



uOttawa

L'Université canadienne
Canada's university

FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES
ET POSTDOCTORALES



FACULTY OF GRADUATE AND
POSTDOCTORAL STUDIES

Josée Benoît

AUTEUR DE LA THÈSE / AUTHOR OF THESIS

M.A. (éducation)

GRADE / DEGRÉE

Faculté d'éducation

FACULTE, ÉCOLE, DÉPARTEMENT / FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

La motivation d'élèves de 9^e et 10^e année à s'inscrire à un programme spécialisé en musique dans une école secondaire de langue française de l'Ontario

TITRE DE LA THÈSE / TITLE OF THESIS

Mariette Théberge

DIRECTEUR (DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS SUPERVISOR

CO-DIRECTEUR (CO-DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS CO-SUPERVISOR

EXAMINATEURS (EXAMINATRICES) DE LA THÈSE / THESIS EXAMINERS

Louise Bélair

Raymond Leblanc

Gary W. Slater

LE DOYEN DE LA FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES ET POSTDOCTORALES /
DEAN OF THE FACULTY OF GRADUATE AND POSTDOCTORAL STUDIES

JOSÉE BENOÎT

La motivation d'élèves de 9^e et 10^e année
à s'inscrire à un programme spécialisé en musique
dans une école secondaire de langue française de l'Ontario

Thèse présentée à la
Faculté des Études supérieures et postdoctorales
de l'Université d'Ottawa
pour l'obtention du grade de Maîtrise ès arts (M.A.)

Faculté d'éducation

Octobre 2005

© Josée Benoit, Ottawa, Canada, 2005



Library and
Archives Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Published Heritage
Branch

Direction du
Patrimoine de l'édition

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*
ISBN: 0-494-14883-7
Our file *Notre référence*
ISBN: 0-494-14883-7

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.


Canada

Résumé

L'abolition d'une année de scolarité au secondaire et la récente réforme scolaire en Ontario font en sorte que les élèves ont moins de cours optionnels à suivre dans leur programme. Par conséquent, certaines écoles font de grands efforts pour inciter les élèves à recevoir une formation artistique en développant des programmes spécialisés. De tels programmes permettent aux élèves inscrits de suivre des cours d'art tous les jours et tout au long de leur programme scolaire au secondaire. Cette étude cherche alors à mieux comprendre ce qui motive des élèves à s'inscrire à un programme spécialisé en musique.

Dans une démarche qualitative, des entrevues semi-dirigées et des groupes de discussion ont été réalisés auprès d'élèves de 9^e et 10^e année inscrits dans un tel programme dans une école secondaire de langue française de l'Ontario. Cette recherche s'appuie principalement sur la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985; Ryan et Deci, 2000a) qui reconnaît la prédominance des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance pour favoriser la motivation et le bien-être de l'élève. L'analyse des données recueillies fait ressortir des motifs, tant intrinsèques qu'extrinsèques, qui incitent des élèves à s'inscrire à un programme spécialisé en musique. Cette étude permet alors de voir comment des adolescents parlent de leurs besoins et de leur motivation dans leur formation musicale.

Avant-propos

J'aimerais profiter de cette occasion pour remercier chaleureusement et sincèrement tout ceux et celles qui m'ont accompagné dans ce parcours d'études.

J'aimerais d'abord remercier ma directrice de thèse, Mariette Théberge, pour sa patience, sa disponibilité et sa passion à l'égard de la recherche en éducation artistique. C'est réellement grâce à son encouragement et à son dévouement que j'ai su relever ce défi. Nos nombreuses conversations m'ont incitée à me pousser au-delà de mes limites intellectuelles et m'ont amenée à me découvrir sur le plan personnel.

Merci également aux membres de mon comité de thèse, Louise Bélair et Raymond Le Blanc, pour les relectures, les suggestions et les commentaires qui ont pu enrichir ce projet.

De plus près, famille, amis, amies et collègues ont été une source d'inspiration et un appui incontestable à la rédaction de cette thèse. J'ai toujours pu compter sur eux, même dans les moments plus difficiles. Des remerciements seraient insuffisants pour exprimer ma gratitude à mes parents qui m'ont non seulement encouragé pendant mes études mais qui ont toujours cru que je pouvais réussir tout ce que j'entreprenais. Même à distance, leur présence a été un élément essentiel à la réalisation de ce projet.

Je remercie le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, le Régime des bourses d'études supérieures de l'Ontario, la Faculté des études supérieures et postdoctorales et la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa pour les bourses accordées. Je reconnais que l'appui financier reçu m'a permis de me concentrer sur mes études à temps plein et d'y travailler intensément.

J'aimerais également exprimer ma reconnaissance au conseil scolaire, à la direction, aux enseignants et enseignantes et aux membres du personnel qui m'ont accueilli dans leur école à bras ouverts. Leur intérêt et leur engagement envers ce projet de recherche m'ont été d'un grand

appui. Merci aussi aux élèves qui ont participé à ce projet et qui ont accepté de partager leurs expériences et leurs sentiments.

Enfin, je suis infiniment reconnaissante à mon fiancé, Daniel Chartrand, qui m'a accompagné dans ce cheminement. Sa patience, sa compréhension et les longues heures de discussion sur l'éducation musicale m'ont été d'un appui indispensable et m'ont donné le courage de mener à terme ce projet. Merci.

Table des matières

Résumé	i
Avant-propos	ii
Liste des tableaux	x
Liste des figures.....	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 - Problématique.....	5
L'importance de la musique pour les adolescents.....	6
Les conceptions de l'intelligence musicale et les buts poursuivis en salle de classe	9
Les conceptions de l'intelligence	10
L'orientation des buts	11
Les conceptions de l'adolescent	12
La motivation et l'apprentissage de la musique	13
L'environnement d'apprentissage de la musique	16
Le milieu familial	16
Le milieu scolaire	17
L'enseignement compétitif de la musique.....	18
L'enseignant	19
Le contexte d'apprentissage de la minorité linguistique francophone de l'Ontario.....	22
CHAPITRE 2 - Cadre théorique.....	26
Le concept de motivation	27
La théorie de l'autodétermination	30
Les besoins psychologiques fondamentaux.....	30
La motivation intrinsèque.....	33

La théorie de l'évaluation cognitive	35
La motivation extrinsèque et la théorie de l'intégration organismique	40
La théorie de l'orientation causale.....	43
La théorie des besoins psychologiques fondamentaux.....	44
CHAPITRE 3 - Méthodologie.....	47
La tradition de recherche	48
Le milieu et les participants.....	50
Le milieu.....	50
Les participants.....	51
Le déroulement de la recherche.....	53
La collecte de données.....	55
L'entrevue individuelle.....	55
Le groupe de discussion	62
<i>La sélection des motifs</i>	64
<i>La classification des motifs</i>	65
<i>L'élaboration des construits</i>	65
Le journal de bord.....	67
Méthodes d'analyse et d'interprétation	68
L'analyse préliminaire des motifs	68
L'analyse du contenu des entrevues individuelles et des groupes de discussion	68
L'analyse des construits à partir des groupes de discussion.....	69
Critères de rigueur de la recherche	70
CHAPITRE 4 - Présentation des résultats.....	73
L'analyse des verbatims	74

Les besoins psychologiques fondamentaux.....	75
<i>Le besoin d'autonomie</i>	75
<i>L'affirmation de soi</i>	75
<i>Le choix du programme et du contexte d'apprentissage</i>	76
<i>Le choix de l'instrument</i>	77
<i>Le besoin de compétence</i>	79
<i>L'apprentissage accéléré</i>	80
<i>La pratique individuelle</i>	81
<i>La pratique en groupe</i>	82
<i>L'apport de la leçon particulière</i>	84
<i>Le besoin d'appartenance</i>	85
<i>La rencontre d'amis</i>	85
<i>L'appartenance à une famille</i>	85
De la motivation non-autodéterminée à la motivation autodéterminée : des conditions qui favorisent la satisfaction des besoins fondamentaux.....	86
La présence d'amis	86
<i>Ne pas en avoir comme influence</i>	86
<i>Ne pas en avoir n'est pas une influence</i>	87
<i>Se faire des amis</i>	87
<i>Avoir une complicité entre musiciens</i>	88
L'environnement d'apprentissage	88
<i>La présence de musiciens</i>	89
<i>L'exploration du choix de l'instrument</i>	90
<i>La place de la musique</i>	91

<i>L'appui des parents</i>	91
<i>Le soutien des enseignants</i>	93
<i>Les commentaires positifs</i>	93
<i>La participation à des événements marquants</i>	94
<i>Se voir soi-même comme musicien</i>	95
La motivation intrinsèque.....	97
La motivation intrinsèque à la connaissance	97
La motivation intrinsèque à l'accomplissement	98
La motivation intrinsèque aux sensations.....	99
L'analyse de construits	100
Le choix des motifs les plus importants	100
Les échanges de propos avec les 9 ^e année: Représentation temporelle de soi	103
Les échanges de propos avec les 9 ^e année : Représentation de la musique pour soi	109
Les échanges de propos avec les 10 ^e année : Les sensations versus l'accomplissement	115
Les échanges de propos avec les 10 ^e année : Jouer seul versus jouer dans l'harmonie	123
CHAPITRE 5 - Interprétation des résultats.....	131
Le continuum de la motivation non-autodéterminée à la motivation autodéterminée	132
La motivation intrinsèque à s'inscrire au programme spécialisé en musique	133
<i>La passion pour la musique</i>	133
<i>L'expérience optimale</i>	134
<i>L'accomplissement et les sensations</i>	135
<i>L'importance du moment présent</i>	137
La motivation extrinsèque : L'identification et l'intégration des pratiques musicales.....	138
L'amotivation	140

La satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux.....	140
Le besoin d'autonomie	141
Le besoin de compétence.....	142
Le besoin d'appartenance	144
Les conditions qui favorisent la satisfaction des besoins	145
La présence d'amis	146
L'environnement d'apprentissage	147
Le milieu minoritaire.....	150
Synthèse.....	151
CONCLUSION	153
Synthèse des chapitres précédents.....	154
Contributions	156
Limites.....	157
Pistes de recherche éventuelle	159
RÉFÉRENCES	160
APPENDICE A	172
APPENDICE B	174
APPENDICE C	176
APPENDICE D	179
APPENDICE E.....	187

Liste des tableaux

Tableau 1 : Motifs se rapportant au besoin d'autonomie.....	57
Tableau 2 : Motifs se rapportant au besoin de compétence.....	58
Tableau 3 : Motifs se rapportant au besoin d'appartenance.....	59
Tableau 4 : Motifs se rapportant à la motivation intrinsèque.....	60
Tableau 5 : Motifs se rapportant à la motivation extrinsèque.....	61
Tableau 6 : Les choix des élèves de 9 ^e année.....	101
Tableau 7 : Les choix des élèves de 10 ^e année.....	102
Tableau 8 : Grille 1 avec les élèves de 9 ^e année.....	105
Tableau 9 : Grille 2 avec les élèves de 9 ^e année.....	110
Tableau 10 : Grille 1 avec les élèves de 10 ^e année.....	117
Tableau 11 : Grille 2 avec les élèves de 10 ^e année.....	124

Liste des figures

Figure 1 : Les trois besoins psychologiques fondamentaux.....	32
Figure 2 : Le continuum de l'autodétermination.....	42
Figure 3 : Exemple d'une fiche de citation construite avec File Maker Pro 5.0.....	69

INTRODUCTION

Depuis son apparition vers la fin du 19^e siècle, l'éducation musicale au Canada a beaucoup évolué mais elle a aussi connu de nombreux défis (Hanley, 2000). Au Canada francophone vers les années 1930, la musique commence tout juste à être enseignée dans certaines écoles en milieux urbains par un spécialiste de la matière (Green et Vorgan, 1991). Jusqu'alors, l'éducation musicale formelle n'était réservée qu'à ceux qui pouvaient se permettre de payer des leçons particulières ou à ceux qui fréquentaient les séminaires pour garçons ou les couvents pour filles où la musique était enseignée par les communautés religieuses. Ce n'est que pendant les années 1950 et 1960 que la musique a été intégrée au curriculum scolaire dans la plupart des provinces du Canada (Lowe, 2003). Puisque chaque province a la responsabilité d'élaborer ses programmes d'études, les programmes d'éducation musicale peuvent grandement varier d'une province à l'autre.

L'éducation musicale en Ontario connaît présentement de nombreux changements. Le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario a récemment implanté de nouveaux programmes-cadres en éducation artistique, dont celui de la 1^{ère} à la 8^e année en 1998, celui de la 9^e et de la 10^e année en 1999 et celui de la 11^e et de la 12^e année en 2000. Malgré le fait que le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1999) affirme que « l'éducation artistique constitue un atout important pour chacun et chacune des élèves » (p.2), l'éducation musicale au secondaire connaît de nombreux obstacles. L'implantation du nouveau curriculum, les coupures budgétaires, l'abolition d'une année de scolarité et le nombre réduit d'élèves inscrits sont des thèmes souvent mentionnés dans la littérature décrivant les défis des programmes de musique en Ontario (Beatty, 2001; Hanley, 2000; Kennedy, 2000).

En effet, Kennedy (2000) constate qu'un faible pourcentage d'élèves s'inscrivent à des cours de musique au secondaire. Le point de vue de la société face à l'importance et au statut des arts influence sûrement ce choix. Comme l'expliquent Csikszentmihalyi et Schiefele (1992):

a generally held view is that knowledge in the natural sciences and mathematics is more important for the well-being and survival of humankind than any other area of knowledge or experience... The educational system, which usually mirrors the values of society, also gives only marginal importance to arts and music instruction (p.169).

Les arts seraient donc souvent mis de côté pour favoriser l'enseignement des matières considérées plus importantes à l'éducation de l'élève, comme les sciences et les mathématiques. Depuis la réforme scolaire, le curriculum de l'Ontario tend en quelque sorte à mettre en pratique cette philosophie en exigeant que l'élève au secondaire ne suive qu'un seul cours obligatoire en éducation artistique.

Pourtant, même si la littérature indique qu'un nombre réduit d'élèves s'inscrivent à des cours de musique à l'école, il faut également s'interroger pour savoir si les adolescents sont suffisamment motivés pour s'investir dans leur éducation musicale au secondaire (Csikszentmihalyi, Rathunde et Whalen, 1993). Le comportement et les choix des adolescents semblent beaucoup dépendre de leur motivation à agir et à s'investir dans leur domaine d'intérêt. C'est en ce sens que la recherche relative à la motivation de l'élève en milieu scolaire intéresse de nombreux chercheurs (voir Ames et Ames, 1984; 1985; 1989; Viau, 1997). Toutefois, il existe peu de recherches examinant la motivation d'élèves dans leur apprentissage de la musique à l'école.

C'est dans cet ordre d'idée que nous nous intéressons à la motivation d'élèves à recevoir une formation musicale en milieu scolaire. Plus précisément, nous cherchons à mieux comprendre la motivation d'adolescents à s'inscrire à un programme spécialisé en musique. Malgré les nombreux défis de l'éducation musicale en Ontario français, certaines écoles valorisent l'importance des arts et offrent des programmes spécialisés en arts pour assurer la formation artistique des élèves. Pour mieux comprendre la motivation d'adolescents dans leur apprentissage de la musique, il nous paraît intéressant d'interroger des élèves inscrits dans un tel

programme pour mieux saisir les motifs qui les incitent à s'investir dans leur formation musicale à l'école.

Le premier chapitre de cette thèse situera la problématique entourant la motivation d'adolescents à suivre des cours de musique dans le cadre scolaire. Ce chapitre discutera de différents facteurs qui peuvent influencer le choix des élèves à s'inscrire à des cours de musique et identifiera les questions de recherche qui sont à la base de ce projet.

Dans le deuxième chapitre, il s'agira de définir le concept de motivation et de présenter le cadre théorique qui servira d'assise à la compréhension du phénomène.

La méthodologie présentée dans le troisième chapitre précisera la démarche choisie et décrira les contextes et le déroulement de la collecte de données. Cette section discutera également des méthodes d'analyse utilisées et des critères de rigueur de la recherche.

Ensuite, aux quatrième et cinquième chapitres, l'analyse des résultats de l'étude et leur interprétation permettront de répondre aux questions de recherche et de mieux comprendre des motifs que les élèves identifient avoir pour s'inscrire à un programme spécialisé en musique.

Finalement, des conclusions seront proposées et les contributions et les limites de la recherche seront présentées.

CHAPITRE 1
PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous ferons part de la problématique entourant la motivation d'adolescents à s'inscrire à un programme spécialisé en musique. D'abord, nous discuterons de l'importance que les adolescents accordent à la musique dans leur vie de tous les jours et le rôle que celle-ci joue dans la formation de leur identité. Par la suite, nous verrons comment la conception que l'adolescent se fait de son intelligence musicale peut avoir un impact sur sa motivation et sur les buts qu'il poursuit dans son apprentissage. Nous examinerons également la motivation que peuvent avoir certains adolescents à apprendre la musique au point d'en faire un projet de vie. Ces facteurs se rapportant à l'adolescent lui-même nous mènent à examiner l'impact du contexte d'apprentissage sur la motivation de l'élève. Nous verrons alors comment l'environnement d'apprentissage de l'adolescent et le contexte d'apprentissage de la minorité linguistique peuvent grandement influencer la motivation de l'élève. L'étude de ces facteurs permettra de cerner les questions de recherche, que nous aborderons en fin de chapitre.

L'importance de la musique pour les adolescents

Les adolescents accordent beaucoup d'importance et de valeur à la musique dans leur vie de tous les jours, plus particulièrement à la musique populaire (Lamont, Hargreaves, Marshall et Tarrant, 2003; North, Hargreaves et O'Neill, 2000; Thompson, 1991). Comme le font remarquer North et ses collègues (2000), les jeunes de treize et quatorze ans sont suffisamment motivés pour passer une grande partie de leur temps libre à participer à des activités musicales, que ce soit écouter de la musique ou jouer d'un instrument. En effet, la musique semble être un élément central à la formation de l'identité des adolescents. Elle contribue à définir leur identité personnelle et sociale (North et al., 2000; Tarrant, North et Hargreaves, 2002). L'expression de leurs préférences musicales sert à affirmer leur personnalité. Le style de musique avec lequel ils s'identifient communique des valeurs, des attitudes et des opinions aux autres et devient une

forme d'étiquette ou d'emblème de ce qu'ils sont (North et al., 2000; Tarrant et al., 2002).

Toujours est-il que pour se former une identité, il est important pour les adolescents d'exprimer leurs préférences pour certains genres de musique mais il est également important pour eux d'énoncer les genres de musique qu'ils n'aiment pas.

