les échecs et la musique a montré qu'au moins dix ans d'entraînement sont nécessaires pour atteindre un calibre international d'exécution dans la plupart des domaines (Ericsson, Krampe, & Tesh-Römer, 1994). Ericsson et Charness (1993) ont montré que les meilleurs violonistes ayant une carrière soliste avaient accumulé plus de dix mille heures de pratique instrumentale avant l'âge de 20 ans. Selon Ericsson et ses collègues, même si la quantité de pratique est un facteur primordial à l'atteinte d'un calibre aussi élevé, le type de pratique formelle, appelé pratique délibérée, y contribue tout autant (Ericsson & Lehman, 1996; Ericsson & Charness, 1994; Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993). La pratique délibérée vise à améliorer la performance et se définit comme une période d'entraînement qui exige effort, détermination, et concentration de la part du sujet (Deakin, Côté, & Harvey, 2006). Elle se différencie des périodes de pratique informelle (sans but spécifique) et de travail (lors d'un concert ou d'une audition). Le temps de pratique est donc divisé en pratique délibérée et pratique informelle, et la proportion de temps

allouée à l'une ou l'autre des activités varie d'un individu à l'autre (Ericsson, et al., 1993; Lehman & Gruber, 2006; McPherson & McCormick, 2006). Bien que les deux derniers aspects donnent une expérience non négligeable pour le musicien, seule la pratique délibérée est liée, selon Ericsson et ses collègues (1993), à l'amélioration spécifique des habiletés. De nombreuses études ont montré un lien positif entre la quantité de pratique délibérée et l'acquisition de niveaux élevés d'exécution dans des domaines divers tels que les échecs (Charness, Tuffiash, Krampe, Reingold, & Vasyukova, 2005), la musique (Lehman & Gruber, 2006), et les sports (Hodges, Kerr, Starkes, Weir, & Nananidou, 2004). Les comportements liés à la pratique délibérée sont très spécifiques à chaque domaine; dans ce travail, nous nous limiterons à discuter de ceux relatifs à l'étude.

Bien que le nombre d'heures de pratique musicale soit important, les actions concrètes effectuées dans le but d'améliorer le rendement le sont encore plus. Mikzsa (2006, 2007) a fait un travail de codification des techniques utilisées par des étudiants en musique au collège dans une situation mesurant l'amélioration à court terme. L'auteur a observé des relations élevées entre l'amélioration sur une brève période de temps (50 minutes) et l'utilisation par les musiciens de certaines techniques comme la répétition en segments (chunking), la pratique en petites sections, et la répétition avec un métronome. D'autres techniques comme chanter sa pièce ou transposer n'étaient pas liées à l'amélioration du rendement à court terme, ce qui ne veut pas dire qu'elles ne le seraient pas à plus long terme. Dans cet ordre d'idée, Bonneville-Roussy, Lavigne et Vallerand (sous presse) ont montré l'existence d'un lien positif entre la fréquence d'utilisation de la pratique délibérée et l'atteinte d'un haut niveau d'excellence chez des musiciens de calibre international.

En résumé, l'étude de la pratique délibérée en musique, bien qu'à un stade encore exploratoire, permet de comprendre les diverses stratégies spécifiques que les musiciens utilisent afin d'atteindre un niveau élevé de rendement. La qualité de la

pratique délibérée est associée aux stratégies cognitives d'autorégulation, puisqu' à l'aide de ces dernières, le musicien régule son temps, et choisit les meilleures techniques de pratique à adopter afin d'améliorer le plus efficacement ses habiletés (McCormick & McPherson, 2003). Enfin, les techniques mises en œuvre lors des périodes d'exercice sont grandement influencées par le feedback que le professeur de musique aura préalablement donné (Ericsson, 2006; Schuwirth & van der Vleuten, 2006).

1.2.2.5 Stratégies de coping

Selon la théorie transactionnelle du stress, la perception que la personne a de son stress n'est pas liée uniquement à elle ou à son environnement, mais réside dans l'interaction entre les deux (Folkman & Lazarus, 1988; Lazarus & Folkman, 1991). Selon cette théorie, l'évaluation d'une situation comme étant potentiellement stressante se fait en deux étapes qui précèdent l'adaptation à ce stress. Dans la première, l'individu évalue les éléments émanant de la situation et leur donne une valence positive (défi possible) ou négative (danger possible). Dans la seconde, il prend en compte les ressources disponibles pour gérer la situation, et c'est à ce moment que les stratégies de coping sont considérées. Ce modèle met l'accent sur le rôle médiateur des stratégies de coping entre le stress perçu et les conséquences cognitives et émotionnelles de ce stress. L'anxiété de performance musicale est particulièrement importante dans l'étude des facteurs influençant la motivation et le rendement d'étudiants en musique, et c'est ce type de stress dont il sera question ici.

Selon Skinner et ses collègues (2003), les stratégies de coping sont fondamentales pour comprendre la façon dont le stress influence les individus. En ce sens, les conséquences de l'anxiété de performance peuvent varier selon les stratégies de coping utilisées et les ressources personnelles. Ces stratégies se définissent comme l'ensemble des processus qu'un individu met en œuvre pour maîtriser ou diminuer l'impact du stress sur son bien-être physique et psychologique

(Lazarus, 1993). Depuis les années 1970, les auteurs ont proposé diverses classifications de stratégies de coping. Peu importe la taxonomie ou le nombre de dimensions utilisées, les chercheurs s'entendent sur l'aspect multidimensionnel des stratégies de coping utilisées. Des exemples de stratégies de coping fréquemment répertoriées sont la réinterprétation positive, la planification, et l'expression des sentiments, le désengagement et le blâme (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989; Skinner, et al., 2003).

Dans leur méta-analyse, Skinner et ses collègues (2003) ont dénombré pas moins de 100 classifications différentes des stratégies de coping, dont deux ont été plus populaires que d'autres. Lazarus et Folkman (1984) ont défini deux dimensions aux stratégies de coping: l'orientation vers le problème et celle vers les émotions. L'orientation vers le problème est un processus proactif et réfère à l'effort d'amélioration ou de modification des paramètres de la situation stressante. Cette famille de stratégies est présente quand la personne a une impression d'emprise sur la situation. Elle peut être axée sur la volonté de contrôle et de changement de l'agent anxiogène, ou sur la restructuration cognitive dans le but d'améliorer ou de changer la situation. L'orientation vers les émotions est plus probable lorsqu'il n'y a pas de perception de contrôle. Cette catégorie vise une recherche de la compréhension des émotions plutôt qu'une démarche axée sur la résolution de problèmes.

Une autre catégorisation bidimensionnelle des stratégies de coping est celle de l'approche-évitement (Anshel, Jamieson, & Raviv, 2001), aussi nommée active/passive (Skinner et al., 2003). L'approche est utilisée lorsque le contrôle est perçu comme élevé et réfère aux stratégies que la personne utilise afin de modifier ou contrôler activement la situation. Les stratégies utilisées sont, par exemple, l'engagement dans la tâche et la résolution de problèmes. L'évitement réfère aux stratégies utilisées dans les situations jugées non-contrôlables et inclut les stratégies de fuite du problème. Des stratégies d'évitement sont le déni ou le désengagement.

Selon Skinner et al. (2003), cette catégorisation axée sur le type d'actions posées (vers la tâche ou évitement de la tâche) est le plus représentatif des stratégies et de leurs conséquences distinctes, et plusieurs études ont par la suite testé avec succès ce type de catégorisation dichotomique (Amiot, Gaudreau, & Blanchard, 2004). C'est pourquoi nous utiliserons la taxonomie tâche-évitement dans cette étude.

Un grand nombre de chercheurs s'entendent pour dire que les stratégies de coping, si elles sont efficaces pour diminuer l'anxiété dans l'immédiat, peuvent avoir un impact différent à moyen et long terme (Amiot, de la Sablonnière, Terry, & Smith, 2007; Skinner et al., 2003). Alors que les stratégies d'évitement ont pour effet de réduire l'anxiété à court terme en évitant de penser à la situation, ou en effectuant des tâches qui ne sont pas liées à la gestion de la situation, le désengagement de la tâche et le déni du problème ont souvent des conséquences nuisibles à long terme sur le stress ressenti et la performance, puisqu'elles n'ont souvent aucun effet sur la source même du problème (Cohen, Ben-Zur, & Rosenfeld, 2008; Doron, Stephan, Boich, Julie, & Le Scanff, 2009; Ntoumanis, Biddle, & Haddock, 1999). Par contre, les stratégies axées sur la tâche et la résolution de problèmes semblent être efficaces à la fois à court et à long terme (Doron et al., 2009; Ntoumanis et al., 1999).

Les stratégies de coping n'ont pas encore été étudiées dans un contexte musical. Cependant, les auteurs traitant du rôle de l'anxiété de performance chez les musiciens, même s'ils n'ont pas directement abordé ce sujet, reconnaissent que les stratégies de coping des musiciens pourraient être importantes pour le contrôle de l'activation physiologique et des cognitions qui accompagnent le trac (Papageorgi et al., 2007). Les stratégies de coping utilisées par les musiciens peuvent être incluses dans une classification à deux dimensions (catégories approche-évitement). Par exemple, chercher de l'aide d'un thérapeute ou de collègues, la respiration profonde, la relaxation musculaire, la pratique d'extraits difficiles et éviter les distractions lors de l'exécution peuvent être considérées comme des stratégies centrées sur la tâche.

En revanche, l'utilisation de sédatifs ou de l'alcool et le déni que la situation puisse causer de l'anxiété peuvent être considérées comme des stratégies d'évitement (Steptoe, 1989).

En résumé, en ayant une influence directe sur la performance, les stratégies de coping joueraient un rôle central dans le rendement des étudiants en musique. De plus, ces stratégies peuvent être liées à d'autres concepts évoqués dans la présente étude. Par exemple, le coping d'évitement est intimement aux stratégies négatives d'autorégulation des processus d'apprentissage, telle qu'éviter d'effectuer certains travaux (Boakaerts & Corno, 2005).

1.2.3 Intégration des construits à l'étude

Avant d'énoncer les objectifs de cette étude, il est de mise de rappeler comment les diverses variables s'intègrent dans un modèle prédictif du rendement dans les études collégiales en musique. En premier lieu, le profil motivationnel et identitaire des étudiants, comprenant ses perceptions de compétence, sa motivation intrinsèque et son identité, a été lié dans les diverses études à la fois aux facteurs environnementaux, aux stratégies individuelles de gestion, au rendement dans les domaines scolaires. Aussi, les perceptions de compétence ont été liées à la perception des rétroactions, à l'adaptation scolaire, à l'utilisation de stratégies d'autorégulation et de coping efficaces, et au rendement. La motivation intrinsèque a été liée au soutien à l'autonomie, à l'adaptation scolaire, à l'autorégulation, à l'utilisation de stratégies de coping adéquates, et au rendement. L'identité en tant qu'étudiant ou musicien a été liée à l'adaptation au milieu et à l'autorégulation. Les trois variables de perception d'adéquation des ressources du milieu, qui sont l'adaptation scolaire, le soutien à l'autonomie et la rétroaction des enseignants ont à la fois été liées aux différentes variables du profil motivationnel et identitaire, à celles des stratégies individuelles de gestion, et au rendement. Enfin, les stratégies individuelles de

gestion, qui sont l'autorégulation, la pratique délibérée et les stratégies de coping ont toutes été liées, directement ou non, aux différentes variables du profil motivationnel et identitaire, aux facteurs environnementaux, et directement au rendement.

Divers modèles considèrent que les ressources environnementales sont des antécédents aux ressources personnelles dans la prédiction de l'adaptation scolaire des étudiants (Bandura, 1986; Vallerand, et al., 1997). Cependant, dans cette étude, nous fondant sur la théorie sociocognitive, notre postulat de base sera que l'étudiant est l'agent de ses propres actions et qu'il a le pouvoir de modifier non seulement ses actions, mais certains aspects de son environnement. C'est donc le profil motivationnel et identitaire propre à l'étudiant qui servira d'antécédent dans nos modèles prédictifs du rendement musical.

1.3 Objectif de cette étude

L'objectif général de ce projet est d'examiner un modèle des déterminants du rendement musical d'étudiants de niveau collégial. Pour ce faire, des étudiants en musique ont été rencontrés pour répondre à des questionnaires relatifs aux variables incluses dans le modèle. Le design de l'étude comprend trois temps de mesure : au début de la session (T-1), à la mi-temps de celle-ci (T-2), puis une fois celle-ci terminée (T-3). Les données du T-3, qui portent sur le rendement des étudiants à la fin de leur session, ont été obtenues des directions des institutions. La Figure 1.1 présente un résumé de ce modèle (p.11).

1.3.1 Sous-objectifs

L'étude présentée ici comporte deux sous-objectifs. Dans le **premier**, nous examinerons les liens entre les variables du profil motivationnel et identitaire, ici les perceptions de compétence en musique, la motivation intrinsèque, et l'identité comme musicien, mesurées au début de la session (T-1), la perception d'adéquation des ressources du milieu (mesurée à l'aide de l'adaptation au milieu, de la perception

de soutien à l'autonomie et de la présence et l'importance des rétractions de la part du professeur d'instrument) et les stratégies de gestion (stratégies de coping axées sur la tâche et sur l'évitement, d'autorégulation et de pratique délibérée) mesurées à la mi-session (T-2) et le rendement en musique à la fin de la session (T-3).

Le deuxième sous-objectif vise à tester un modèle prédictif du rendement musical l'aide des résultats du sous-objectif précédent et de la recension des écrits. Nous fondant sur les études recensées, nous postulons que plus les perceptions de compétence en musique seront élevées, plus le rendement en musique le sera aussi. Nous postulons que les perceptions de compétence, la motivation intrinsèque, et l'identité comme étudiant en musique seront positivement liées à la perception d'adéquation du milieu (l'adaptation au milieu, la perception de soutien à l'autonomie et la présence et l'importance des rétractions de la part du professeur d'instrument) qui sera à son tour liée à l'utilisation de stratégies de coping orientées vers la tâche (et négativement liée au coping orienté vers l'évitement de la tâche), de stratégies d'autorégulation et de pratique délibérée en musique. Nous postulons que l'utilisation de stratégies d'autorégulation et de pratique délibérée sera liée à un rendement élevé en musique. L'utilisation de stratégies de coping dirigées vers la tâche sera quant à elle liée positivement au rendement en musique et l'inverse est attendu dans le cas des stratégies de coping d'évitement. Finalement, étant donné l'importance des liens trouvés lors de la recension de la littérature entre les perceptions de compétence et l'autorégulation, nous postulons que des liens directs seront trouvés entre ces variables.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

2.1 Sujets

Les sujets sont 282 étudiants en musique des CÉGEP St-Laurent et de l'École de Musique Vincent d'Indy, situés à Montréal. Ces 161 hommes et 121 femmes, âgés entre 18 et 30 ans ($M=19,05$; $É-T=1,95$) ont volontairement participé à l'étude. 148 sujets étaient dans un programme de musique préuniversitaire, alors que 80 faisaient une technique en musique, et 54 étaient dans un programme de double-DEC (musique et sciences humaines, science santé ou lettres). 152 sujets étaient en première année de CÉGEP, alors que 88 étaient en deuxième année et 42 étaient en troisième année ou plus. 55 sujets avaient déjà été inscrits dans un autre programme collégial avant leur inscription en musique. Les étudiants prenaient des cours de musique ou jouaient de leur instrument depuis en moyenne 7,15 ans ($É-T=3,62$) au moment de la première collecte de données.

2.2 Instrument

2.2.1 Mesures au Temps 1 (T-1)

2.2.1.1 Mesures sociodémographiques

Des questions portant sur l'âge, le sexe, le niveau et le programme d'études, le nombre d'années d'expérience avec l'instrument constituaient la première partie du questionnaire.

2.2.1.2 Motivation intrinsèque

L'Échelle de motivation dans les études Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal, Vallières, 1992) a été adaptée aux études musicales. Elle comprend 28 énoncés qui évaluent une échelle de réponse de type Likert allant de 1 (Pas du tout d'accord) à 7 (Très fortement d'accord), les sept dimensions suivantes (quatre énoncés par dimension): l'amotivation «Honnêtement, je ne le sais pas; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à étudier en musique», la motivation par régulation externe «J'étudie en musique pour pouvoir décrocher un emploi plus prestigieux plus tard.», introjectée «J'étudie en musique pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mieux que juste un secondaire.», identifiée «J'étudie en musique parce que selon moi des études postsecondaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie.», ainsi que les motivations intrinsèques à l'accomplissement «J'étudie en musique pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études.», la connaissance «J'étudie en musique parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.» et la stimulation «J'étudie en musique pour les moments intenses que je vis lorsque je suis en train de communiquer mes propres idées aux autres.» dans les études en musique. Les alphas de Cronbach de la validation originale étaient satisfaisants et variaient selon les dimensions entre .76 et .86. L'analyse factorielle avec rotation oblimin des données de la présente étude a montré la présence de sept facteurs, correspondant à ceux de la validation originale et expliquant 57,39% de la variance commune. Pour les fins de cette étude, seule la motivation intrinsèque a été examinée. Le score de motivation intrinsèque correspond à la moyenne des 12 énoncés des dimensions de motivations intrinsèque à la connaissance, à l'accomplissement et à la stimulation. L'alpha atteint .87.

2.2.1.3 Perceptions de compétence en musique

Deux échelles de perceptions de compétence ont été validées, et ont été utilisées sans égard au construit théorique sous-jacent (Byrne & Schneider, 1988; Grolnick & Ryan, 1989; Harter, 1981, 1982; Losier, Vallerand, & Blais, 1993). Elles mesurent toutes deux les perceptions que la personne a de ses propres compétences dans divers domaines de vie. Cependant, l'échelle de Harter (1982) a été conçue pour une population d'enfants, et n'a pas fait l'objet d'une validation française. À notre connaissance, une seule échelle validée en français et s'adressant aux jeunes adultes est disponible (Losier, et al., 1993). L'Échelle des perceptions de compétence dans les domaines de vie (Losier, Vallerand, & Blais, 1993), que nous avons adapté pour la musique, comprend six énoncés accompagnés d'une échelle de réponse en sept points allant de 1 (Pas du tout d'accord) à 7 (Très fortement d'accord), mesurant la perception que l'étudiant en musique a de ses propres compétences comme musicien. Un exemple d'énoncé est : «Je me sens très compétent en musique». Les alphas de Cronbach des trois études de validation initiale variaient de .81 à .87. Le score de l'échelle correspond à la moyenne des six énoncés. Dans la présente étude, la cohérence interne est bonne et atteint .76.

2.2.1.4 Identité en tant qu'étudiant en musique.

Cette échelle a été développée par Jackson (2002) afin de mesurer l'identité sociale; elle comprend huit énoncés accompagnée d'une échelle de réponse en sept points allant de 1 (Pas du tout d'accord) à 7 (Très fortement d'accord), également répartis selon deux dimensions. Amiot et al., (2008) en ont fait une adaptation en langue française pour mesurer l'identification des étudiants de niveau universitaire. La première dimension est dite cognitive et réfère au degré d'identification de l'étudiant. Elle comprend quatre énoncés, dont celui-ci : «Je m'identifie en tant qu'étudiant en musique.». La deuxième dimension est dite affective et mesure le degré auquel leur identité d'étudiant en musique est positive. Elle comporte aussi quatre énoncés, dont celui-ci : «Je suis fier d'être étudiant en musique.». Les indices

de consistance interne rapportés par Amiot et collègues (2008) sont satisfaisants (alphas de Cronbach de .77 et .88 pour chacune des dimensions). Le score d'identité en tant qu'étudiant en musique correspond à la moyenne des huit énoncés et la consistance interne atteint .85.

2.2.2 Mesures au Temps 2 (T-2)

2.2.2.1 Adaptation scolaire

Ce questionnaire propose des énoncés dont certains ont été créés pour les fins de cette étude alors que d'autres ont été tirés de questionnaires existants (Bouffard & Couture, 2003; Bouffard & Vezeau, 1999). L'échelle de réponse est de type Likert et comprend six points allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 6 (tout à fait en accord). L'étudiant devait encercler à quel point les énoncés décrivent bien ce qu'il vit au CÉGEP en musique cette année. Composé de 19 questions se rapportant à la perception des facteurs environnementaux, l'analyse factorielle avec rotation Oblimin montre la présence de quatre facteurs, et explique 59,02% de la variance commune. Ces facteurs correspondent l'adéquation du milieu éducationnel: «Les travaux et les examens font appel à notre intelligence.», l'adaptation aux pairs : «Je me sens à l'aise avec les autres étudiants en musique.», l'adéquation de l'environnement physique : «Il y a plusieurs moments et locaux pour rencontrer d'autres étudiants en dehors des cours.», et l'adéquation du programme « Je suis satisfait du programme de musique au CÉGEP.». Pour les fins de cette étude, uniquement le facteur d'adéquation du milieu éducationnel sera pris en considération comme mesure d'adaptation scolaire. Il comprend sept énoncés, et le coefficient de fidélité est satisfaisant, $\alpha = .76$.

2.2.2.2 Perceptions de soutien à l'autonomie de la part du professeur de musique.

Ce questionnaire a été adapté du Questionnaire de perceptions de soutien à l'autonomie des parents (Mageau, Ranger, Koestner, Moreau & Forest, soumis;

Moreau, Forest, & Mageau, 2007). Il comprend neuf énoncés, accompagnés d'une échelle de réponse de type Likert en sept points allant de 1 (Pas du tout d'accord) à 7 (Très fortement d'accord) qui concerne la perception d'autonomie : «Mon professeur me donne plusieurs occasions de prendre des décisions reliées à la musique.». Ce questionnaire a été validé à l'aide d'analyses factorielles confirmatoire, et montre une bonne fidélité test-retest et des coefficients de Cronbach variant de .78 à .88. Le score de perception de soutien à l'autonomie a été calculé par la moyenne des scores associés aux neuf énoncés et l'alpha atteint .84.

2.2.2.3 Qualité et importance des rétroactions de la part du professeur de musique.

Ce questionnaire a été conçu pour cette étude et comporte cinq énoncés accompagnés d'une échelle de réponse de type Likert en sept points allant de 1 (Pas du tout d'accord) à 7 (Très fortement d'accord), se rapportant à la perception du feedback positif : «Les commentaires de mon professeur de musique sur la manière dont je joue m'aident à m'améliorer.»; négatif : «Les commentaires que me donne mon professeur sont toujours négatifs.»; et de l'importance de ce feedback aux yeux de l'étudiant : «J'accorde de l'importance aux commentaires de mon professeur sur ma manière de jouer.». Le score de qualité et d'importance des rétroactions de la part du professeur de musique a été calculé par la moyenne des scores associés aux cinq énoncés. Le coefficient de fidélité est de .69.

2.2.2.4 Stratégies de coping.

Afin de mesurer les stratégies de coping, l'adaptation française du Brief Cope de Carver, Scheier et Weintraub (1989) a été utilisée (Amiot, 2005). Les 20 énoncés accompagnés d'une échelle de type Likert allant de 1 (très peu) à 5 (beaucoup), mesurent la manière des personnes d'affronter une situation stressante spécifique (stratégies orientées vers la tâche, vers la ventilation des émotions, et vers l'évitement de la tâche). L'analyse factorielle avec rotation Oblimin montre la présence de trois facteurs, et explique 48,46% de la variance commune. Les trois

facteurs correspondent aux stratégies d'évitement (sept énoncés) «Je me tourne vers d'autres activités pour me changer les idées.», axées sur la tâche (six énoncés) «Je concentre mes efforts pour résoudre la situation.», et axée sur la ventilation des émotions (sept énoncés) «Je recherche un soutien émotionnel de la part des autres.». Étant donné la place mitigée qu'occupent les stratégies de ventilation des émotions dans la littérature, les stratégies utilisées dans la présente étude sont celles des facteurs liés aux stratégies axées sur la tâche et sur l'évitement. Le score de chacune des dimensions a été calculé par la moyenne des scores associés à leurs énoncés. Les coefficients de cohérence interne sont satisfaisants (évitement, $\alpha = .69$; tâche, $\alpha = .79$).

2.2.2.5 Apprentissage autorégulé.

Ce questionnaire mesure sur une échelle de type Likert de 1 (jamais) à 5 (toujours) des stratégies d'apprentissage autorégulé, et est composé de 17 énoncés provenant d'un questionnaire de Bouffard, Boisvert, Vezeau et Larouche (1995) adaptés pour la pratique musicale. Il comprend des énoncés de stratégies cognitives (sept énoncés) : «Lorsque je pratique, je mets ensemble l'information provenant de différentes sources (théorie, solfège, histoire)»; métacognitives (six énoncés) : «Il m'arrive de pratiquer à la dernière minute avant un cours/examen/audition.»; et de gestion de la motivation (quatre énoncés): «Je pratique dans un endroit qui me permet de rester concentré.». Le score d'apprentissage autorégulé a été calculé avec la moyenne des scores associés aux 17 énoncés; l'indice de cohérence interne est de .82.

2.2.2.6 Pratique délibérée.

Ce questionnaire a été adapté et amélioré d'un questionnaire existant (Bonneville-Roussy et al., sous presse). Il comprend quatre énoncés mesurant sur une échelle de type Likert de 1 (Jamais) à 7 (toujours) la fréquence d'utilisation la

pratique délibérée ciblée : «Je pratique des exercices techniques (par ex., gammes, arpèges, etc.)». Le score de pratique délibérée a été calculé par la moyenne des scores associés aux quatre énoncés et son coefficient de fidélité est de .66.

2.2.3 Mesures au Temps-3 (T-3)

2.2.3.1 Mesures de rendement.

Avec l'accord des étudiants, les notes de la session d'automne 2009 ont été recueillies en janvier 2010 afin d'avoir une évaluation objective du rendement. Pour les fins de cette étude, la note obtenue à l'instrument principal est prise comme mesure du rendement. Étant donné que la corrélation entre la moyenne de l'étudiant et la moyenne de son groupe est significative, $r = .32$, $p < .001$ ($n = 190$), les notes ont été centrées afin de contrôler l'effet de la moyenne du groupe sur la moyenne de l'étudiant. En premier lieu, la moyenne de l'étudiant à l'instrument a été divisée par la moyenne de son groupe, ce qui nous a donné la proportion rendement/moyenne de chaque sujet par rapport à la moyenne de tout l'échantillon. Par exemple, un étudiant qui obtient une moyenne à l'instrument de 80 et dont la moyenne de son groupe est de 60 obtient une cote de 1.33 (supérieur à la moyenne qui est 1.00), alors qu'un autre qui obtient 80, mais dont la moyenne de son groupe est de 90, obtient une cote de .89 (inférieur à la moyenne qui est 1.00). La moyenne et l'écart type à cette étape sont de 1.00 et .10, respectivement. Ces cotes ont par la suite été standardisées (score z). Le Tableau 2.1 présente un résumé des questionnaires remplis à chaque temps de mesure.