Par ailleurs, l'affiliation de la plupart des adolescents à la musique populaire semble être accompagnée par un désintérêt pour les formes de musique plus traditionnelles telles que la musique classique et la musique folklorique (North et al., 2000). Par exemple, les participants d'une étude de North et ses collègues (2000) portant sur l'importance de la musique dans la vie d'adolescents britanniques témoignent qu'ils écoutent ou jouent régulièrement de la musique populaire pour se divertir, pour exprimer leurs émotions et pour être à la mode. Par contre, l'image que ces mêmes adolescents accordent à la musique classique est plutôt négative. Ils conçoivent que c'est uniquement pour plaire aux parents et aux enseignants que des jeunes de leur âge écoutent ou jouent de la musique classique plutôt que de la musique populaire. Ces adolescents disent se servir de la musique pour se forger des images d'eux-mêmes qui correspondent à l'apparence qu'ils veulent avoir (Ibid.). Comme la musique populaire est de loin leur style préféré, démontrer un intérêt pour la musique classique va à l'encontre de donner une impression favorable aux autres. C'est pourquoi ils considèrent qu'aimer ou manifester une préférence pour la musique traditionnelle et classique n'est pas à leur avantage.

Le comportement musical des adolescents n'est donc pas seulement rattaché au besoin de se former une identité personnelle mais également à un besoin d'identité sociale ou d'appartenance à un groupe. Comme le souligne Claes (2003), le milieu social joue un rôle particulièrement important à l'adolescence. Le groupe des amis occupe une place très significative dans la vie d'un adolescent (Claes, 2003; Csikszentmihalyi et Larson, 1984). C'est durant l'adolescence qu'on insiste le plus sur l'importance d'avoir des amis et de faire partie d'un

groupe. Ce réseau constitue ainsi un facteur crucial dans le comportement musical des adolescents (Tarrant et al., 2002; Zillmann et Gan, 1997). Les adolescents ont souvent tendance à se lier à d'autres jeunes qui partagent leurs goûts musicaux ou à se conformer aux préférences musicales de leurs amis. Les adolescents se forment donc une identité sociale en s'associant à un groupe et en adoptant des comportements musicaux conformes aux valeurs du groupe.

Conséquemment, l'école secondaire est un milieu qui abonde de sous-groupes et de sous-cultures adolescentes. Il semblerait même que les élèves qui participent aux activités musicales de l'école forment leur propre sous-culture (Adderley, Kennedy et Berz, 2003). Morrison (2001) va jusqu'à dire que les ensembles musicaux de l'école constituent une culture en soi à l'intérieur de l'école. « School ensembles are not just classes or performance groups, but guardians of their own specific culture, a culture that informs and enriches the lives of their members » (p.24). Les adolescents valorisent l'aspect social et les relations qu'ils se forment à l'école, entre autres, en participant aux activités musicales (Adderley et al., 2003).

Cependant, plusieurs recherches observent que l'importance accordée à la musique dans la vie des adolescents et dans la formation de leur identité se développe plus souvent qu'autrement à l'extérieur de l'école (North et al., 2000; Rutkowsky, 1994). Les adolescents auraient tendance à dévaloriser la formation musicale de l'école, s'intéressant plutôt aux activités musicales qu'ils organisent eux-mêmes. C'est pourquoi des élèves du secondaire manifestent peu de motivation à suivre des cours de musique offerts dans le cadre scolaire (Austin et Vispoel, 1998; Lamont, 2002; North et al., 2000; Ross, 1995; Rutkowsky, 1994). En effet, certains chercheurs constatent que la façon dont les cours de musique sont enseignés à l'école secondaire semble être éloignée des intérêts des élèves (Lamont et al., 2003; North et al., 2000; Rutkowsky, 1994). Se basant sur leurs propres intérêts et expériences, les enseignants de musique auraient tendance à élaborer des activités plutôt transmissives et formelles alors que les élèves préfèrent

des activités qu'ils peuvent choisir eux-mêmes et qui leur permettent de participer activement à la musique, telles que jouer des instruments ou d'autres activités créatives comme la composition et l'improvisation (Boswell, 1991; Lamont et. al., 2003; Rutkowsky, 1994; Thompson, 1991). Ross (1995) prend position en ce sens et affirme qu'il importe plus de permettre aux élèves de vivre des expériences musicales que de transmettre des faits ou d'enseigner des techniques : « It is not being told about music, it is having the opportunity of giving voice to the music within you, in musical conversation with others » (Ross, 1995, p.195). Cet auteur fait référence en ce sens au plaisir de faire de la musique et aux sensations que peut ressentir toute personne lorsqu'elle se réalise elle-même dans l'accomplissement d'une tâche.

Il importe ici de noter que les études examinant l'importance et la valeur que les adolescents accordent à la musique sont surtout réalisées en contexte américain ou britannique. C'est pourquoi nous nous intéressons à cette problématique chez des adolescents canadiens, dont particulièrement ceux vivant en milieu minoritaire francophone où la présence de deux langues et de deux cultures peut créer des ambivalences particulières quant à l'intérêt musical de l'élève.

Les conceptions de l'intelligence musicale et les buts poursuivis en salle de classe

L'identité musicale de l'élève se forme généralement à partir de l'image qu'il se fait de lui-même en tant que musicien et de l'autoévaluation qu'il fait de ses compétences musicales (O'Neill, 2002). Dans cette section, nous verrons comment les théories relatives aux conceptions de l'intelligence, à l'orientation des buts et aux conceptions de l'adolescent exercent une influence dans la manière dont l'élève conçoit son identité musicale.

Les conceptions de l'intelligence

Selon Dweck (2000), l'image que l'élève se fait de lui-même se base sur sa conception de son intelligence ou de la nature de ses capacités dans différents domaines. Dweck et ses collègues distinguent ainsi deux conceptions de l'intelligence (Dweck et Leggett, 1988; Henderson et Dweck, 1990). D'une part, l'intelligence peut être conçue comme une entité plutôt statique et fixe. Par exemple, un enfant pourrait croire qu'il n'a aucun pouvoir sur ses capacités de jouer un instrument de musique puisque celles-ci sont de natures fixes et innées. D'autre part, l'intelligence peut être conçue comme une qualité dynamique et évolutive. En ce sens, il est possible de développer et d'améliorer ses capacités en travaillant avec constance et en faisant des efforts.

Murphy (1999) ainsi que Stollery et McPhee (2002) abondent dans le même sens et constatent qu'il existe deux courants de pensée face à l'intelligence musicale. Le premier de ces courants relie l'intelligence musicale à des capacités innées. En ce sens, une personne peut adopter une conception fixe de l'intelligence musicale reliée à la croyance populaire selon laquelle seulement certaines personnes sont dotées d'une habileté musicale ou d'un « talent » musical (Howe, Davidson, et Sloboda, 1998; Sloboda, Davidson et Howe, 1994). Par exemple, on entend souvent l'expression « il ou elle a du talent en musique » comme s'il s'agissait d'un don que certains ont reçu et que c'était cause perdue d'avance pour les autres. Le deuxième courant conçoit l'intelligence musicale comme une capacité qui peut évoluer et se développer si les circonstances de l'environnement le permettent. En effet, il existe un débat irrésolu dans la littérature concernant l'existence et le rôle de capacités innées dans le développement de compétences musicales (Howe et al., 1998; Sloboda et al., 1994).

L'orientation des buts

Dweck et ses collègues (Dweck, 2000; Dweck, 1991; Dweck et Leggett, 1988; Elliott et Dweck, 1988; Henderson et Dweck, 1990) établissent un lien direct entre la conception de l'intelligence et le type de buts visés par l'élève. Les chercheurs emploient des termes différents pour définir deux grandes catégories de buts poursuivis en salle de classe. La première catégorie se rapporte aux buts de maîtrise (Bouffard et al., 1998; Ames et Archer, 1988; Elliott et Dweck, 1988) ou aux buts orientés vers la tâche (*task-involved goals*) (Nicholls, 1984). Par ailleurs, l'adhésion à une conception évolutive de l'intelligence amène l'élève à poursuivre des buts de maîtrise et à s'orienter davantage vers la tâche, cherchant à comprendre et apprendre. Les élèves qui poursuivent des buts de maîtrise veulent accomplir une activité pour acquérir des connaissances, pour développer de nouvelles habiletés et pour surmonter des défis. Ces élèves sont également plus motivés de façon intrinsèque puisqu'ils valorisent l'apprentissage et l'expérience en soi. Les buts de maîtrise sont généralement associés à des comportements positifs et favorables en milieu scolaire. De tels buts sont associés, entre autres, à une attitude positive face à l'apprentissage (Ames et Archer, 1988), à un intérêt pour le défi (Ames et Archer, 1988; Elliott et Dweck, 1988), à la persistance envers les difficultés (Elliott et Dweck, 1988) et à l'utilisation de stratégies d'apprentissage efficaces (Ames, 1992).

Le deuxième type de buts se préoccupe de la performance (Bouffard et al., 1998; Ames et Archer, 1988; Elliott et Dweck, 1988) ou de l'ego (*ego-involved goals*) (Nicholls, 1984). Ainsi, l'élève qui adhère à une conception fixe de l'intelligence est plus enclin à poursuivre des buts de performance, cherchant à démontrer que son niveau personnel d'intelligence est élevé. Ainsi, l'élève qui poursuit des buts de performance veut réussir une activité pour que les autres reconnaissent ses capacités ou pour obtenir des félicitations. Puisque l'image de soi est importante, l'élève peut avoir tendance à éviter ou à abandonner des activités où il doute réussir

mieux ou aussi bien que le font ses camarades dans le but d'attribuer son échec à un manque d'effort plutôt qu'à un manque de capacités (Covington et Omelich, 1979). Par exemple, l'élève perçoit que s'il déploie beaucoup d'effort pour réussir une tâche alors que ses camarades réussissent avec moins d'effort, cela implique qu'il est moins compétent ou moins habile que les autres. Les buts de performance démontrent alors des effets plutôt négatifs sur la motivation des élèves. De tels buts sont souvent associés à la préférence pour des tâches faciles (Dweck et Leggett, 1988; Elliott et Dweck, 1988), à des sentiments négatifs à la suite d'un échec (Ames, 1992), et au recourt à des stratégies d'apprentissage superficielles ou à court terme, comme la mémorisation (Grolnick et Ryan, 1987).

Les conceptions de l'adolescent

Dweck (1986) constate ainsi que les jeunes enfants adoptent habituellement la croyance que leur niveau d'effort est directement relié à leurs capacités alors que les adolescents, eux, commencent à concevoir la nature de leurs capacités et leur intelligence comme étant stable et fixe et ont tendance à évaluer leurs capacités en se comparant aux autres (Nicholls, 1984). Dans le même sens, des recherches portant sur la théorie de l'attribution causale (Weiner, 1979) en classe de musique démontrent que plus le niveau scolaire est élevé, plus les élèves ont tendance à attribuer la réussite en musique à des causes qu'ils considèrent stables, comme la capacité, plutôt qu'à des causes modifiables, comme l'effort (Arnold, 1997; Asmus, 1986). Ainsi, pour un adolescent, un échec implique généralement un manque de capacités. C'est pourquoi certains élèves ont tendance à réduire intentionnellement leur niveau d'effort afin de pouvoir attribuer leurs échecs à ce manque d'effort et non à une absence de capacités (Covington et Omelich, 1979). Ils se justifient également en faisant référence à des circonstances hors de leur contrôle

telles que la chance et la difficulté de la tâche afin de protéger leur estime de soi (Arnold, 1997; Covington, 1983).

À la lumière de ce qui précède, les élèves adhérant à une conception fixe de l'intelligence peuvent donc se décourager rapidement s'ils sentent que leur « talent musical » est limité. Comme l'exprime Eccles (1983) : « They may be easily discouraged as they discover how much time it takes to learn to play an instrument and may conclude too soon that they have limited musical talent ». Cela peut aussi se répercuter sur le choix de certains élèves de ne pas s'inscrire à un cours de musique à l'école si ces derniers se sentent peu compétents en musique et se représentent l'intelligence musicale comme une caractéristique stable et innée.

La motivation et l'apprentissage de la musique

Les jeunes ont souvent une attitude négative envers l'école et montrent un désintérêt pour les activités académiques. Les adolescents avouent très rarement qu'ils ont du plaisir dans leurs études même s'il est possible d'observer que certains adolescents sont suffisamment motivés dans différents domaines au point d'en faire une partie de leur vie et d'en développer de véritables talents (Csikszentmihalyi et Larson, 1984; Csikszentmihalyi et al., 1993). Csikszentmihalyi et ses collègues (1993) conçoivent le talent comme des compétences supérieures dans un domaine reconnu et qui se développent avec le temps et l'expérience : « Thus talent is best viewed as a developmental rather than as an all-or-nothing phenomenon. It is a process that unfolds over many years rather than a trait that one inherits and then keeps unchanged for the rest of life » (p.26). Pour mieux comprendre ce qui peut motiver des élèves à développer leurs compétences alors que d'autres abandonnent, Csikszentmihalyi et ses collègues (1993) ont mené une étude portant sur le développement du talent chez les adolescents dans le domaine des mathématiques, des sciences, de l'athlétisme, des arts visuels et de la musique.

Les adolescents démontrant un talent particulier dans l'un des cinq domaines étudiés semblent avoir plusieurs qualités en commun. En général, ils font preuve d'un niveau élevé de concentration lorsqu'ils sont impliqués dans le domaine où ils excellent. En effet, ce qui distingue ces adolescents des autres c'est qu'ils ont le goût d'apprendre et de développer leurs compétences au maximum de leur potentiel. Ils sont motivés à relever de nouveaux défis et à persévérer dans des moments difficiles.

Plus particulièrement, les adolescents impliqués dans le domaine des arts démontrent un niveau élevé de motivation intrinsèque et des moments de plaisir intense lorsqu'ils sont impliqués dans leur domaine. Ces adolescents sont motivés au point de mettre de côté d'autres activités telles que socialiser avec des amis, regarder la télévision et travailler à un emploi à temps partiel afin de consacrer plus de temps à approfondir leurs connaissances et à développer leurs compétences dans le domaine où ils démontrent du talent.

Cependant, le domaine des arts suscite parfois des réactions mitigées, surtout en ce qui concerne le potentiel de carrière de l'adolescent (Csikszentmihalyi et al., 1993). Par exemple, la musique est généralement considérée comme un domaine important et réputé. Les parents qui ont un jeune enfant qui joue bien du violon ou du piano ont tendance à qualifier leur enfant de doué et à le vanter. Cela ne signifie pas cependant qu'ils encouragent leur enfant à faire carrière en musique. Au contraire, plusieurs personnes considèrent une carrière en musique comme étant inappropriée et improbable. Il est d'ailleurs courant de rencontrer des adolescents qui accordent une importance mitigée à leur talent et ne conçoivent pas la musique comme leur domaine de carrière, même s'ils font preuve d'une motivation intrinsèque et démontrent beaucoup de plaisir dans les activités musicales auxquelles ils participent dans leurs études au secondaire. Même s'ils désirent continuer à faire de l'art ou à jouer de la musique, il leur paraît improbable de faire carrière dans le domaine artistique. Ils orientent alors leurs choix vers une autre profession et

planifient faire de l'art comme passe-temps. Csikszentmihalyi et ses collègues (1993) observent l'effet contraire dans le domaine des mathématiques et des sciences. Les élèves qui excellent dans ces matières sont moins motivés de façon intrinsèque mais ils persévèrent afin d'atteindre des buts à long terme. Leurs activités ne sont donc pas toujours plaisantes mais elles sont utiles et importantes pour leurs futures carrières.

Lamont et ses collègues (2003) observent des comportements semblables chez les adolescents britanniques. Ces élèves aiment beaucoup la musique mais ils démontrent peu d'intérêt à suivre des cours de musique au cours de leurs dernières années au secondaire. Ils considèrent que ces cours ne sont pas pertinents à leur choix de carrière et diminuent ainsi leur temps d'étude pour les autres cours académiques obligatoires. Cette manière de penser semble être profondément enracinée dans le système éducatif. D'un côté, l'apprentissage des sciences et des mathématiques est généralement qualifié de sérieux, parfois ennuyant, mais très important. De l'autre côté, les cours d'art favorisant l'expression et les sensations ont tendance à être perçus comme des cours faciles et parfois sans importance à long terme. Pourtant, Csikszentmihalyi et ses collègues (1993) constatent que les élèves les plus dévoués à développer leur talent sont ceux qui réussissent à combiner le plaisir que leur procure leur activité et leurs buts à long terme. En somme, le manque de plaisir est un obstacle important dans le développement du talent en sciences alors que l'absence de perspectives d'avenir constitue l'obstacle principal pour poursuivre une carrière en art.

En toutes circonstances, Csikszentmihalyi et ses collègues (1993) constatent qu'une source de motivation importante dans la vie des adolescents est l'expérience optimale ou le « flow ». Selon ces auteurs, le concept d'expérience optimale est lié à l'intensité avec laquelle une personne vit une expérience. Par exemple, il peut arriver que cette personne soit tellement absorbée par ce qu'elle vit qu'elle en perd le sens du temps et de l'espace. L'activité est alors

effectuée pour le simple plaisir et pour les sensations qu'elle procure. Le fait de vivre de telles expériences contribue à donner aux adolescents la possibilité de développer leur talent véritable et de poursuivre dans leur domaine d'intérêt. En d'autres mots, les adolescents qui découvrent qu'ils ont un talent particulier dans un domaine et qui sont motivés à augmenter leurs compétences dans ce domaine vivent des moments de plaisir intense. Ce domaine leur offre également des défis stimulants à relever. Lorsque ces défis sont en lien et à la hauteur de leurs capacités, ils sont en situation d'expériences optimales. Ces moments stimulants les motivent encore davantage et les incitent à poursuivre leur apprentissage.

L'environnement d'apprentissage de la musique

L'environnement a également un grand impact sur la motivation des jeunes dans leur apprentissage musical. Les adolescents ont besoin d'un environnement stimulant et encourageant, tant au niveau du foyer que du milieu scolaire afin de se sentir motivé à apprendre et à persévérer dans leur apprentissage. Dans cette section, nous spécifions comment l'environnement familial, l'environnement du milieu scolaire, les expériences d'enseignement compétitif de la musique et l'approche de l'enseignant jouent un rôle par rapport à la motivation de l'élève.

Le milieu familial

Plusieurs études constatent qu'un environnement familial stable et structuré contribue au développement de l'élève et à sa motivation dans des activités d'apprentissage. Par exemple, dans une activité comme l'apprentissage d'un instrument de musique, le rôle des parents est très important (Zdzinski, 1996). Davidson et ses collègues (1996) observent que les enfants qui démontrent le plus de succès dans leurs leçons de musique particulières et qui persistent dans leur apprentissage ont des parents qui participent activement à leur développement musical, soit en

discutant régulièrement avec l'enseignant de musique, en étant présent aux cours ou en participant à la pratique à la maison. Sans nécessairement être interprètes eux-mêmes, ces parents démontrent également un certain intérêt pour la musique en écoutant de la musique à la maison. Au contraire, les parents des enfants qui réussissaient moins bien et qui ont cessé de suivre des cours de musique étaient moins engagés dans l'apprentissage musical de leur enfant.