Tableau 2.1 Résumé des instruments de mesure utilisés aux trois temps

Temps 1	Temps 2	Temps 3
Motivation	Adaptation au milieu	Rendement
Perception de compétence	Soutien à l'autonomie de la part du professeur de musique	
Identité en tant qu'étudiant en musique	Qualité et importance des rétroactions du professeur de musique	
Mesures sociodémographiques	Stratégies de coping	
	Apprentissage autorégulé	
	Pratique délibérée	

2.3 Procédure

Les étudiants ont été rencontrés deux fois à la session d'automne 2009.

2.3.1 Temps-1

La première rencontre a eu lieu entre le 24 août et le 11 septembre 2009 et s'est déroulée durant les cours de littérature musicale qui sont obligatoires à quatre sessions d'études collégiales en musique. Les étudiants ont été informés du but de l'étude et de la procédure. Les sujets ont confirmé par écrit leur consentement et ont fourni leurs coordonnées permettant de pouvoir les contacter au T2. La passation du questionnaire en format papier a duré en moyenne 30 minutes.

2.3.2 Temps-2

Les étudiants ont été revus dans les mêmes cours entre le 19 octobre et le 30 octobre 2009. La passation a été effectuée selon les mêmes modalités que lors de la première passation qui durait en moyenne 30 minutes. Les étudiants qui n'étaient pas présents lors de cette deuxième passation ($n = 63$) ont été contactés soit par téléphone ou par courriel, et un questionnaire leur a été envoyé par la poste. En tout, 238 sujets ont pu être recontactés et ont accepté de répondre au T-2; ce qui donne un taux d'attrition de 16%.

Une analyse de la variance multivariée (MANOVA) entre les sujets ayant répondu au deuxième temps de mesure et ceux n'ayant pas répondu a permis de constater qu'il n'y avait aucune différence significative entre les groupes selon leur âge, le nombre d'années d'expérience en musique, le nombre d'années d'études au niveau collégial, et les variables du profil motivationnel et identitaire prises au temps 1.

2.3.3 Temps-3

En Janvier 2010, les coordonnateurs des deux institutions d'enseignement ont été contactés pour obtenir les relevés de note de la session automne 2009 et aux preuves d'inscription des étudiants, le cas échéant. Au premier temps de mesure, 19 sujets avaient refusé de nous donner accès à leur relevé de notes.

Pour la mesure de rendement, 263 des 282 étudiants de l'échantillon initial avaient consenti à nous donner accès à leur relevé de notes. Les résultats de la MANOVA effectuée entre les sujets ayant consenti à nous donner accès à leur relevé de notes et ceux n'ayant pas consenti ne sont pas significatifs. Il n'y a donc pas de différence entre les groupes en ce qui a trait à l'âge, le nombre d'années d'expérience en musique, le nombre d'années d'études au niveau collégial, et les variables du profil

motivationnel et identitaire. Étant donné que la mesure de rendement de cette étude est celle à l'instrument de musique, parmi les étudiants ayant accepté de nous donner accès à leur relevé de notes, 235 avaient pris un cours d'instrument pour lequel une note leur a été attribuée.

CHAPITRE III

RÉSULTATS

3.1 Analyses

Afin d'examiner le premier sous-objectif portant sur les liens entre les variables du profil motivationnel et identitaire au T-1 (début de session), les ressources du milieu et les stratégies de gestion au T-2 (milieu de session) et le rendement musical au T-3 (fin de session), des analyses de corrélations de Pearson ont été utilisées.

Dans le cas du second sous-objectif visant à vérifier un modèle prédictif du rendement musical, des analyses acheminatoires effectuées à l'aide du logiciel LISREL, 8.80, ont été conduites. Les liens potentiels sont illustrés dans la Figure 1.1 (p. 11). Seules les variables dont les liens ont été confirmés suite aux analyses du premier sous objectif ont été incluses.

3.1.1 Analyses préliminaires

3.1.2 Effet des variables sociodémographiques sur les variables dépendantes

Étant donné que certaines variables individuelles telles l'âge, le sexe et le niveau d'études peuvent influencer le patron général de réponse des étudiants, des analyses préliminaires sur ces variables ont été conduites afin de pouvoir, si elles sont significatives, en contrôler leurs éventuels effets.

3.1.2.1 Analyse des données manquantes et des valeurs extrêmes

Dans les relevés de notes recueillis ($n=263$), 235 contenaient une note à l'instrument (voir section 2.3.3). Parmi ces 235 données de rendement valides, 190 étudiants avaient répondu à la fois au T-1 et au T-2. Trois valeurs extrêmes univariées ont été détectées, correspondant à une note à l'instrument inférieure à 50%, et ont été exclues des analyses. Aucune valeur extrême multivariée n'a été détectée. L'échantillon final comporte ainsi 187 sujets.

3.1.2.2 Effets des variables sociodémographiques sur le rendement

Une analyse de la variance avec le sexe, le programme, le nombre d'année au cégep et l'institution fréquentée comme variables indépendantes et le rendement comme variable dépendante n'a révélé aucune relation significative ($p > .05$). Une analyse de la variance multivariée effectuée avec le sexe, le programme, le nombre d'année au cégep et l'institution fréquentée comme variables indépendantes sur toutes les variables à l'étude (identité, perceptions de compétence, motivation intrinsèque, adaptation, feedback, soutien à l'autonomie, autorégulation, pratique délibérée, coping de tâche et d'évitement, et rendement) n'a pas non plus révélé de relation significative.

3.2 Résultats principaux

3.2.1 Postulats

Le nombre de sujets utilisé pour les analyses propres à l'objectif est de 187. Afin d'avoir un échantillon adéquat, Kline (2005) suggère un ratio de 5 à 10 sujets par paramètres libres, ce qui a été respecté. La vérification des postulats de normalité des variables et d'absence de multicollinéarité est concluante. Les moyennes et écarts types des variables liées au rendement se trouvent au Tableau 3.1.

Tableau 3.2 Moyennes et écarts-types des variables liées au modèle prédictif du rendement

	Moyenne	É-T	Score maximum de d'échelle
Rendement (score z)	0.18	0.44	1.19
Motivation intrinsèque T-1	5.69	0.84	7
Identité T-1	5.76	0.92	7
Perceptions de compétences T-1	4.94	1.12	7
Adaptation	5.08	0.67	6
Soutien à l'autonomie	5.58	0.91	7
Rétroaction	6.10	0.82	7
Autorégulation	3.41	0.55	5
Pratique délibérée	5.59	0.97	7
Coping tâche	3.57	0.82	5
Coping évitement	2.12	0.67	5

Note : N = 187

3.2.2 Sous-objectif 1

Le Tableau 3.2 présente les coefficients de corrélation de Pearson entre les variables. Rappelons que le but de l'objectif principal est d'examiner un modèle prédictif du rendement, où chacune des variables serait liée à au moins une variable précédente dans le modèle théorique et à au moins une variable subséquente (voir Figure 1.1). Certains liens méritent d'être mentionnés. En premier lieu, des corrélations significatives ont été trouvées entre les trois variables du profil motivationnel et identitaire. En second lieu, aucune variable du profil motivationnel et identitaire n'est significativement liée au rendement. Ensuite, toutes les

corrélations sont positives, à l'exception de celles qui lient le coping d'évitement aux autres variables; ces corrélations sont négatives. Finalement, contrairement à ce qui a été postulé, le coping axé sur la tâche n'est pas lié significativement au rendement. Par souci de parcimonie et de puissance statistique, le coping axé sur la tâche n'est pas considéré dans le modèle testé dans le deuxième sous-objectif.

Tableau 3.3 **Corrélations entre les variables du modèle prédictif du rendement**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Rendement à l'instrument	1.00										
2. Motivation Intrinsèque	.02	1.00									
3. Identité	.07	.57***	1.00								
4. Perceptions de compétence	.08	.25***	.37***	1.00							
5. Adaptation	.08	.29***	.40***	.18*	1.00						
6. Soutien Autonomie	.18*	.24***	.23**	.15*	.35***	1.00					
7. Rétroaction	.21**	.13	.18*	.22**	.28***	.69***	1.00				
8. Autorégulation	.25***	.21**	.27***	.32***	.34***	.31***	.38***	1.00			
9. Pratique délibérée	.26***	.24***	.31***	.17*	.28***	.23**	.19*	.54***	1.00		
10. Coping tâche	.09	.36**	.21**	.20*	.12	.15*	.10	.20*	.20*	1.00	
11. Coping Évitement	-.21**	.04	-.08	-.15*	-.12	-.13*	-.21**	-.31**	-.16*	-.07	1.00

Notes : n = 187 ; * = p < .05, ** = p < .01, *** = p < .001.

3.2.3 Sous objectif 2

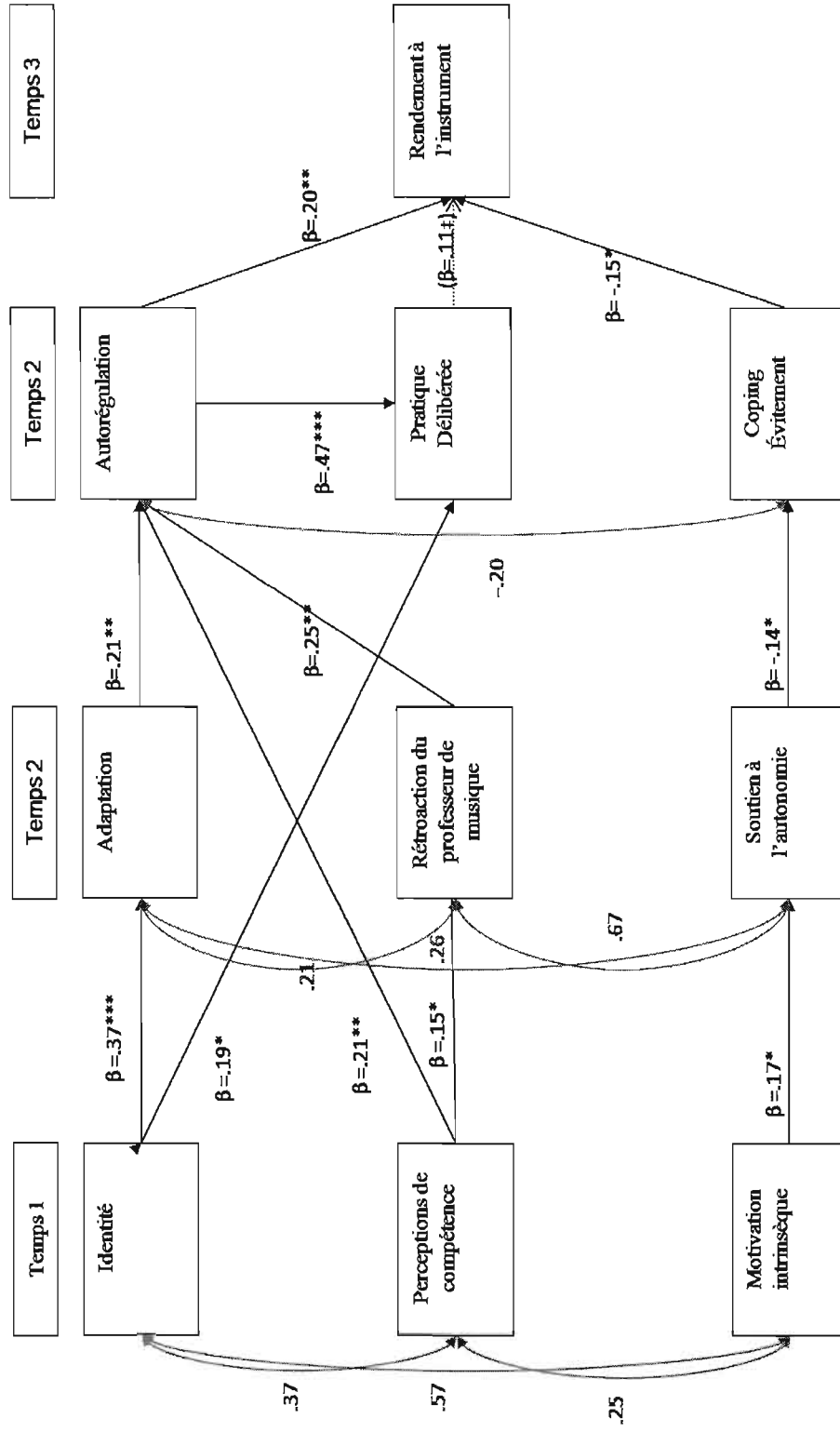
L'analyse acheminatoire a été effectuée avec le logiciel LISREL 8.80, afin d'examiner le modèle prédictif du rendement à l'instrument à la fin d'une session collégiale. Les indices d'ajustement sont satisfaisants ($\chi^2(27), N = 187) = 26.85, p = .37$; RMSEA = .02 (.00, .06); SRMR = .07; NFI = .95; NNFI = .99; CFI = 1.00; GFI = .97) ce qui démontre que le modèle prédit adéquatement les données (Kline, 2005). Le modèle est présenté à la Figure 3.1. Son examen indique que l'identité au T-1 prédit positivement l'adaptation au milieu ($\beta = .37, p < .001$), et la pratique délibérée ($\beta = .19, p = .009$). Les perceptions de compétence en musique au T-1 sont positivement liées à la perception de la qualité de la rétroaction de la part du professeur de musique ($\beta = .15, p = .03$) et à l'autorégulation ($\beta = .21, p = .007$). La motivation intrinsèque au T-1 est quant à elle liée à la perception de soutien à l'autonomie ($\beta = .17, p = .01$). L'adaptation au milieu collégial et la perception de la qualité de la rétroaction de la part du professeur de musique sont positivement liées à l'autorégulation ($\beta = .21, p = .007$ et $\beta = .25, p = .005$, respectivement), alors que le soutien à l'autonomie est lié négativement aux stratégies de coping d'évitement ($\beta = -.14, p = .05$). À leur tour, les stratégies d'autorégulation sont liées positivement à la pratique délibérée ($\beta = .47, p < .001$) et au rendement ($\beta = .20, p = .006$). Le lien positif entre la pratique délibérée et le rendement est positif, mais marginalement significatif ($\beta = .11, p = .07$). Enfin, les stratégies d'évitement sont liées négativement au rendement à l'instrument ($\beta = -.15, p = .03$). Le total de la variance expliquée par les variables du modèle, calculé à partir de la somme des corrélations multiples au carré (squared multiple correlations; Tabachnick & Fidell, 2007) est de 78%.