Par ailleurs, un environnement familial qui fournit de l'encouragement et de l'appui et qui répond aux besoins psychologiques de l'enfant ou de l'adolescent favorise le développement musical de ce dernier. Dans l'étude de Csikszentmihalyi et ses collègues (1993), les adolescents grandissant dans un tel environnement familial décrivent leurs expériences d'apprentissage plus positivement que ceux qui n'ont pas les mêmes conditions tout en réussissant mieux à l'école.

Le milieu scolaire

Le milieu scolaire est également un facteur crucial pouvant influencer la qualité d'expérience et le niveau d'engagement de l'élève. Eccles et ses collègues (Eccles et Midgley, 1989; Eccles, Lord et Midgley, 1991; Eccles et al., 1993) observent qu'une baisse de motivation risque de survenir au début de l'adolescence si le milieu d'apprentissage ne permet pas aux élèves de satisfaire leurs besoins. Ces auteurs examinent particulièrement l'effet de la transition de l'école élémentaire à l'école intermédiaire sur la motivation des jeunes adolescents¹. Ils constatent que l'environnement de l'école intermédiaire ne tient pas toujours compte des besoins des adolescents. Selon ces auteurs, lorsque l'élève fait la transition de l'école élémentaire à l'école intermédiaire, les stratégies compétitives, les évaluations normatives, le contrôle de l'enseignant et l'enseignement centré sur la classe se font plus courants. Au contraire, le sens

¹ Dans le contexte de ces recherches aux États-Unis, les élèves font la transition de l'école élémentaire à l'école intermédiaire (*junior high*) après la 6^e année.

d'efficacité de l'enseignant et la confiance de ce dernier envers ses élèves diminuent, les opportunités d'autonomie se font rares, et les relations interpersonnelles entre l'enseignant et l'élève sont moins positives. De telles conditions risquent de nuire au développement de l'élève puisqu'elles encouragent la compétition et la comparaison sociale à un moment où l'adolescent tente de définir son identité. Les enseignants de l'école intermédiaire permettent également peu d'opportunités de choix alors que l'adolescent veut manifester son autonomie. Enfin, les relations sociales que l'adolescent voudrait établir avec ses pairs et avec son enseignant sont bouleversées dans un tel environnement axé sur le contrôle.

L'enseignement compétitif de la musique

Mills (1997) soulève des arguments semblables dans son analyse de la qualité de l'enseignement musical à l'école élémentaire et à l'école secondaire en Angleterre². Les résultats de l'analyse démontrent que les cours de musique à l'école secondaire visent généralement des buts précis et uniformes, sans préoccupation de l'expérience musicale des élèves. De plus, les cours sont souvent planifiés de telle sorte qu'ils permettent peu de flexibilité. Dans les classes de musique qui ont été observées au secondaire, les élèves avaient peu d'opportunités de faire des choix.

Le domaine des arts est également particulier en ce sens où il semble grandement axé sur la performance. Certains auteurs (Ames, 1992; O'Neil, 1990; Small, 1980) vont jusqu'à dire que les programmes de musique se concentrent davantage sur la production et la performance au détriment de l'apprentissage de l'élève. « It seems that our society is too concerned with the production of a good end-product to concern itself with the quality of experience of those who are being made into musicians » (Small, 1980, p.194).

² Dans cette étude, les élèves font la transition de l'école élémentaire à l'école secondaire vers l'âge de 11 ans.

La compétition compte parfois parmi ces stratégies de performance utilisées en éducation musicale. Par exemple, les auditions, les concours et les festivals sont des activités compétitives très courantes dans le domaine de la musique. De plus, dans une classe ou dans un ensemble où les élèves possèdent généralement des compétences musicales très diversifiées, il est presque inévitable pour eux de se comparer et d'évaluer leurs compétences par rapport à celles de leurs pairs. Par ailleurs, l'autoévaluation que l'élève fait de sa compétence à la suite d'un événement de compétition peut influencer son choix de s'engager dans des situations semblables dans le futur. Par exemple, l'obtention d'un prix ou la reconnaissance d'une performance supérieure confirment pour l'élève gagnant son talent et l'encouragent à s'engager dans une situation semblable à nouveau afin de continuer à rehausser son image de soi. Par contre, des expériences d'échec vécues à quelques reprises peuvent concourir à inciter un élève à se considérer incompetent et à faire en sorte qu'il hésite de s'engager de nouveau dans ce type d'activité. En effet, plusieurs études démontrent que les personnes ont tendance à vivre la compétition comme des expériences contraignantes ou des moments d'anxiété qui diminuent leur sentiment d'autonomie et par conséquent diminue leur motivation intrinsèque et leur sens de créativité (Amabile, 1982; Deci, Betley, et al., 1981; Johnson et Johnson, 1985; Vallerand, Gauvin et Halliwell, 1986). La compétition peut donc devenir un véritable obstacle pour certains élèves alors qu'elle peut être un élément de motivation pour d'autres. Il est donc important pour l'enseignant d'évaluer les avantages et les désavantages de telles activités compétitives en classe de musique et l'effet qu'elles peuvent avoir sur la motivation des élèves.

L'enseignant

Ce n'est pas toujours l'activité comme telle qui crée un effet sur la motivation de l'élève. L'approche de l'enseignant joue un grand rôle dans l'environnement de la classe. Puisque

l'enseignement de la musique à l'école secondaire s'effectue habituellement dans le contexte d'un ensemble musical, la relation interpersonnelle entre l'enseignant et ses élèves est très importante. Un enseignant qui encourage l'autonomie de ses élèves et qui leur permet de faire des choix crée un climat de classe qui permet aux élèves de se sentir plus compétents et d'augmenter leur estime de soi (Deci, Nezlek et Sheinman, 1981; Deci, Schwartz, et al., 1981; Ryan et Grolnick, 1986). Se percevant comme étant à l'origine de leur comportement, ces élèves se sentent plus à l'aise en salle de classe et sont plus motivés à apprendre. De plus, les enseignants qui savent créer un environnement d'apprentissage stimulant et qui démontrent eux-mêmes un enthousiasme pour leur domaine suscitent un goût d'apprendre chez leurs élèves (Csikszentmihalyi et al., 1993). Ces enseignants sont souvent impliqués dans le domaine de façon professionnelle à l'extérieur des heures de classe et partagent leur passion avec leurs élèves. Ils prennent le temps de bien connaître leurs élèves afin de choisir des activités qui sont en lien avec leurs compétences et qui éveillent leur curiosité. Lorsque de telles conditions sont présentes en salle de classe, les élèves se sentent beaucoup plus à l'aise et apprennent à reconnaître la valeur de leurs activités.

Par contre, un enseignant qui adopte une approche axée sur le contrôle a tendance à utiliser des stratégies basées sur les récompenses et les évaluations afin de forcer les élèves à agir comme il le désire (Deci, Nezlek et Sheinman, 1981; Deci, Schwartz, et al., 1981). Ce type d'interaction diminue le sentiment d'autonomie et la confiance des élèves en encourageant plutôt leur dépendance vis-à-vis de l'enseignant ou des autres sources de contrôle utilisées. Les occasions de se sentir responsable de ses réussites et de se sentir compétents deviennent rares. Les élèves démontrent également moins d'intérêt envers la matière et éprouvent moins de plaisir envers leurs études (Ryan et Connell, 1989). De plus, un environnement d'apprentissage axé sur

le contrôle peut engendrer un niveau d'anxiété élevé chez les jeunes. Les élèves dans une telle structure de classe risquent donc de se sentir peu motivés à apprendre.

Dans un autre ordre d'idées, le manque d'engagement de la part des élèves et le stress que ressent l'enseignant peuvent l'inciter à recourir à des stratégies de contrôle. Par exemple, un élève qui paraît résistant et désintéressé provoque une certaine angoisse chez l'enseignant, surtout lorsque ce dernier se retrouve avec un nombre élevé d'élèves et où une attention particulière aux besoins de chacun est presque impossible (Skinner et Belmont, 1993; Pelletier et Vallerand, 1996). Les enseignants qui ressentent un grand stress dans l'exercice de leur fonction et qui se perçoivent comme étant entièrement responsables du rendement de leurs élèves peuvent également avoir tendance à contrôler le comportement de ces derniers et à limiter les possibilités d'initiative et d'autonomie (Deci et al. 1982; Flink, Boggiano et Barrett, 1990). Le stress de répondre aux exigences de rendement externe et de faire en sorte que les élèves aient de meilleurs résultats peut avoir des incidences sur les relations qu'entretient l'enseignant avec ses élèves.

Devoir enseigner à partir d'un matériel pédagogique imposé ou être contraint d'enseigner un ensemble de contenus d'apprentissage dans un temps trop restreint contribuent également à ce que l'enseignant se concentre davantage sur le niveau de performance de l'élève et mette en veilleuse la nécessité de respecter les différences de rythme d'apprentissage (Pelletier, Séguin-Lévesque et Legault, 2002; Ryan et LaGuardia, 1999). Ces enseignants peuvent ainsi recourir à des stratégies plutôt militaires (Gayet, 1995) où leurs choix pédagogiques et d'évaluation sont faits en fonction de transmettre le plus de matière possible et d'obtenir les meilleurs résultats possibles.

Ces recherches portant sur l'importance de l'environnement d'apprentissage de l'élève montrent que le milieu scolaire ne tient pas toujours compte du développement et des besoins des adolescents. Cette disparité entre l'environnement d'apprentissage et les besoins des adolescents

risque de diminuer la motivation intrinsèque de ces derniers ainsi que leur intérêt envers les matières scolaires. Il est également peu surprenant que de telles conditions augmentent l'inconduite de certains élèves à l'école et le niveau d'abandon scolaire (Vallerand, Fortier et Guay, 1997). Les élèves qui décrochent et qui abandonnent leurs études secondaires se perçoivent généralement comme étant moins compétents et moins autonomes en milieu scolaire que ceux qui poursuivent leurs études (Vallerand et Bissonnette, 1992; Vallerand, Fortier et Guay, 1997; Vallerand et Sénécal, 1992). Mills (1997) va jusqu'à dire que l'enseignement de la musique au secondaire convient peu à l'apprentissage des adolescents et s'interroge à cet effet de la manière suivante : « In short, should secondary music teachers give less emphasis to teaching music and greater emphasis to teaching pupils? » (Ibid., p.76). En ce sens, dans le contexte d'une classe de musique où les élèves possèdent généralement des compétences musicales diversifiées, l'environnement d'apprentissage de l'élève peut grandement influencer le choix de ce dernier de s'inscrire au cours de musique.

Le contexte d'apprentissage de la minorité linguistique francophone de l'Ontario

Plusieurs recherches démontrent qu'il est également important de tenir compte du contexte socioculturel de l'élève (Cooper et Tom, 1984; Folkestad, 2002; Lamont et al., 2003; Tarrant et al., 2002). Par ailleurs, peu d'études ont eu lieu dans un contexte d'éducation musicale au Canada, plus spécifiquement en milieu minoritaire francophone canadien (Lowe, 2003) dont fait partie le contexte franco-ontarien où notre recherche est réalisée.

Dans ce contexte, l'école, la famille et l'Église ont toujours joué un rôle important (Gérin-Lajoie, 2002, 2001, 1996). C'est grâce à ces trois institutions que la langue et la culture françaises se sont transmises d'une génération à l'autre. Aujourd'hui, l'influence de l'Église diminue et les familles exclusivement francophones se font de moins en moins nombreuses. L'école en milieu

minoritaire est appelée à jouer un rôle essentiel auprès de la communauté francophone. En plus de favoriser la construction des connaissances et la socialisation des élèves, la tâche d'assumer la diffusion de la langue et la culture françaises lui revient presque entièrement. Selon Tardif (1993), « le rôle de préservation de la langue et de la culture ainsi que le rôle de renforcement de l'identité culturelle de l'élève sont deux rôles fondamentaux de l'école francophone en milieu minoritaire » (p.787). Ces rôles peuvent être assumés parce que l'Article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés de 1982 garantit aux francophones le droit de recevoir une éducation dans leur langue (Gérin-Lajoie, 2002, 2001; Martel, 1993). Dans le contexte scolaire, les élèves ayant droit à une éducation en français démontrent des compétences langagières variées. La population des élèves est de plus en plus hétérogène sur le plan de la langue et de la culture. C'est ainsi que l'école de langue française en milieu minoritaire a également la mission de susciter un sens d'appartenance par rapport à la culture francophone canadienne. Comme le remarque Bernard (1997) :

L'école minoritaire se trouve devant une contradiction fondamentale. Dans le milieu minoritaire, l'école de langue française doit être un micromilieu différent du milieu de vie et, par conséquent, un agent de changement social. Dans le milieu majoritaire, l'école est un micromilieu semblable à celui du milieu de vie et plutôt un agent de reproduction sociale. (p.519)

Puisque l'élève en milieu minoritaire est souvent exposé à deux langues et à deux cultures, les attentes du milieu scolaire et du milieu de vie de l'élève ne coïncident pas toujours. Il peut donc devenir difficile pour l'élève de s'identifier simultanément à deux milieux distincts.

L'adolescent à la recherche de son identité personnelle cherche alors des points de repères qu'il considère valorisés par son entourage. Les médias de communication et d'information ainsi que les activités sociales ont une incidence indéniable sur la manière dont les jeunes s'identifient eux-mêmes. Si la culture anglophone est ce qui revêt le plus d'intérêt pour l'adolescent, il n'est pas facile pour l'école d'agir en contrepartie. Cette situation peut créer une ambivalence entre

deux cultures, ce qui diversifie les intérêts musicaux des élèves et, par ricochet, a une influence sur l'enseignement et l'apprentissage de la musique à l'école.

De plus, la récente réforme dans les écoles secondaires de l'Ontario apporte des changements majeurs qui peuvent nuire à l'éducation artistique. D'abord, l'élève au secondaire en Ontario n'est tenu de suivre qu'un seul cours obligatoire en éducation artistique et ce cours peut être suivi soit en art dramatique, en arts visuels, en danse ou en musique. Il se peut donc qu'un élève ne s'inscrive plus à aucun cours de musique après sa 8^e année, s'il choisit, par exemple, de suivre le cours dans une autre discipline artistique. Ensuite, l'abolition d'une année de scolarité au secondaire fait en sorte que seulement trente crédits sont nécessaires pour obtenir le diplôme d'étude secondaire alors qu'auparavant, trente-six ou trente-sept crédits étaient requis. L'horaire chargé des élèves leur laisse donc peu de place pour suivre des cours optionnels, entre autres en art, particulièrement dans le cas des élèves qui se préparent à poursuivre des études postsecondaires. Puisque moins d'élèves s'inscrivent à ces cours, le nombre de cours d'art offert à l'école secondaire a également diminué (King, 2004). Pourtant, la première, sinon la seule expérience artistique disponible à de nombreux élèves a lieu à l'école. Si l'école n'est pas en mesure d'offrir une formation en art, l'éducation artistique des enfants dépend alors de leur possibilité de suivre des leçons particulières.

En conséquence, certaines écoles voulant continuer à offrir des cours d'art tentent de remédier à la situation en regroupant plusieurs niveaux dans la même classe d'art. Dans un tel contexte, des élèves de différents niveaux de compétence se retrouvent ensemble, ce qui veut dire que la tâche de l'enseignant devient très complexe et certains élèves risquent de perdre intérêt s'ils se sentent trop ou pas assez stimulés.

Par ailleurs, pour contrer la baisse d'inscriptions et inciter les élèves à recevoir une formation en art, d'autres écoles secondaires en Ontario mettent sur pied des programmes

spécialisés en arts qui visent à développer le potentiel artistique de l'élève. Les élèves qui choisissent de s'inscrire à un programme spécialisé en arts ont l'occasion de perfectionner leurs compétences artistiques en suivant des cours d'art tous les jours et tout au long de leurs études au secondaire. Il est donc important de documenter le travail que font ces écoles pour encourager la formation des élèves en art et pour assurer une relève en éducation artistique dans le milieu francophone de l'Ontario.

C'est en ce sens que la présente recherche s'intéresse à la motivation d'élèves de 9^e et 10^e année inscrits à un programme spécialisé en musique. Plus particulièrement, elle vise à mieux comprendre les motifs qui incitent des élèves de ces niveaux à s'inscrire à un tel programme. Par conséquent, la présente recherche se propose de répondre aux questions suivantes :

1. Quels sont les motifs qui incitent des élèves de 9^e et 10^e année à s'inscrire à un programme spécialisé en musique?
2. Quels sont les motifs qui incitent ces élèves à poursuivre leur formation dans ce programme?

Ainsi, afin de mieux comprendre la dynamique motivationnelle en milieu scolaire, le chapitre suivant se propose de définir les éléments théoriques qui nous permettront ensuite d'analyser les motifs que des élèves identifient avoir pour s'inscrire à un programme spécialisé en musique dans une école secondaire de langue française de l'Ontario.

CHAPITRE 2
CADRE THÉORIQUE

Le chapitre précédent nous a permis de constater que la motivation est un élément important à l'apprentissage de la musique. Cependant, certaines contraintes en milieu scolaire peuvent faire en sorte qu'un élève soit peu motivé à s'inscrire à des cours de musique à l'école secondaire. Divers facteurs sembleraient agir sur la motivation et le bien-être de l'adolescent à l'école, soit l'importance qu'il accorde à la musique dans sa vie de tous les jours, sa conception de son intelligence musicale, sa motivation à apprendre la musique, l'environnement dans lequel il apprend et le milieu minoritaire dans lequel il vit. Autrement dit, les adolescents semblent manifester certains besoins pour se sentir motivés à apprendre et pour mieux réussir à l'école.

Dans le présent chapitre, nous donnerons, dans un premier temps, quelques exemples de définitions de la motivation en milieu scolaire et nous justifierons notre choix de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985; Ryan et Deci, 2000a) comme cadre d'interprétation de la dynamique motivationnelle en milieu scolaire. Dans un second temps, nous expliciterons les concepts de base et les quatre théories complémentaires qui forment la théorie de l'autodétermination.

Le concept de motivation

En éducation, la motivation joue un rôle de premier plan dans l'apprentissage et dans l'enseignement. Il existe de nombreuses définitions de la motivation. Selon Legendre (1993), la motivation est l'«ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin » (p.881-882). Viau (1997), lui, se base sur l'approche sociocognitive et définit davantage la motivation en contexte scolaire :

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. (p.7)

Selon cette définition, la motivation n'est pas seulement reliée à l'activité d'apprentissage comme telle, mais aussi à l'environnement d'apprentissage et aux perceptions de l'élève face à l'activité qui lui est proposée. Ainsi, « un enseignant ne doit pas s'attendre à ce que seule la matière suffise à motiver ses élèves; ce seront également les conditions d'apprentissage qu'il saura créer et la façon dont les élèves les percevront qui influenceront leur motivation » (Viau, 1997, p.7). De leur côté, Vallerand et Thill (1993, p.18) définissent la motivation de la façon suivante : « Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement. » D'après cette définition, la motivation correspond à un processus interne qui influence un comportement ainsi qu'à des processus externes, comme la situation d'apprentissage ou l'environnement, qui peuvent avoir un impact crucial sur le comportement de l'élève. De plus, selon cette définition, la motivation est un phénomène complexe qui comprend à la fois le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement.