Dans le but d'évaluer l'adéquation du modèle proposé, un modèle alternatif a été testé (Kline, 2005). Rappelons que nos variables ont été prises à trois temps de mesure. Tant au plan théorique que statistique, les seules variables pouvant être alternées sont celles qui sont incluses dans un même temps de mesure. Un premier modèle a été testé afin d'examiner la possibilité que les variables de gestion puissent

influencer les variables environnementales, qui elles-mêmes prédiraient le rendement. Les indices d'adéquation de ce modèle alternatif ne sont pas satisfaisants: $\chi^2 (22, N = 187) = 38.67, p = .02$; RMSEA = .07 (.02, .10); SRMR = .08; NFI = .94; NNFI = .94; CFI = .97; GFI = .96. Le deuxième modèle testé suppose que les variables du T-2 sont toutes liées de manière significative au profil motivationnel et identitaire d'une part et au rendement d'autre part. Dans ce modèle, aucun lien significatif n'est trouvé entre la perception d'adéquation des ressources du milieu et le rendement. De plus, les indices d'adéquation ne sont pas satisfaisants : $\chi^2 (19, N = 187) = 43.20, p = .01$; RMSEA = .08 (.05, .26) ; SRMR = .09; NFI = .93; NNFI = .90; CFI = .96; GFI = .96.

En résumé, le modèle prédictif du rendement dans les études collégiales en musique examiné à l'aide d'analyses acheminatoires (Figure 3.1) soutient la plupart des liens théoriques postulés (voir Figure 1.1). Les analyses de corrélation bivariées ont révélé que le coping orienté vers la tâche n'était pas lié au rendement, et a donc été enlevé du modèle final. Certains liens théoriques postulés, comme celui entre les perceptions de compétence et le rendement, et celui entre les perceptions de compétence et le coping d'évitement, sont aussi en deçà du seuil de signification. Au contraire, le lien direct trouvé entre l'identité et la pratique délibérée n'avait pas été postulé dans notre modèle de départ. Nous discuterons plus amplement de ces résultats dans le chapitre suivant.

Figure 3.1 Modèle prédictif du rendement à l'instrument de musique



Notes : n = 187 ; † = p < .10, * = p < .05, ** = p < .01, *** = p < .001.

CHAPITRE IV

DISCUSSION

L'objectif général de ce mémoire était d'examiner un modèle des déterminants du rendement dans les études collégiales d'étudiants en musique sur une période de quatre mois, correspondant à une session d'études collégiales. Au premier temps de mesure (en début de session), les étudiants ont été interrogés sur leur profil motivationnel et identitaire, tel que mesuré par leur perception de compétence, leur motivation intrinsèque, et leur identité comme étudiant en musique. Au deuxième temps de mesure (à la mi-session), ils ont été questionnés sur la perception d'adéquation des ressources de leur milieu, qui comprend l'adaptation scolaire, la perception de soutien à l'autonomie et la qualité et l'importance des rétroactions du professeur d'instrument. Ils ont aussi répondu à des questions portant sur leurs stratégies individuelles de gestion, incluant l'autorégulation, la pratique délibérée et les stratégies de coping axées sur la tâche et sur l'évitement. Au troisième temps de mesure (fin de session) les relevés de notes des étudiants ont été comptabilisés.

Dans ce chapitre, une synthèse des résultats obtenus sera présentée et discutée. En premier lieu, nous ferons état des résultats liés au modèle prédictif du rendement musical. Par la suite, une synthèse globale des résultats sera exposée. Enfin, nous discuterons les forces et limites de cette étude, et des pistes de recherches futures.

4.1 Analyse des résultats du modèle des déterminants du rendement musical

En général, les résultats vont dans le sens de nos hypothèses de recherches. Les résultats seront discutés des variables les plus proximales au rendement, à celles les plus distales.

4.1.1 Déterminants directs du rendement musical

Tel que postulé, l'utilisation de stratégies d'autorégulation est liée à un meilleur rendement. Un lien analogue a déjà été observé dans nombre d'études faites dans des matières scolaires variées auprès d'étudiants de niveau scolaire aussi varié (Black & Deci, 2000; Bouffard et al., 1995; Bouffard et al., 2005; Lan, 1996; Niemiec, et al., 2006; Pintrich & de Groot, 1990). En musique, des résultats semblables ont été trouvés chez des étudiants de tous âges dans des situations similaires à celle de notre étude (McCormick & McPherson, 2003; McPherson & McCormick, 2006; Nielsen, 2004, 2008). Pris ensemble, ces résultats suggèrent clairement que la capacité de mettre en pratique des stratégies de régulation de l'apprentissage musical, comme élaborer et suivre un horaire de pratique, gérer sa motivation lorsque le travail à faire est moins intéressant, et consulter un professeur afin d'éclaircir des éléments mal compris, est primordial à l'atteinte d'un bon rendement à l'instrument de musique.

Un lien marginalement significatif a été trouvé entre la pratique délibérée et le rendement. Ce résultat diffère de celui rapporté par Bonneville-Roussy et ses collègues (sous presse), ayant montré que l'utilisation de stratégies de pratique délibérée à long terme était bénéfique à l'atteinte d'un meilleur niveau de performance. Rappelons que les sujets de cette étude étaient des musiciens de calibre international et non de jeunes étudiants de niveau collégial. Il se pourrait que les bienfaits de la pratique délibérée soient particulièrement marqués chez les experts sachant mieux que les novices quels aspects sont à améliorer. Nos résultats divergent aussi de ceux rapportés par Mikzsa (2007, 2008), dans des études faites avec des

sujets semblables aux nôtres, et dans lesquelles l'utilisation de stratégies ciblées de pratique délibérée mesurées par observation était liée à l'amélioration de la performance musicale à très court terme. Cependant, le devis utilisé par Mizska était quasi-expérimental et visait à mesurer l'impact de l'utilisation de stratégies spécifiques sur la performance à l'intérieur d'une période de 50 minutes, et non pas de l'effet à moyen et long terme de ce type de pratique sur le rendement. Dans la présente étude, quatre énoncés formaient notre échelle de pratique délibérée et mesuraient la pratique générale de répétition de passages difficiles et l'augmentation graduelle du tempo, la pratique d'exercices d'échauffement et la pratique en petites sections. Bien que liée au rendement, l'échelle peut ne pas avoir été assez exhaustive pour mesurer précisément le lien entre la pratique délibérée et le rendement. De plus, la période d'un mois et demi entre la prise de mesure de pratique délibérée et celle de la note à l'instrument peut ne pas avoir été assez longue pour observer l'impact à long terme de ce type de pratique sur le rendement en musique. Enfin, les stratégies de pratique utilisées par les étudiants de notre étude peuvent avoir changé entre la prise de cette mesure et de celle du rendement. Certains étudiants ont pu augmenter leur utilisation de telles stratégies et d'autres la diminuer. L'examen de la pratique délibérée en musique est récent et des recherches futures pourront mesurer plus efficacement la force de ces liens.

L'utilisation de stratégies de coping d'évitement est, comme attendu, liée négativement au rendement. Éviter de penser aux situations de performance stressantes comme stratégie de gestion de l'anxiété a à maintes reprises été lié à de moins bonnes performances tant scolaires que sportives (Amiot et al., 2004 ; Cohen, et al., 2008; Nicholls, Polman, Levy, Taylor, & Copley, 2007; Nicholls & Polman, 2007; Ntoumanis et al., 1999; Poczwardowski & Conroy, 2002). Le problème de l'anxiété de performance en musique est très important car ces symptômes physiques, comme les mains moites ou qui tremblent, peuvent directement influencer la précision de l'exécution musicale (Kenny & Osborne, 2006; Papageorgi et al., 2007).

Aussi, utiliser des stratégies de coping ne permettant pas de gérer efficacement cette anxiété a un effet nuisible sur le rendement musical.

Nous avons aussi vu que, contrairement à nos attentes, le coping axé sur la tâche n'était pas significativement lié au rendement, de sorte qu'il a dû être enlevé du modèle final. Nous n'avons pas d'explication pour cette absence de liens sinon que l'anxiété de performance des étudiants recourant à ses stratégies soit déjà faible. Dans un tel cas, il serait normal de trouver peu de lien entre l'utilisation de telles stratégies et le rendement. L'autre explication est que l'impact des stratégies orientées vers la tâche sur le stress serait insuffisant pour contrer son effet nuisible. D'autres recherches sont nécessaires pour mesurer l'impact des stratégies de coping sur le rendement musical.

L'absence de lien direct entre les perceptions de compétence et le rendement de l'étude présentée ici est inattendue. En effet, tant la littérature dans le domaine scolaire général que dans celui musical montre une relation quasi constante entre ces deux concepts (Robbins et al., 2004). Plusieurs explications sont possibles. Premièrement, un intervalle de temps de presque quatre mois s'est produit entre la prise de mesure des perceptions de compétence et le rendement en musique. La force du lien peut s'être amoindrie avec le temps. Aussi, la perception qu'a un étudiant de ses habiletés en musique évolue avec les nouvelles expériences musicales qu'il vit, et la mesure des perceptions de compétence au début de la session peut ne pas refléter les perceptions de compétence au moment de l'évaluation finale. Dans notre base de données, nous avons la mesure des perceptions de compétence au T-2. L'analyse de la corrélation significative entre les perceptions de compétence mesurées à la mi-session et le rendement à la fin de la session vient confirmer cette dernière hypothèse; cette relation est un effet plutôt faible, mais indique un changement substantiel dans les perceptions de compétence d'un temps de mesure à l'autre ($r = .20$, $p < .01$). Enfin, Bandura (1989) a montré que les perceptions de compétences dans un domaine

donné pouvaient agir indirectement sur la performance en facilitant l'utilisation de stratégies d'autorégulation efficaces, ce qui est le cas dans notre étude. D'autres études examinant les liens directs et indirects entre les perceptions de compétence et le rendement en musique sont nécessaires afin de vérifier ces hypothèses.

En résumé, les étudiants en musique qui régulent leur pratique et gèrent leur motivation à travailler des techniques moins intéressantes, qui mettent en place des stratégies ciblées de pratique et qui n'utilisent pas l'évitement comme technique de gestion du stress sont plus enclins à avoir un meilleur rendement à l'instrument.

4.1.2 Déterminants des stratégies individuelles de gestion

Comme prédit, l'adaptation scolaire est positivement liée à l'utilisation de stratégies d'autorégulation. Un étudiant en musique qui trouve que les cours et les professeurs font appel à son intelligence et sont pertinents pour son apprentissage musical est plus enclin à utiliser des stratégies d'apprentissage efficaces, et à gérer son horaire de travail adéquatement. Vermetten, Lodewijks, et Vermunt (1999) ont trouvé que les stratégies d'apprentissage utilisées variaient d'un cours à l'autre chez de mêmes étudiants universitaires. Ces auteurs mentionnent l'effet contextuel de l'environnement scolaire pour expliquer ces différences. Dans notre étude, les étudiants qui ont perçu leurs cours comme étant adaptés à leur besoin d'apprentissage ont été plus enclins à utiliser des stratégies d'autorégulation efficaces.

La perception de la qualité et de l'importance des rétroactions du professeur de musique est, tel que prévu, liée positivement à l'autorégulation des apprentissages musicaux. Plusieurs études ont montré que la rétroaction des professeurs était une source majeure d'influence sur le développement de stratégies d'autorégulation (Bandura, 1991; Butler & Winne, 1995; Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Ramsay, Barker, & Jones, 1999; Samdal, Wold, & Bronis, 1999; Schunk & Zimmerman, 1997). Dans des domaines de performance comme la musique, le professeur d'instrument est souvent le premier et seul agent direct

d'apprentissage musical de ses étudiants. Il est donc normal que les étudiants en musique qui trouvent que le feedback de leur professeur d'instrument est important et les aide à s'améliorer utilisent plus de stratégies d'autorégulation de leur pratique musicale.

Par contre, contrairement à ce qui était prévu, la perception du soutien à l'autonomie n'est pas liée aux stratégies d'autorégulation dans la présente étude. Pourtant, la recherche montre que le soutien à l'autonomie des professeurs mène à un apprentissage plus en profondeur (Soenens & Vansteenkiste, 2005; Vansteenkiste et al., 2004). Cependant, dans ces études, le soutien à l'autonomie était mesuré à la fois par les comportements de soutien à l'autonomie et ceux d'absence de contrôle. Il est dès lors impossible de départager la contribution unique du soutien à l'autonomie dans ces études. Il se pourrait que ce soit l'absence de contrôle de la part des professeurs plutôt que le soutien à l'autonomie, qui mène à un meilleur traitement de l'information. L'absence de lien entre le soutien à l'autonomie et l'autorégulation dans la présente étude pourrait ainsi s'expliquer par le fait que nous n'ayons pas mesuré les comportements contrôlants des professeurs de musique.