Dans le même sens, la théorie de l'autodétermination tient compte des processus internes et externes agissant sur la motivation de la personne. Elle conçoit les êtres humains comme des êtres motivés de façon innée et orientés vers le besoin de développement (Deci et Ryan, 1985; Ryan et Deci, 2000a). L'élève serait naturellement motivé à apprendre et à relever des défis mais, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, certains facteurs extérieurs peuvent agir sur sa motivation. C'est en ce sens que la théorie de l'autodétermination servira de filtre pour nous permettre de mieux comprendre à la fois la motivation et les besoins de l'élève dans son apprentissage ainsi que les facteurs externes qui peuvent agir sur sa motivation.

Plusieurs perspectives et théories ont été proposées pour étudier et comprendre la motivation en milieu scolaire (voir Ames et Ames, 1984; 1985; 1989). La perspective adoptée par la théorie de l'autodétermination suggère que le comportement peut être vu comme étant motivé

intrinsèquement, extrinsèquement ou comme étant amotivé (Deci et Ryan, 1985). De façon générale, une personne motivée de façon intrinsèque fait une activité pour le plaisir ou par intérêt pour l'activité alors qu'une personne motivée de façon extrinsèque fait l'activité pour des raisons autres que le plaisir et l'intérêt, comme par exemple pour recevoir des récompenses ou pour se conformer à des contraintes imposées. L'amotivation se réfère à son tour à l'absence de motivation. La dynamique motivationnelle varie alors lorsque la personne effectue une activité par choix ou parce qu'elle se sent obligée.

De nombreuses recherches en milieu scolaire soutiennent que la motivation intrinsèque est généralement associée à des conséquences positives en éducation (Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991; Deci et Ryan, 1994; Vallerand et Thill, 1993). Des conditions favorables à la motivation intrinsèque semblent mener vers un meilleur apprentissage et à une meilleure performance académique (Benware et Deci, 1984; Grolnick et Ryan, 1987; Deci, Schwartz, et al., 1981). Amabile (1983) constate également que la motivation intrinsèque favorise la créativité. De plus, les élèves motivés de façon intrinsèque et autodéterminée ont plus tendance à persévérer dans leurs études (Vallerand et Bissonnette, 1992; Vallerand, Fortier et Guay, 1997; Vallerand et Sénécal, 1992).

Malgré le fait que la motivation intrinsèque est reliée à de nombreuses conséquences positives en éducation, la motivation extrinsèque est toute aussi présente et importante. En salle de classe, il n'est pas toujours nécessaire ou même possible que l'élève ressente un plaisir intense par un apprentissage quelconque, mais le fait de le trouver important et utile influence sa motivation. C'est en ce sens que la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985; Ryan et Deci, 2000a) considère l'importance de tenir compte de différents types de motivation extrinsèque qui se distinguent par les différentes raisons ou les différents buts visés par le comportement. Cette distinction s'avère importante en milieu scolaire puisque les élèves sont

parfois contraints à effectuer des tâches ou des activités pour lesquelles ils ne sont pas naturellement motivés. Cet aspect de la théorie fournit une vue complexe de la motivation nous permettant d'examiner en profondeur les motifs des élèves à effectuer des activités musicales parfois exigeantes et peu motivantes en elles-mêmes.

La théorie de l'autodétermination est appropriée au milieu scolaire puisqu'elle tient compte de différents types de motivation et de plusieurs facteurs qui peuvent agir sur la motivation de l'élève. La présente recherche se base donc essentiellement sur cette théorie pour explorer les motifs qui incitent des adolescents à s'inscrire à un programme spécialisé en musique à l'école.

La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination postule que la satisfaction de besoins psychologiques fondamentaux et certaines conditions de l'environnement peuvent affecter le développement de la motivation et le bien-être de l'élève. Dans les prochains paragraphes, les besoins psychologiques fondamentaux seront définis et le concept de motivation intrinsèque sera expliqué davantage. La théorie de l'autodétermination est également l'intégration de quatre théories complémentaires : la théorie de l'évaluation cognitive, la théorie de l'intégration organismique, la théorie de l'orientation causale et celle des besoins psychologiques fondamentaux. Chacune de ces théories sera explicitée dans ce chapitre.

Les besoins psychologiques fondamentaux

Comme il a été mentionné, la théorie de l'autodétermination perçoit les êtres humains comme des êtres actifs, orientés vers l'actualisation de soi et cherchant à satisfaire leurs besoins (Deci et Ryan, 1985; Deci et Ryan, 1991; Ryan et Deci, 2002). En d'autres mots, l'être humain a

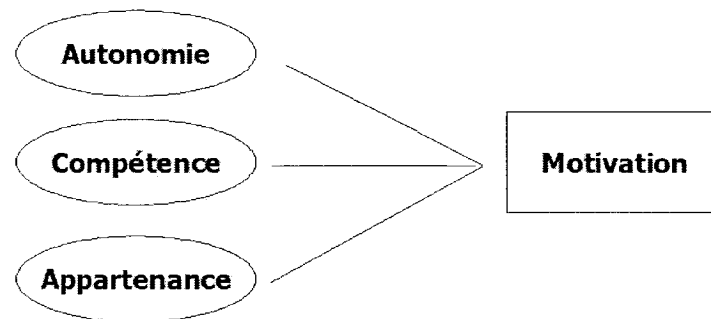
naturellement tendance à s'engager dans des activités qu'il trouve intéressantes, à exercer ses capacités et à former des liens dans son environnement social. La théorie de l'autodétermination reconnaît l'importance de trois besoins psychologiques fondamentaux à la croissance humaine et au bien-être, à savoir le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance.

Le besoin d'autonomie est un besoin d'agir de manière volontaire et de se percevoir comme étant à l'origine de ses comportements. En d'autres mots, c'est le besoin d'avoir la liberté de choisir et d'être exempt de sources de contrôle externes.

Le besoin de compétence se réfère au sentiment d'efficacité et de confiance dans une activité. Ce besoin entraîne chez les gens un goût d'explorer et de relever des défis qui leur permettent de maintenir ou d'augmenter leurs capacités.

Le troisième besoin, celui de l'appartenance, est relié aux interactions interpersonnelles. Ce besoin reflète la tendance humaine de développer des liens significatifs avec les autres et de vouloir se sentir accepté et aimé par les autres. Baumeister et Leary (1995) concluent que les êtres humains sont fondamentalement motivés par ce besoin d'appartenance et par le désir de développer et de maintenir des relations affectueuses. Le besoin d'appartenance est aussi particulièrement important pour l'adolescent qui cherche à se faire des amis, à s'insérer dans un groupe et à se faire une place dans l'univers social (Claes, 2003).

Figure 1
Les trois besoins psychologiques fondamentaux



Par conséquent, le comportement de chaque personne résulte du désir de combler ses besoins. En milieu scolaire, les élèves qui peuvent satisfaire leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance seront plus motivés à apprendre, valoriseront davantage leur apprentissage et développeront un sentiment de bien-être à l'école. Au moment où les besoins psychologiques sont amplement satisfaits, Deci et Ryan (2000) proposent que le comportement ne serait plus nécessairement émis pour satisfaire aux besoins mais plutôt par intérêt ou pour l'importance accordée à l'activité. Par exemple, une personne peut jouer de la musique pour le simple plaisir et pour les sensations que lui procure la musique, à condition qu'elle ait librement choisi de le faire et qu'elle se sente capable de maîtriser les défis de l'activité. Elle n'éprouverait pas autant de plaisir si elle se sentait obligée de pratiquer ou si elle se sentait incapable de maîtriser la pièce de musique. Les besoins d'autonomie et de compétence étant satisfaits, le but premier de la personne n'est donc plus de satisfaire ses besoins mais de faire ce qu'elle aime. Le niveau de satisfaction des besoins psychologiques a donc une incidence directe sur la motivation de l'élève. Par ailleurs, les relations interpersonnelles et les conditions de l'environnement peuvent favoriser ou entraver la satisfaction des besoins psychologiques et agir sur la motivation

de l'élève. Les contextes sociaux qui favorisent la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance facilitent la croissance et l'état de motivation intrinsèque alors que les conditions qui entravent la satisfaction de ces besoins sont associées à des niveaux de motivation extrinsèque et à une performance appauvrie. Les trois besoins psychologiques constituent le fondement de la théorie de l'autodétermination. C'est pourquoi ces concepts reviennent tout au long de ce chapitre. Une théorie des besoins a également été formulée récemment afin de rendre ces concepts plus explicites. Cette théorie sera présentée plus en détail en fin de chapitre.

La motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque se réfère au fait d'accomplir une activité pour le simple plaisir et la satisfaction qu'elle procure. Une personne motivée de façon intrinsèque effectue des activités volontairement et par intérêt pour l'activité. Vallerand et ses collègues (1989) proposent également trois types de motivation intrinsèque : la motivation intrinsèque à la connaissance, la motivation intrinsèque à l'accomplissement et la motivation intrinsèque aux sensations.

Une personne est motivée de façon intrinsèque à la connaissance lorsqu'elle fait une activité pour le plaisir et la satisfaction d'apprendre quelque chose de nouveau. Ce type de motivation intrinsèque est également représenté par les buts de maîtrise ou d'apprentissage (*learning goals*) de Dweck (2000).

Une personne qui fait preuve d'une motivation intrinsèque à l'accomplissement fait une activité pour le plaisir et la satisfaction ressentie à accomplir une tâche, à créer quelque chose ou à essayer de relever un défi. Ce type de motivation rejoint les études portant sur les concepts de buts de maîtrise (*mastery goals*) proposés par Ames (Ames, 1992; Ames et Archer, 1988) et de l'orientation vis-à-vis la tâche (*task orientation*) (Nicholls, 1984).