Le lien positif entre les perceptions de compétence et l'autorégulation, prédit dans nos hypothèses, a été confirmé. Ce résultat est dans la lignée de nombreuses études ayant montré que les perceptions de compétence dans une matière donnée sont liées à l'utilisation de stratégies d'autorégulation (Bandura, 1993; Bouffard-Bouchard et al., 1991; Bouffard et al., 2005; Bouffard & Couture, 2003; Caprara et al., 2008; Pintrich & de Groot, 1990; Usher & Pajares, 2008; Vezeau, Bouffard, & Tétreault, 1997; Wood & Bandura, 1989; Zimmerman, 1995). En musique, la perception d'efficacité a aussi été liée à l'utilisation de stratégies d'autorégulation dans un contexte non-évaluatif (Nielsen, 2004) et en situation d'évaluation du rendement à l'instrument (McCormick & McPherson, 2003).

Contrairement à notre hypothèse, la perception de la qualité et de l'importance des rétroactions du professeur de musique n'est pas liée à la pratique délibérée. Les mécanismes impliqués dans l'utilisation de la pratique délibérée sont encore mal connus. Il est possible que les stratégies de pratique délibérée enseignées par le professeur de musique doivent d'abord être évaluées et planifiées dans l'emploi du temps. L'utilisation de stratégies de pratique délibérée passerait ainsi par un processus d'autorégulation des apprentissages et non pas directement par la rétroaction du professeur, ce qui est le cas dans la présente étude.

Nous avons trouvé un lien positif entre l'utilisation de stratégies d'autorégulation et la pratique délibérée. Bien que ce lien ne fasse pas partie de nos hypothèses de départ, il n'est pas contraire à l'intuition. McPherson et McCormick (2006) avaient aussi trouvé un lien entre ces deux construits dans un contexte d'évaluation de la performance musicale. L'utilisation de stratégies ciblées visant à l'amélioration du jeu instrumental demande une planification de la pratique et une utilisation des ressources, qui ne peut être réalisée aisément sans autorégulation.

Le lien positif entre l'identité en tant qu'étudiant en musique et la pratique délibérée remarqué dans le modèle final n'avait pas été identifié dans nos hypothèses. Un musicien qui s'identifie fortement à son art peut vouloir se fixer des buts musicaux qui sont congruents avec son identité, et qui passeraient par la pratique délibérée. Cette hypothèse n'a cependant pas été testée dans la présente étude. Les antécédents de la pratique délibérée ont méconnus et d'autres recherches sont nécessaires afin d'identifier les mécanismes liant ces deux construits.

Comme postulé, la perception de soutien à l'autonomie est liée négativement à l'utilisation de stratégies de coping d'évitement. Les étudiants qui perçoivent du soutien de la part de leur professeur sont plus enclins à aller chercher certaines ressources nécessaires afin de gérer efficacement leur stress (Aspinwall & Taylor, 1992; Assor, Kaplan, & Roth, 2002; Black & Deci, 2000; Ryan & Connell, 1989).

Les étudiants en musique qui voient leur professeur de musique comme une personne ressource qui soutient leur autonomie pourraient ne pas sentir de pression induite et être moins enclins à éviter de penser à l'activité stressante, à se critiquer pour le stress vécu, ou à renoncer à résoudre la situation.

Pour résumer, les déterminants des stratégies de gestion individuelles sont à la fois sociaux et motivationnels. Le rôle de l'environnement éducationnel, et plus spécifiquement du professeur de musique, semble contribuer à l'emploi de l'autorégulation, de la pratique délibérée et du coping chez les étudiants. De plus, le profil motivationnel et identitaire des étudiants en musique joue un rôle direct dans l'utilisation des stratégies de gestion des apprentissages musicaux.

4.1.3 Déterminants de la perception d'adéquation des ressources du milieu

En premier lieu, le lien positif attendu entre l'identité en tant qu'étudiant et l'adaptation scolaire a été trouvé. Plusieurs études ont montré un lien direct entre l'identité scolaire et l'adaptation au milieu éducationnel (Freeman, Anderman, & Jensen, 2007 ; Kadushin, 1969; Osterman, 2000; Reitzes & Burke, 1980). Aussi, le maintien d'une identité positive en tant que musicien a été lié dans diverses études à l'adaptation au milieu musical (scolaire : Burland & Pitts, 2007; Dibben, 2006; Kadushin, 1969 ; O'Neill, 2002, et professionnel : Hargreaves, et al., 2007; Kadushin, 1969; Macdonald & Wilson, 2005). Sentir qu'étudier en musique est une partie importante de son identité et en être fier facilitent l'adaptation aux études et contribuent à l'intérêt porté aux travaux demandés.

Les perceptions de compétences sont, tel que postulé, positivement liées à la perception de la qualité et de l'importance des rétroactions du professeur de musique. Plusieurs études appuient la relation entre la compétence perçue et l'impression de l'exactitude et de l'importance du feedback reçu de personnes significatives (Bosson & Swann, 1999; Jussim, Yen, & Aiello, 1995; Madon, Jussim, & Eccles, 1997; Shrauger, 1975). Les étudiants ne reçoivent pas passivement les rétroactions les

concernant. Ces rétroactions sont plus susceptibles d'être vues comme une évaluation crédible et valide, et d'être acceptées si elles confirment les perceptions initiales du sujet (Swann, 1983; Swann & Read, 1981). Dans cette veine, les étudiants en musique qui pensent avoir de bonnes habiletés à l'instrument de musique sont plus susceptibles de percevoir le feedback du professeur de musique comme aidant leur apprentissage et comme étant une source valide d'information.

Comme postulé, la motivation intrinsèque envers les études en musique est positivement liée à la perception de soutien à l'autonomie de la part du professeur de musique. Plusieurs études soutiennent l'idée d'un effet réciproque de l'étudiant sur les comportements de son professeur (Mageau & Vallerand, 2003; Pelletier et al., 2002; Pelletier & Vallerand, 1996; Reeve, 2009; Skinner & Belmont, 1993). Les jeunes qui étudient en musique par plaisir de se surpasser, d'apprendre et de s'accomplir dans un domaine qui les intéresse vraiment envoient une image positive d'autonomie et d'engagement à l'égard de la musique à leur professeur, qui aura à son tour tendance à leur donner des occasions de choix et seront moins enclins à avoir un langage et des attitudes de contrôle vis-à-vis ces derniers.

En résumé, la perception d'adéquation des ressources est influencée par le profil motivationnel et identitaire des étudiants en musique. L'identité comme étudiant en musique, les perceptions que l'étudiant a de sa compétence, et sa motivation intrinsèque pour les études en musique influencent positivement son adaptation à ces cours et à son milieu et sa perception de la qualité et de l'importance des rétroactions et du soutien à l'autonomie reçus de son professeur de musique.

4.1.4 Résumé du modèle des déterminants du rendement en musique

Les résultats trouvés dans l'analyse du modèle prédictif des déterminants du rendement d'étudiants en musique confirment l'importance d'examiner à la fois le profil motivationnel et identitaire, les facteurs environnementaux et les stratégies de gestion individuelles dans l'apprentissage et le rendement en musique. Les deux

modèles alternatifs testés appuient notre choix de séquence de présentation des variables dans notre modèle final car il est celui qui représente le mieux les données recueillies.

4.2 Apports distinctifs de la présente étude

Les travaux de recherche portant sur les facteurs reliés au rendement et à la persévérance dans les études musicales sont rares. Celle réalisée pour les fins de ce mémoire comporte un certain nombre d'atouts. Cette étude s'inspire aussi de cadres théoriques divers permettant d'intégrer dans un même modèle des variables liées à l'évaluation de soi.

De plus, son devis prospectif à courte durée a permis d'examiner comment le profil motivationnel et identitaire, l'environnement d'études et les stratégies utilisées par les étudiants contribuent à prédire le rendement et la persévérance dans les études en musique. À notre connaissance, aucune étude n'avait encore mesuré ces déterminants du rendement musical dans une même étude.

Le devis longitudinal de quatre mois, avec trois temps de mesure, constitue un avantage de notre étude par rapport au devis corrélationnel classique. Des mesures auto rapportées ont aussi été combinées à des mesures objectives du rendement, ce qui nous a permis de contrôler certains biais du participant quant au rappel exact de ses notes et de minimiser le taux d'attrition.

L'échantillon de départ de 282 sujets correspond à plus du quart des effectifs totaux des étudiants inscrits à temps plein dans des programmes de musique (MELS, 2008). Ce pourcentage assure une validité externe, et le taux d'attrition de 16 % se situe dans les normes d'une étude de cette ampleur.

4.3 Limites

Certaines limites de l'étude doivent cependant être mentionnées. En premier lieu, même prospectif, le devis est corrélationnel et aucune relation causale ne peut être inférée, et la période de quatre mois est relativement courte. Le fait d'avoir pris les mesures des facteurs environnementaux et des stratégies de gestion à seulement un temps n'a pas non plus permis d'examiner l'évolution temporelle de ces variables et de leur influence sur le rendement et la persévérance. De plus, cette étude ne nous a pas permis de mesurer les modèles classiques (Bandura, 1986; Deci & Ryan, 1985) des liens entre les facteurs environnementaux, influant sur les facteurs individuels, qui sont à leur tour liés au rendement en musique.

D'autres variables auraient pu être considérées dans ce mémoire pour expliquer le rendement des étudiants. Par exemple, nous n'avons mesuré que la motivation intrinsèque. Hors, selon la théorie de l'autodétermination, d'autres types de motivation auraient pu expliquer un plus ou moins bon rendement, comme les motivations extrinsèques à régulation introjectée ou externe (Deci & Ryan, 1985). Dans l'environnement social des étudiants, seuls les enseignants ont fait l'objet d'évaluations. L'effet des pairs aurait aussi pu aussi jouer sur le rendement musical, mais cette variable n'a pas été mesurée. Enfin, d'autres variables individuelles peuvent directement affecter la performance musicale, comme le niveau de stress, sa perception de contrôle, et son effet nuisible ou bénéfique sur le jeu instrumental.

Au plan des mesures, certaines des échelles utilisées n'ont pas fait l'objet d'une validation antérieure ou ont des caractéristiques psychométriques moins satisfaisantes. Par exemple, l'échelle de pratique délibérée comprend quatre énoncés qui ne mesurent pas de manière exhaustive les stratégies de pratique des étudiants, en plus d'avoir un coefficient de cohérence interne relativement faible.

4.4 Suggestions de recherches futures

L'étude présentée ici a été effectuée sur une période de quatre mois. Une étude de plus longue haleine, suivant les étudiants tout au long de leurs cycles d'études, pourrait permettre d'examiner l'évolution tant du profil motivationnel et identitaire, que de l'utilisation des stratégies de gestion sur le rendement musical des étudiants. Ainsi, une étude prospective se déroulant sur deux ans ou davantage permettrait de mesurer l'évolution de la motivation et des perceptions de compétence, ainsi que l'intégration de la musique dans l'identité dans un cycle complet d'études collégiales. Certaines stratégies comme l'autorégulation et la pratique délibérée évoluent dans le temps, et avec l'expérience et les apprentissages. Mesurer ces variables à l'aide d'un devis longitudinal permettrait de mieux cerner les stratégies les plus efficaces dans le rendement musical.

L'examen plus en détail la relation dyadique du professeur de musique et de ses étudiants pourrait faire l'objet de recherches futures en interrogeant non seulement les étudiants sur leurs perceptions, mais le professeur sur son propre style d'enseignement. En effet, il est possible que la perception de l'étudiant sur cette question diffère de celle de son professeur. Une telle étude pourrait donc permettre d'éclaircir les liens réciproques entre les comportements des professeurs et ceux de leurs étudiants.

Des études futures pourraient aussi spécifier certains liens trouvés dans ce mémoire. Par exemple, le rôle de l'identité musicale semble important pour le fonctionnement scolaire des étudiants en musique. Cependant, cette variable a été très peu étudiée de manière quantitative. L'évolution de l'identité musicale au fil du temps pourrait nous donner de solides indices sur les processus menant au rendement, mais surtout à la persévérance en musique. De plus, l'importance de la pratique délibérée chez les musiciens doit être examinée à l'aide d'échelles validées et chez une population de musiciens plus générale que celle de notre étude. Comme

mentionné précédemment, la pratique délibérée est un processus évolutif et une mesure de ce construit doit rendre compte de tous les niveaux d'habileté et de savoir des étudiants en musique, du débutant au futur maître en musique.

CHAPITRE V

CONCLUSION

L'examen des processus qui mènent au rendement et à la persévérance dans les études est un champ de recherche florissant en psychologie et en éducation. Cependant, peu d'études se sont pour l'instant attardées à ce phénomène dans les domaines artistiques, en particulier en musique. Pourtant, les étudiants en musique font face à de grands défis, car ils doivent s'exécuter en public très tôt dans leur cheminement et s'adapter à la compétition, tout en sachant d'avance que peu d'entre eux deviendront musiciens professionnels.

Dans ce mémoire, trois variables du profil motivationnel et identitaire des étudiants ont été retenues : les perceptions de compétence et la motivation intrinsèque qui sont au cœur des théories dominantes de la motivation scolaire, et l'identité d'étudiant, encore peu examinée dans le domaine scolaire général, dont l'intérêt croît en psychologie de la musique (Hargreaves & Marshall, 2003). Les étudiants en musique de niveau post-secondaire entretiennent une relation privilégiée avec leurs enseignants, surtout avec le professeur d'instrument, qu'il voit en privé au moins une heure par semaine. Dans ce contexte, non seulement le profil motivationnel et identitaire, mais l'influence de certains facteurs environnementaux, comme l'adaptation scolaire, la perception de soutien à l'autonomie et la qualité de la rétroaction du professeur d'instrument jouent un rôle dans le rendement et la persévérance des étudiants en musique. Enfin, la manière dont les étudiants gèrent leur apprentissage musical par l'autorégulation et la pratique délibérée, et gèrent leur

stress par l'utilisation de stratégies de coping, ont une influence directe sur le rendement à l'instrument.

Sur un plan théorique, cette étude a mis en lumière l'importance de mesurer la motivation et l'identité sous plusieurs angles. En effet, les trois variables du profil motivationnel et identitaire avaient un impact différent sur les variables environnementales et d'autorégulation. Un contexte théorique élargi permet ainsi d'expliquer plus en profondeur les divers liens menant au rendement. De plus, bien que les théories classiques de la motivation existantes reconnaissent que l'étudiant a le pouvoir d'influencer son environnement, peu d'études l'ont effectivement mesuré. Cette étude permet de confirmer le lien réciproque entre les variables individuelles et celles plus contextuelles ou environnementales.

Notre étude a plusieurs implications pratiques au niveau des institutions et des professeurs de musique. Le problème du rendement et de la rétention des étudiants concerne la vaste majorité des établissements d'enseignement musical. Certaines ressources existent déjà sous forme d'ateliers donnés aux musiciens. À la faculté de musique de l'Université de Montréal, par exemple, les étudiants inscrits dans le programme d'interprétation musicale ont la possibilité de suivre deux cours qui traitent des problématiques mentionnées dans ce mémoire. Le premier cours s'intéresse aux stratégies d'autorégulation et d'apprentissage en musique, alors que le second est spécialisé en techniques d'interprétation et de gestion du stress en situation de prestation musicale. Cependant, de tels cours sont exceptionnels dans le curriculum des programmes de musique au Québec. De plus, pour les étudiants qui ont un moins bon rendement ou qui abandonnent dès le CÉGEP, ces cours donnés à l'université sont évidemment inutiles. À notre connaissance, aucun atelier de ce type n'est donné au niveau collégial. Enfin, la formation continue des professeurs d'instrument est rare. Ceux-ci apprennent leurs techniques d'enseignement par mentorat et n'ont pas nécessairement reçu de formation en pédagogie. Des ateliers

donnés aux professeurs de musique sur le profil motivationnel et identitaire des étudiants et son influence sur ses propres comportements, sur le soutien à l'autonomie et sur les méthodes de gestion des apprentissages et du stress pourraient être bénéfiques non seulement pour le professeur, mais aussi pour ses étudiants.

Pour conclure, ce mémoire montre que le profil motivationnel et identitaire évalué de manière multidimensionnelle est un concept central à la compréhension du rendement des étudiants en musique. De plus, l'inclusion de facteurs environnementaux et de stratégies individuelles de gestion dans l'examen des déterminants du rendement permet d'obtenir un portrait plus global des facteurs liés de près ou de loin à la performance en musique. Les recherches futures nous permettront d'approfondir cette relation entre le profil motivationnel et identitaire et les autres déterminants du rendement des musiciens.

Références

- Allport, G. W., & Ross, J. M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. [doi:10.1037/h0021212]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(4), 432-443.
- Amiot, C. (2005). *The self with the process of coping with change*. Unpublished Dissertation, University of Ottawa, Ottawa.
- Amiot, C. E., de la Sablonnière, R., Terry, D. J., & Smith, J. R. (2007). Integration of social identities in the self: Toward a cognitive-developmental model. *Personality and Social Psychology Review*, 11(4), 364-388.
- Amiot, C. E., Gaudreau, P., & Blanchard, C. (2004). Self-determination, coping, and goal attainment in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 386-411.
- Anshel, M. H., Jamieson, J., & Raviv, S. (2001). Cognitive appraisals and coping strategies following acute stress among skilled competitive male and female athletes. *Journal of Sport Behavior*, 24, 363-376.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 989-1003.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice—Hall.

- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. [doi:10.1037/0012-1649.25.5.729]. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. [doi: DOI: 10.1016/0749-5978(91)90022-L]. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117 - 148.
- Bandura, A. (1996). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187-206.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. [doi: DOI: 10.1016/S0959-4752(96)00015-1]. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.
- Boileau, L., Bouffard, T., & Vezeau, C. (2000). L'évaluation de soi, les buts d'apprentissage et leur impact sur le rendement scolaire d'élèves en sixième année du primaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 32(1), 6-17.

- Bonneville-Roussy, A., Lavigne, G.L., & Vallerand, R.J. (sous presse). When passion leads to excellence: The case of musicians. *Psychology of Music*.
- Bosson, J. K., & Swann, W. B., Jr. (1999). Self-liking, self-competence, and the quest for self-verification. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(10), 1230-1241.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivée, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development*, 14(2), 153-164.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Bouffard, T., Bouchard, M., Goulet, G., Denoncourt, I., & Couture, N. (2005). Influence of achievement goals and self-efficacy on students' self-regulation and performance. *International Journal of Psychology*, 40(6), 373-384.
- Bouffard, T., & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies*, 29(1), 19-38.
- Burland, K., & Pitts, S. (2007). Becoming a music student investigating the skills and attitudes of students beginning a music degree. *Arts and Humanities in Higher Education*, 6(3), 289-308.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Burke, P. J., & Reitzes, D. C. (1981). The link between identity and role performance. *Social Psychology Quarterly*, 44(2), 83-92.
- Byrne, B. M., & Schneider, B. H. (1988). Perceived Competence Scale for Children: Testing for factorial validity and invariance across age and ability. *Applied Measurement in Education*, 1(2), 171-187.
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-

- efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 525-534.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283.
- Cohen, M., Ben-Zur, H., & Rosenfeld, M. J. (2008). Sense of coherence, coping strategies, and test anxiety as predictors of test performance among college students. *International Journal of Stress Management*, 15(3), 289-303.
- Deakin, J. M., Côté, J., & Harvey, S. A. (2006). Time budgets, diaries, and analyses of concurrent practice activities. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffman (Eds.), *The cambridge handbook of expertise and expert performance*, (pp. 303-318). New-York: Cambridge University Press.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 3-14.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist. Special Issue: Current issues and new directions in motivational theory and research*, 26(3-4), 325-346.
- Dibben, N. (2006). The socio-cultural and learning experiences of music students in a British university. *British Journal of Music Education*, 23(01), 91-116.
- Doron, J., Stephan, Y., Boich, Julie, & Le Scanff, C. (2009). Coping with examinations: Exploring relationships between students' coping strategies, implicit theories of ability, and perceived control. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 515-528.

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, *Special Issue: Current issues and new directions in motivational theory and research*, *26*(3-4), 325-346.
- Eccles, J. S. (2005). Commentary: Studying the development of learning and task motivation. *Learning and Instruction*, *Special Issue: Development and modification of motivation and self-regulation in school contexts*, *15*(2), 161-171.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, *53*(1), 109-132.
- Eccles, J.S., Wigfield, A., Flanagan, C., Reuman, D. & Yee, D. (1989) Self-concepts, domain values, and self-esteem: relations and changes at early adolescence, *Journal of Personality*, *57*, 283–310.
- Eccles, J.S., Wigfield, A., Harold, R.D. & Blumenfield, P. (1993) Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school, *Child Development*, *64*, 830–847.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (vol. 3, p. 1017–1095). New York: J. Wiley.
- Ericsson, K. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 683–703). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance. *American Psychologist*, *49*(8), 725-747.

- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The Role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, *100*(3), 363-406.
- Ericsson, K. A., & Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology*, *47*, 273-305.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(3), 466-475.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, *20*(3), 257-274.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education* *75*(3), 203-220.
- Gagne, M., Ryan, R., & Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, *15*(4), 372-390.
- Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, *36*(2), 215-245.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. [doi:10.1037/0022-0663.77.6.631]. *Journal of Educational Psychology*, *77*(6), 631-645.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. [doi:10.1037/0022-0663.93.1.3]. *Journal of Educational Psychology*, *93*(1), 3-13.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, *81*(2), 143-154.

- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology, 83*(4), 508-517.
- Guay, F., Boivin, M., & Hodges, E. (1999). Predicting change in academic achievement: A model of peer experiences and self-system processes. *Journal of Educational Psychology, 91*(1), 105-115.
- Hargreaves, D., Purves, R. M., Welch, G., & Marshall, N. A. (2007). Developing identities and attitudes in musicians and classroom music teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77*(3), 665-682.
- Hargreaves, D. J., & Marshall, N. A. (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research, 5*(3), 263 - 273.
- Hargreaves, D. J., North, A. C., & Tarrant, M. (2006). Musical preference and taste in childhood and adolescence. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 135-154). Oxford: Oxford University Press.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development, 21*(1), 34-64.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. [doi:10.1037/0012-1649.17.3.300]. *Developmental Psychology, 17*(3), 300-312.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development, 53*(1), 87-97.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112.
- Hodges, N. J., Kerr, T., Starks, J. L., Weir, P. L., & Nananidou, A. (2004). Predicting performance times from deliberate practice hours for triathletes and swimmers: What, when, and where is practice important? *Journal of Experimental Psychology: Applied, 10* (4), 219-237.

- Hogg, M. A., Terry, D. J., & White, K. M. (1995). A Tale of two theories: A critical comparison of identity theory with social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 58(4), 255-269.
- Jackson, J. W. (2002). Intergroup attitudes as a function of different dimensions of group identification and perceived intergroup conflict. *Self and Identity*, 1, 11-33.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: gender and domain differences across grades one through twelve, *Child Development*, 73, 509-527.
- Jussim, L., Yen, H., & Aiello, J. R. (1995). Self-consistency, self-enhancement, and accuracy in reactions to feedback. [doi: DOI: 10.1006/jesp.1995.1015]. *Journal of Experimental Social Psychology*, 31(4), 322-356.
- Kadushin, C. (1969). The professional self-concept of music students. *The American Journal of Sociology*, 75(3), 389-404.
- Kenny, D. T., & Osborne, M. S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, 2(2), 103-112.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. (Second ed.). New York: Guilford.
- Lan, W. Y. (1996). The effects of self-monitoring on students' course performance, use of learning strategies, attitude, self-judgment ability, and knowledge representation. *The Journal of Experimental Education*, 64(2), 101-115.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 1-22.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1991). The concept of coping. In A. Monat, & R. S. Lazarus (Eds.), *Stress and coping: An anthology (3rd ed.)*. (pp. 189-206): New York: Columbia University Press.

- Lehman, A. C., & Gruber, H. (2006). Music. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffman (Eds.), *The cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 457-470). New-York: Cambridge
- Losier, G. F., Vallerand, R. J., & Blais, M. R. (1993). Construction et validation de l'échelle des Perceptions de Compétence dans les Domaines de Vie (EPCDV). *Science et Comportement*, 23(1), 1-16.
- Macdonald, R., & Wilson, G. (2005). Musical identities of professional jazz musicians: a focus group investigation. *Psychology of Music*, 33(4), 395-417.
- Madon, S., Jussim, L., & Eccles, J. (1997). In search of the powerful self-fulfilling prophecy. [doi:10.1037/0022-3514.72.4.791]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(4), 791-809.
- Mageau, G. A., Ranger, F., Koestner, R., Moreau, E., & Forest J. (soumis). Construction and validation of the Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS).
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach–athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21(11), 883 - 904.
- Mageau, G. A., Vallerand, R. J., Charest, J., Salvy, S.-J., Lacaille, N., Bouffard, T., & Koestner, R. (2009). On the development of harmonious and obsessive passion: The role of autonomy support, activity specialization, and identification with the activity. *Journal of Personality*, 77(3), 601-646.
- Malcuit, G., Pomerleau, A., & Maurice, P. (1995). *Psychologie de l'apprentissage*. Québec: Maloine.
- McCormick, J., & McPherson, G. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31(1), 37-51.
- McPherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91-110.
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322-336.

- Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport, MELS (2008). *Cheminement scolaire des inscrits et inscrites dans les programmes d'études préuniversitaires de la famille des arts: Tableau de bord.*
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. [doi:10.1037/0022-0167.38.1.30]. *Journal of Counseling Psychology, 38*(1), 30-38.
- Nicholls, A. R., Polman, R., Levy, A. R., Taylor, J., & Cobley, S. (2007). Stressors, coping, and coping effectiveness: Gender, type of sport, and skill differences. *Journal of Sports Sciences, 25*(13), 1521 - 1530.
- Nicholls, A. R., & Polman, R. C. J. (2007). Coping in sport: A systematic review. *Journal of Sports Sciences, 25*(1), 11 - 31.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199 - 218.
- Nielsen, S. G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: A study of students in higher music education. *Psychology of Music, 32*(4), 418-431.
- Nielsen, S. G. (2008). Achievement goals, learning strategies and instrumental performance. *Music Education Research, 10*(2), 235 - 247.
- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence, 29*(5), 761-775.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (1999). Music and adolescent identity. *Music Education Research, 1*, 75-92.
- Ntoumanis, N., Biddle, S. J. H., & Haddock, G. (1999). The mediating role of coping strategies on the relationship between achievement motivation and affect in sport. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal, 12*(3), 299-327.

- O'Neill, S. A. (2002). The self-identity of young musicians. In R. A. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. E. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 79-96). Oxford: Oxford University Press.
- Osborne, J. W. (1997). Identification with academics and academic success among community college students. *Community College Review*, 25, 59-67.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research*, 70(3), 323-367.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *Journal of Educational Research*, 95(1), 27-35.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2002). Students' self-efficacy in their self-regulated learning strategies: A developmental perspective. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 45(4), 211-221.
- Papageorgi, I., Hallam, S., & Welch, G. F. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, 28, 83-107.
- Patrick, H., Ryan, A., Alfeld-Liro, C., Fredricks, J., Hruda, L., & Eccles, J. (1999). Adolescents' commitment to developing talent: The role of peers in continuing motivation for sports and the arts. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(6), 741-763.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Brière, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25(4), 279-306.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. [doi:10.1037/0022-0663.94.1.186]. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196.

- Pelletier, L. G., & Vallerand, R. J. (1996). Supervisors' beliefs and subordinates' intrinsic motivation: A behavioral confirmation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*(2), 331-340.
- Pintrich, P. R., & Blazevski, J. L. (2004). Applications of a model of goal orientation and self-regulated learning to individuals with learning problems. *International Review of Research in Mental Retardation, 28*, 31-83.
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. [doi:10.1037/0022-0663.82.1.33]. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40.
- Poczwardowski, A., & Conroy, D. E. (2002). Coping responses to failure and success among elite athletes and performing artists. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*(4), 313-329.
- Ramsay, S., Barker, M., & Jones, E. (1999). Academic adjustment and learning processes: a comparison of international and local students in first-year university. *Higher Education Research & Development, 18*(1), 129 - 144.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist, 44*(3), 159 - 175.
- Reitzes, D. C., & Burke, P. J. (1980). College student identity: measurement and implications. *The Pacific Sociological Review, 23*(1), 45-66.
- Reitzes, D. C., & Mutran, E. (1980). Significant others and self conceptions: factors influencing educational expectations and academic performance. *Sociology of education, 53*(1), 21-32.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 130*(2), 261-288.
- Ryan, A. (2000). Peer Groups as a Context for the Socialization of Adolescents Motivation, Engagement, and Achievement in School. *Educational Psychologist, 35*(2), 101-111.

- Ryan, A. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development, 72*(4), 1135-1150.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. [doi:10.1037/0022-3514.57.5.749]. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(5), 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.
- Samdal, O., Wold, B., & Bronis, M. (1999). Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, 10*(3), 296 - 320.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist, 26*(3), 299 - 323.
- Schlenker, B. R. (1985). *The self and social life*. New York: McGraw-Hill.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist, 32*(4), 195 - 208.
- Schuwirth, L., & van der Vleuten, C. (2006). Challenges for educationalists. *British Medical Journal, 333*(7567), 544.
- Shrauger, J. S. (1975). Responses to evaluation as a function of initial self-perceptions. [doi:10.1037/h0076791]. *Psychological Bulletin, 82*(4), 581-596.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. [doi:10.1037/0022-0663.85.4.571]. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 571-581.

- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, *129*(2), 216-269.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, *34*(6), 589-604.
- Stoeber, J., & Eismann, U. (2007). Perfectionism in young musicians: Relations with motivation, effort, achievement, and distress. *Personality and Individual Differences*, *43*(8), 2182-2192.
- Stryker, S. (1968). Identity salience and role performance. *Journal of marriage and the family*, *4*, 558-564.
- Stryker, S., & Stratham, A. (1985). Symbolic interaction and role theory. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (3 ed., pp. 311-378). New York: Random House.
- Swann, W. B. (1983). Self-verification: Bringing social reality into harmony with the self. In J. Suls & A. G. Green-Wald (Eds.), *Social psychology perspectives* (Vol. 2, pp. 33-66). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Swann, W. B., Jr., & Read, S. J. (1981). Self-verification processes: How we sustain our self-conceptions. *Journal of Experimental Social Psychology*, *17*, 351-370.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tajfel, H. (1982.). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarrant, M., North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2002). Youth identity and music. In R. A. R. Macdonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 134-150). New York: Oxford University Press.

- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. *Educational and Psychological Measurement, 68*(3), 443-463.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of personality, 60*(3), 599-620.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*(4), 1003-1017.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*(2), 246-260.
- Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G., & Vermunt, J. D. (1999). Consistency and variability of learning strategies in different university courses.[10.1023/A:1003573727713]. *Higher Education, 37*(1), 1-21.
- Vezeau, C., Bouffard, T., & Tétreault, F. (1997). Impact du type de buts et du sentiment d'auto-efficacité sur l'autorégulation et la performance dans une tâche cognitive. / Impact of the type of goals and the level of self-efficacy on self-regulation and performance on a cognitive task. *International Journal of Psychology, 32*(1), 1-14.
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences, 16*(1), 1-12.
- Waterman, A. (2004). Finding someone to be: Studies on the role of intrinsic motivation in identity formation. *Identity, 4*(3), 209-228.

- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. [doi:10.1037/h0040934]. *Psychological Review*, 66(5), 297-333.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional, and personality development* (6 ed., pp. 933-1002): Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Wigfield, A., Harold, R.D., Freedman-Doan, C., Eccles, J.S., Suk Yoon, K., Arberton, A.J.A. & Blumenfeld, P.C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: a 3-year study, *Journal of Educational Psychology*, 89, 451-469.
- Wilson, G. M. (1917). The motivation of school work. *The Elementary School Journal*, 17(5), 362-367.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. [doi:10.1037/0022-3514.56.3.407]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(3), 407-415.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307-313.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2(2), 173-201.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist. Special Issue: Current issues in research on self-regulated learning: A discussion with commentaries*, 30(4), 217-221.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & 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.

APPENDICE A

FORMULAIRE ÉTHIQUE

No. 100960

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a examiné le projet de recherche suivant :

Responsable(s) du projet : Thérèse Bouffard

Unité(s) : Département de psychologie

Co-chercheur(s)/Collaborateur(s) : Carole Vezeau (professeure associée – psychologie)

Titre du projet : «Biais d'évaluation et sentiment d'imposteur à l'école : leur impact sur le fonctionnement scolaire et le bien-être psychologique des élèves ».

Étudiant(s) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse dans le cadre du présent projet ou programme : Marie-Hélène Chayer ; Marie-Pier Langlois-Mayer ; Arielle Bonneville-Roussy et Miriam Roussel-Bergeron (doctorat en psychologie).

Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (1999) et l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (1998).

Le présent certificat est valide jusqu'au 13 mai 2011.

Rapport du statut du projet (renouvellement du certificat ou de fin de projet) attendu pour le: 1^{er} mai 2011.

(<http://www.recherche.uqam.ca/ethique/humains-suiwi-continu.htm>)

Membres du Comité

Membres	Fonction/Discipline	Département ou organisme externe
Marc Bélanger	Ph.D. (sciences neurologiques)	Kinanthropologie
René Binette	Représentant du public	Écomusée du fier monde
Louise Cossette	Ph.D (psychologie)	Psychologie
Andrée De Serres	PH.D (administration)	Stratégie, responsabilité sociale et environnementale
Joseph Josy Lévy	Ph.D. (anthropologie)	Sexologie
Francine M Mayer	Ph.D. (anthropologie biologique)	Sciences biologiques
Christian Saint-Germain	Ph.D. (théologie)	Philosophie

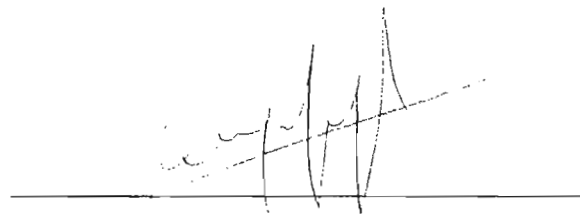
Date de la réunion : 7 mai 2010

Date d'émission initiale du certificat : 13 mai 2010

Date(s) de renouvellement du certificat :

R-1 : R-2 : R-3 : R-4 : R-5 :

Remarque :



Joseph Josy Lévy, Ph.D., Président

APPENDICE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

**ÉTUDE SUR LES ATTITUDES PERSONNELLES DES ÉTUDIANTS EN MUSIQUE
AU CÉGEP**

Formulaire de consentement

Bonjour,

Vous êtes invité à participer à une étude portant sur la motivation et la persévérance des étudiants en musique au CÉGEP. Cette recherche a comme but de mieux comprendre les différents éléments qui influencent la motivation, la persévérance, et le rendement scolaire des étudiants en musique.

Si vous acceptez de participer à cette recherche, on vous invitera à répondre à un questionnaire deux fois durant la session. Le questionnaire prend environ 30 minutes à remplir, et sera effectué dans la période de vos cours de littérature musicale. À ce moment, on vous posera des questions sur votre motivation et vos attitudes personnelles face à la poursuite d'études collégiales en musique.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, nous vous demandons de répondre le plus spontanément possible à toutes les questions.

Les informations resteront confidentielles et ne serviront qu'à des fins de recherche. Ni la direction du CÉGEP, ni vos parents, ni vos professeurs n'auront accès aux données. Afin de pouvoir apparier vos questionnaires lors de la deuxième passation, nous vous demandons d'écrire les 3 premières lettres de votre prénom, et les 3 premiers chiffres de votre numéro de téléphone (après l'indicatif) le plus fréquemment utilisé dans l'encadré se trouvant à la page 2.

Nous vous demandons aussi votre consentement afin d'avoir accès à vos notes de la session. Les relevés de notes nous seront fournis par la direction du CÉGEP au début de la session suivante. Vous pouvez refuser de nous donner accès à vos notes tout en participant au reste de l'étude. Le refus de nous donner accès au relevé de notes n'entraînera aucune pénalité.

Comme mentionné plus haut, cette recherche a comme but de mieux comprendre les différents éléments qui influencent la motivation, la persévérance, et le rendement scolaire des étudiants en musique et aidera à long terme à améliorer les programmes de musique des CÉGEP. Il n'y a aucun avantage direct à participer à cette étude. Mis à part le temps pris à répondre aux deux questionnaires, il n'y a pas d'inconvénients connus à participer à cette étude.

Les questionnaires et relevés de notes seront conservés dans une armoire fermée à clé pour une période de 5 ans après la fin de l'étude et qu'elles seront détruites après cette période.

Votre participation est volontaire et vous pouvez vous retirer de l'étude à tout moment. Le retrait de l'étude n'entraînera aucune pénalité au CÉGEP ou ailleurs.

Vous pouvez contacter Thérèse Bouffard au 514-987-3000, poste 4827, pour des questions touchant les responsabilités cette étude ou pour formuler une plainte.

Nous vous remercions infiniment de votre collaboration !

Arielle Bonneville-Roussy, M.Mus.,
Étudiante au doctorat en psychologie, UQAM
Département de psychologie
Université du Québec à Montréal
Tel. : (514) 987-3000 poste : 4827

Thérèse bouffard, Ph.D
Professeure
Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, Succursale Centre-Ville
Montréal (Québec)
H3C 3P8
Téléphone : 514-987-3000, poste 4827

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

J'accepte de participer à cette étude :
OUI NON

Nom complet en lettres moulées

Signature

Date

J'autorise les chercheurs à avoir accès à mes résultats scolaires de la session Automne 2009:

J'autorise

Je n'autorise pas

J'autorise les chercheurs à avoir accès mon relevé d'inscription à la session Automne 2010:

J'autorise

Je n'autorise pas

Signature :

Numéro d'étudiant :

Numéro de téléphone où vous rejoindre :

Adresse courriel (email) :

Date de naissance : _____

Sexe : H F

APPENDICE C

QUESTIONNAIRES

B.1 Questionnaires T-1

Perceptions de compétence en musique*DIRECTIVE*

Réponds à chacun des items suivants en encerclant le chiffre qui dit à quel point tu es d'accord avec ce qu'il décrit.

1	2	3	4	5	6	7
Pas du tout d'accord	Très peu d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Assez d'accord	Fortement d'accord	Très fortement d'accord

1.	En musique, je réussis presque toujours à atteindre les objectifs que je me fixe.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Je me sens aussi habile que n'importe qui d'autre avec mon instrument de musique.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Je me sens très compétent en musique.	1	2	3	4	5	6	7
4.	La musique représente pour moi un domaine dans lequel j'excelle.	1	2	3	4	5	6	7
5.	En musique, il me semble que je ne réussis jamais à maîtriser complètement mes habiletés.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Dans l'ensemble, je crois être bon en musique.	1	2	3	4	5	6	7

Motivation

LES QUESTIONS SUIVANTES PORTENT SUR VOS SENTIMENTS FACE AUX ÉTUDES EN MUSIQUE

Répondez à chacun des énoncés suivants en encerclant le chiffre qui dit à quel point vous êtes d'accord avec ce dernier.

1	2	3	4	5	6	7
Pas du tout d'accord	Très peu d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Assez d'accord	Fortement d'accord	Très fortement d'accord

1.	J'étudie en musique parce que juste avec un diplôme d'études secondaires je ne pourrais pas me trouver un emploi assez payant.	1	2	3	4	5	6	7
2.	J'étudie en musique parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.	1	2	3	4	5	6	7
3.	J'étudie en musique parce que selon moi des études post-secondaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie.	1	2	3	4	5	6	7
4.	J'étudie en musique pour les moments intenses que je vis lorsque je suis en train de communiquer mes propres idées aux autres.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Honnêtement, je ne le sais pas; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps au CEGEP en musique.	1	2	3	4	5	6	7
6.	J'étudie en musique pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études.	1	2	3	4	5	6	7
7.	J'étudie en musique pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mieux que juste un secondaire.	1	2	3	4	5	6	7

8.	J'étudie en musique pour pouvoir décrocher un emploi plus prestigieux plus tard.	1	2	3	4	5	6	7
9.	J'étudie en musique pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant.	1	2	3	4	5	6	7
10.	J'étudie en musique parce qu'éventuellement cela va me permettre d'aller sur le marché du travail dans un domaine que j'aime.	1	2	3	4	5	6	7
11.	J'étudie en musique pour le plaisir que je ressens à écouter des œuvres musicales intéressantes.	1	2	3	4	5	6	7
12.	J'ai déjà eu de bonnes raisons pour aller au CEGEP en musique, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller.	1	2	3	4	5	6	7
13.	J'étudie en musique pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train de me surpasser dans une de mes réalisations personnelles.	1	2	3	4	5	6	7
14.	J'étudie en musique parce que le fait de réussir au CEGEP me permet de me sentir important à mes propres yeux.	1	2	3	4	5	6	7
15.	J'étudie en musique parce que je veux pouvoir faire "la belle vie" plus tard.	1	2	3	4	5	6	7
16.	J'étudie en musique pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent.	1	2	3	4	5	6	7
17.	J'étudie en musique parce que cela va m'aider à mieux choisir mon orientation de carrière.	1	2	3	4	5	6	7
18.	J'étudie en musique pour le plaisir que je ressens à me sentir complètement absorbé par ce que certains musiciens ont écrit.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais au CEGEP en musique et franchement je m'en fous pas mal.	1	2	3	4	5	6	7
20.	J'étudie en musique pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités musicales difficiles.	1	2	3	4	5	6	7
21.	J'étudie en musique pour me prouver que je suis une personne intelligente.	1	2	3	4	5	6	7
22.	J'étudie en musique pour avoir un meilleur salaire plus tard.	1	2	3	4	5	6	7
23.	J'étudie en musique parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent.	1	2	3	4	5	6	7
24.	J'étudie en musique parce que je crois que quelques années d'études supplémentaires vont augmenter ma compétence comme travailleur.	1	2	3	4	5	6	7

25.	J'étudie en musique parce que j'aime "tripper" en travaillant sur différents sujets intéressants.	1	2	3	4	5	6	7
26.	Je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais au CEGEP en musique.	1	2	3	4	5	6	7
27.	J'étudie en musique parce que ca me permet de vivre de la satisfaction personnelle dans ma recherche de l'excellence dans mes études.	1	2	3	4	5	6	7
28.	J'étudie en musique parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans les études.	1	2	3	4	5	6	7

Identité

DIRECTIVE

Réponds à chacun des items suivants en encerclant le chiffre qui dit à quel point tu es d'accord avec ce qu'il décrit.

1	2	3	4	5	6	7
Pas du tout d'accord	Très peu d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Assez d'accord	Fortement d'accord	Très fortement d'accord

1.	Je m'identifie en tant qu'étudiant en musique.	1 2 3 4 5 6 7
2.	Je suis content d'être étudiant en musique.	1 2 3 4 5 6 7
3.	Être étudiant en musique est une partie importante de mon identité.	1 2 3 4 5 6 7
4.	Je suis fier d'être étudiant en musique.	1 2 3 4 5 6 7
5.	Être étudiant en musique importe sur la façon dont je me perçois.	1 2 3 4 5 6 7
6.	J'attache beaucoup de valeur au fait d'être étudiant en musique.	1 2 3 4 5 6 7
7.	Être étudiant en musique reflète bien qui je suis.	1 2 3 4 5 6 7
8.	Mon image d'étudiant en musique est positive.	1 2 3 4 5 6 7

B.2 Questionnaires T-2

Perception d'adéquation des ressources du milieu

LES QUESTIONS SUIVANTES SE RAPPORTENT À VOTRE PERCEPTION DE VOTRE PROGRAMME DE MUSIQUE CETTE ANNÉE

Dites à quel point les énoncés suivants décrivent bien ce que vous vivez au CÉGEP en musique cette année.

1	2	3	4	5	6
Tout à fait en désaccord	Pas mal en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Pas mal d'accord	Tout à fait d'accord

1.	Les travaux et les examens font appel à notre intelligence.	1	2	3	4	5	6
2.	Les règles à suivre dans le programme sont claires.	1	2	3	4	5	6
3.	J'aime le groupe d'étudiants avec qui je suis.	1	2	3	4	5	6
4.	Il y a plusieurs moments et locaux pour rencontrer d'autres étudiants en dehors des cours.	1	2	3	4	5	6
5.	Les travaux et les examens sont vraiment difficiles.	1	2	3	4	5	6
6.	Les cours et les travaux sont intéressants.	1	2	3	4	5	6
7.	Les professeurs aiment leur matière et nous montrent pourquoi elle est importante.	1	2	3	4	5	6
8.	Je trouve que j'ai de la chance d'être dans ce groupe d'étudiants.	1	2	3	4	5	6
9.	J'ai de la difficulté à bien planifier tout ce que je dois faire avec plusieurs matières différentes.	1	2	3	4	5	6
10.	C'est difficile d'avoir des bonnes notes dans ce programme	1	2	3	4	5	6
11.	Je me sens à l'aise avec les autres étudiants en musique.	1	2	3	4	5	6
12.	Les professeurs nous traitent comme des personnes responsables.	1	2	3	4	5	6
13.	J'ai vraiment le sentiment de faire partie de mon groupe.	1	2	3	4	5	6
14.	Il y a beaucoup de compétition entre les étudiants en musique.	1	2	3	4	5	6
15.	Il y a assez de locaux disponibles pour que je puisse pratiquer.	1	2	3	4	5	6

16.	Les locaux de pratique sont disponibles aux heures qui me conviennent.	1	2	3	4	5	6
17.	Pour la plupart des professeurs, que les élèves comprennent bien est plus important que juste apprendre par cœur.	1	2	3	4	5	6
18.	J'aime pratiquer dans les locaux du CÉGEP.	1	2	3	4	5	6
19.	Je suis satisfait du programme de musique au CÉGEP.	1	2	3	4	5	6

Soutien à l'autonomie du professeur de musique

Les énoncés suivants correspondent à des comportements que les professeurs peuvent émettre vis-à-vis leurs étudiants. Veuillez indiquer à quel point vous êtes en accord avec chacun de ces énoncés en ce qui concerne les comportements de **votre professeur d'instrument au CÉGEP.**

1	2	3	4	5	6	7
Pas du tout d'accord	Très peu d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Assez d'accord	Fortement d'accord	Très fortement d'accord

1.	Mon professeur me donne plusieurs occasions de prendre des décisions reliées à la musique.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Lorsque mon professeur me demande de faire quelque chose, il m'explique pourquoi il veut que je le fasse.	1	2	3	4	5	6	7
3.	À l'intérieur de certaines limites, mon professeur me laisse libre de choisir comment et quand exécuter mes tâches.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Je comprends habituellement pourquoi mon professeur me demande de faire ou de ne pas faire quelque chose.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Mon professeur est ouvert à mes opinions et à mon point de vue au sujet de la musique, même lorsque ceux-ci sont différents des siens.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Mon professeur me consulte afin de connaître les modifications que j'aimerais apporter à mon travail.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Mon professeur prend le temps d'écouter mon opinion et mon point de vue lorsque je ne suis pas d'accord avec lui.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Lorsque je demande pourquoi je dois faire une tâche, mon professeur me fournit de bonnes raisons.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Mon professeur comprend que parfois ce que j'ai à faire n'est pas plaisant.	1	2	3	4	5	6	7

Feedback du professeur de musique

1	2	3	4	5	6	7
Pas du tout d'accord	Très peu d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Assez d'accord	Fortement d'accord	Très fortement d'accord

1.	J'accorde de l'importance aux commentaires de mon professeur sur ma manière de jouer.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Les commentaires de mon professeur de musique sur la manière dont je joue m'aident à m'améliorer.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Les conseils de mon professeur sur la manière de pratiquer me sont utiles.	1	2	3	4	5	6	7
4.	J'ai l'impression que mon professeur de musique ne me trouve jamais assez bon.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Les commentaires que me donne mon professeur sont toujours négatifs.	1	2	3	4	5	6	7

Coping

Il y a plusieurs façons de gérer les événements stressants. Pensez aux situations où vous devez jouer *devant d'autres personnes* (cours privé de musique/examen/audition) et à la façon dont vous réagissez habituellement dans ces situations. Les questions qui suivent vous demandent d'indiquer ce que vous faites ou ressentez habituellement face à une **situation liée au fait de jouer devant d'autres personnes.**

1	2	3	4	5
Très peu	Peu	Moyennement	Pas mal	Beaucoup

Face à une situation liée au fait de jouer devant d'autres personnes...

1.	Je me tourne vers le travail ou d'autres activités pour me changer les	1	2	3	4	5
2.	Je détermine une ligne d'action et je la suis.	1	2	3	4	5
3.	Je me dis que la situation n'est pas réelle.	1	2	3	4	5
4.	Je recherche un soutien émotionnel de la part des autres.	1	2	3	4	5
5.	Je renonce à essayer de résoudre la situation.	1	2	3	4	5
6.	J'évacue mes sentiments déplaisants en en parlant.	1	2	3	4	5
7.	Je recherche l'aide et le conseil d'autres personnes.	1	2	3	4	5
8.	J'essaie de voir la situation sous un jour plus positif.	1	2	3	4	5
9.	Je me critique.	1	2	3	4	5
10.	J'essaie d'élaborer une stratégie à propos de ce qu'il y a à faire.	1	2	3	4	5
11.	Je recherche le soutien et la compréhension de quelqu'un.	1	2	3	4	5
12.	J'abandonne l'espoir gérer la situation.	1	2	3	4	5
13.	Je fais quelque chose pour moins y penser (comme aller au cinéma, regarder la TV, lire, rêver tout éveillé, dormir ou faire les magasins).	1	2	3	4	5

14.	J'exprime mes sentiments négatifs.	1	2	3	4	5
15.	J'essaie d'avoir des conseils ou de l'aide d'autres personnes à propos de ce qu'il faut faire.	1	2	3	4	5
16.	Je concentre mes efforts pour résoudre la situation.	1	2	3	4	5
17.	Je refuse de croire que ça m'arrive.	1	2	3	4	5
18.	Je planifie les étapes à suivre.	1	2	3	4	5
19.	Je me reproche les choses qui m'arrivent.	1	2	3	4	5
20.	Je recherche les aspects positifs de la situation.	1	2	3	4	5

Apprentissage autorégulé

Ces questions se rapportent à vos périodes de pratique musicale individuelles.

Encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre situation en utilisant l'échelle suivante.

1	2	3	4	5
Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours

1.	Il m'arrive de pratiquer à la dernière minute avant un cours/examen/audition.	1	2	3	4	5
2.	Lorsque je pratique, si je ne sais pas comment faire un exercice, je ne le fais pas	1	2	3	4	5
3.	Je planifie mes périodes de pratique.	1	2	3	4	5
4.	Lorsque je pratique, je demeure appliqué jusqu'à la fin même lorsque les exercices à faire sont ennuyants.	1	2	3	4	5
5.	Je planifie mon travail et la façon dont je vais procéder lorsque	1	2	3	4	5
6.	J'ai de la difficulté à respecter les échéanciers avant mes cours de musique/examens/auditions.	1	2	3	4	5
7.	Lorsque je pratique, je mets ensemble l'information provenant de différentes sources (théorie, solfège, histoire)	1	2	3	4	5
8.	Je consulte mon professeur ou un autre étudiant qui joue de mon instrument lorsque je ne comprends pas comment faire un exercice.	1	2	3	4	5
9.	Lorsque j'ai de la difficulté à réaliser un exercice, je l'abandonne.	1	2	3	4	5
10	Je consacre autant d'efforts dans les exercices musicaux que je trouve moins intéressants que dans ceux que j'aime.	1	2	3	4	5
11	Lors de mes cours de musique, il m'arrive d'être distrait (dans la lune) et de manquer des points importants parce que je pense à autre chose.	1	2	3	4	5
12	Avant de pratiquer une pièce, je fais un survol pour voir comment elle est organisée.	1	2	3	4	5
13	Je pratique dans un endroit qui me permet de rester concentré.	1	2	3	4	5

14	J'utilise efficacement mon temps de pratique.	1	2	3	4	5
15	Je trouve difficile de suivre un horaire de pratique.	1	2	3	4	5
16	Je ne passe pas assez de temps à pratiquer à cause d'autres activités que j'ai à faire.	1	2	3	4	5
17	Lorsque je pratique, je me tiens loin de toute forme de distraction (téléphone, emails).	1	2	3	4	5

Pratique délibérée

*Indiquez à quelle fréquence vous effectuez les énoncés suivants lors de vos **séances de pratique musicale***

1	2	3	4	5	6	7
Jamais	Très rarement	Rarement	Occasionnellement	Fréquemment	Très fréquemment	Toujours

1.	Je pratique mes pièces en petites sections.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Je monte lentement le tempo de mes pièces.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Je pratique des exercices techniques (gammes, arpèges, etc...).	1	2	3	4	5	6	7
4.	Je répète fréquemment les traits difficiles de mes pièces.	1	2	3	4	5	6	7