Enfin, une personne animée par une motivation intrinsèque aux sensations fait une activité dans le but de ressentir des sensations d'excitation, d'amusement ou de plaisir que lui procure l'activité. Les travaux de Csikszentmihalyi (1975; 1993; 2004) portant sur l'expérience optimale se rapportent dans un sens à la motivation intrinsèque aux sensations. Le concept d'expérience optimale se relie aux expériences d'absorption totale où une personne perd le sens du temps et de l'espace parce qu'elle est totalement et intensément engagée dans son activité. L'activité est alors effectuée pour le simple plaisir et pour les sensations qu'elle procure. En effet, la récompense de l'activité est l'expérience elle-même. Selon Csikszentmihalyi, l'expérience optimale survient lorsque l'activité présente des défis élevés et en lien avec les capacités de la personne. Cependant, un niveau de défi qui surpasse les capacités de la personne mène vers un sentiment d'anxiété alors que la personne risque de s'ennuyer si le niveau de défi n'est pas assez élevé. En d'autres mots, l'activité doit présenter un défi pour la personne et celle-ci doit se sentir compétente dans ses actions pour être motivée à réaliser la tâche et vivre des expériences optimales. En lien avec la théorie de l'autodétermination, le sentiment de compétence est à la base de l'expérience optimale.

Vallerand et ses collègues (2004; 2003) constatent également que certaines personnes s'engagent régulièrement dans une activité qu'ils aiment et la valorisent au point d'en développer une véritable passion. L'activité en vient même à faire partie de l'identité de la personne. À partir des résultats qu'ils ont obtenus de quatre études empiriques (Vallerand et al., 2003), ces auteurs proposent deux types de passion qui se distinguent par la façon dont l'activité est intériorisée dans l'identité de la personne. La passion obsessionnelle (*obsessive passion*) est le résultat d'une intériorisation où s'exerce un contrôle. Par exemple, une personne pourrait s'engager dans une activité dans le but de se valoriser, d'augmenter son estime de soi ou encore pour se sentir acceptée par d'autres. Même si la personne éprouve un certain intérêt pour l'activité, elle se sent

contrôlée par l'activité et ressent qu'elle n'a pas le choix d'arrêter ou de persister. Ce type de passion risque alors de créer certains conflits dans la vie de la personne.

La passion harmonieuse (*harmonious passion*) dérive d'une intériorisation autonome de l'activité dans l'identité de la personne. Ceux qui vivent une telle passion choisissent librement d'effectuer l'activité car celle-ci est importante pour eux. L'activité occupe alors une place significative mais non dominante dans la vie de la personne. Ce type de passion s'apparente à la motivation intrinsèque et est généralement relié à des expériences positives et intenses qui se réfèrent au concept d'expérience optimale.

La théorie de l'autodétermination suggère pour sa part que les êtres humains sont naturellement motivés de façon intrinsèque, motivés par leur curiosité d'apprendre et cherchant à relever de nouveaux défis. Cependant, certaines conditions empêchent parfois la satisfaction des besoins psychologiques, atténuant à la fois l'état de la motivation intrinsèque. La théorie de l'évaluation cognitive s'intéresse à identifier les conditions qui entravent la motivation intrinsèque et celles qui la favorisent.

La théorie de l'évaluation cognitive

La théorie de l'évaluation cognitive a d'abord été formulée par Deci (1975) et est devenue l'une des composantes de la théorie de l'autodétermination. Elle a été élaborée dans le but d'étudier l'effet de circonstances extérieures à l'individu pouvant amener un comportement d'abord motivé intrinsèquement à devenir par la suite extrinsèque. Cette théorie traite particulièrement des besoins d'autonomie et de compétence comme étant directement reliés à la motivation intrinsèque. Plus spécifiquement, elle identifie deux processus cognitifs par lesquels l'environnement peut affecter la motivation intrinsèque.

Le premier, soit le locus de causalité, se rapporte au niveau d'autodétermination ou à la perception d'être à l'origine de son comportement. Le locus de causalité peut être perçu comme étant interne, si le comportement est autodéterminé et émis par choix, ou externe si le comportement est émis sous l'influence de facteurs extérieurs. Lorsque le locus de causalité est externe, la personne perçoit que l'environnement exerce un contrôle sur son comportement et elle se sent obligée d'agir d'une certaine façon. Au contraire, lorsque le locus de causalité est interne, l'environnement est perçu comme soutenant l'autonomie. La personne se sent alors autodéterminée en agissant de son propre gré. Par conséquent, les conditions de l'environnement qui facilitent la perception d'un locus de causalité interne favorisent la motivation intrinsèque alors que les conditions qui mènent vers la perception d'un locus de causalité externe ont tendance à diminuer la motivation intrinsèque.

Un deuxième processus cognitif important se réfère à la perception³ de compétence. Selon Deci et Ryan (1985), les conditions qui augmentent la perception de compétence ont tendance à augmenter la motivation intrinsèque alors que les conditions qui mènent vers la perception d'incompétence diminuent la motivation intrinsèque. Par ailleurs, lorsque l'environnement fournit une rétroaction positive dans la réalisation d'une tâche ou d'une activité, la motivation intrinsèque aura tendance à augmenter. Par contre, les formes de rétroaction perçues comme étant négatives et menant vers des sentiments d'incompétence diminuent la motivation intrinsèque. Il est toutefois important de noter que la perception de compétence n'augmente pas la motivation intrinsèque à elle seule : elle doit être associée à l'autodétermination ou à un contexte qui favorise l'autonomie (Ryan et Deci, 2000a).

³ L'expression « perception » a été utilisée ici en conformité avec la terminologie employée dans la théorie de l'autodétermination (*perceived competence* et *perceived locus of causality*).

Puisque la satisfaction des besoins est fondamentale pour la motivation, dont plus particulièrement les besoins d'autonomie et de compétence dans le contexte de la théorie de l'évaluation cognitive, l'environnement dans lequel la personne cherchera à satisfaire ses besoins aura une influence directe sur son comportement. En ce sens, les conditions présentes dans l'environnement de la personne, qu'elles soutiennent l'autonomie ou le contrôle, peuvent favoriser ou entraver la satisfaction des besoins psychologiques.

Le soutien à l'autonomie se caractérise par la prise en considération de l'autre et par l'encouragement envers les manifestations d'initiatives, d'expérimentations et de prises de responsabilité. Des situations d'apprentissage qui soutiennent l'autonomie permettent à l'élève de faire des choix et de participer dans la prise de décision pour qu'il se sente à l'origine de son comportement. Cependant, ceci ne veut pas dire que l'élève est libre de faire ce qu'il veut, quand il le veut. Certaines limites peuvent être appliquées, mais ces limites sont formulées de façon informationnelle, c'est-à-dire en expliquant l'importance et les raisons des contraintes, tout en permettant à l'élève d'exprimer ses sentiments concernant ces limites. Ainsi, les élèves qui ont la possibilité de faire des choix (Amabile et Gitomer, 1984; Zuckerman et al., 1978) et qui reçoivent des rétroactions positives (Vallerand et Reid, 1988) sont plus motivés de façon intrinsèque puisqu'ils se sentent autonomes et compétents. De telles situations d'apprentissage facilitent la perception d'un locus de causalité interne et de compétence, favorisant ainsi la motivation intrinsèque.

Les stratégies gérées de façon contraignante, quant à elles, sont prodiguées par des facteurs extérieurs et visent plutôt à initier un comportement spécifique. Elles sont perçues comme une obligation à penser ou à agir d'une certaine façon. Divers facteurs tels que les récompenses tangibles (Deci et Ryan 1985; Deci, Koestner et Ryan, 2001), la surveillance (Lepper et Greene, 1975), les limites de temps (Amabile, DeJong et Lepper, 1976), les activités

d'apprentissage ou de créativité effectuées dans le but d'être évalué (Benware et Deci, 1984; Amabile, 1979), les buts imposés (Mossholder, 1980) et la compétition (Amabile, 1982; Deci, Betley, et al., 1981) impliquent un certain contrôle sur l'élève et celui-ci se sent moins autonome. Ces types d'interventions peuvent être interprétés par l'élève comme un locus de causalité externe et diminuer la motivation intrinsèque.

Par ailleurs, ce n'est pas toujours la situation d'apprentissage elle-même qui affecte la motivation intrinsèque mais plutôt la signification que l'élève lui accorde. Une même stratégie d'apprentissage peut non seulement être perçue différemment par différentes personnes mais peut également être interprétée différemment à diverses occasions. Par exemple, un élève qui reçoit un commentaire tel que « Bravo! Tu travailles bien » de la part de son enseignant peut, à un moment donné, l'interpréter comme une rétroaction positive face à son engagement et son effort en salle de classe, augmentant ainsi sa perception de compétence. Cependant, la même situation peut, à un autre moment, être interprétée comme exerçant un contrôle sur le comportement et l'élève ressent qu'il ne fait que répondre aux exigences de l'enseignant. Cette interprétation mène plutôt à un locus de causalité externe et diminue la motivation intrinsèque.

La façon dont la situation d'apprentissage est gérée peut également agir sur la motivation de l'élève. Par exemple, même si la rétroaction positive est généralement perçue comme une stratégie informationnelle, c'est-à-dire qui communique des indications constructives de façon à encourager l'autonomie de l'élève, Ryan (1982) constate que la rétroaction positive présentée de façon contraignante peut diminuer la motivation intrinsèque. Dans le même sens, même si l'administration de récompenses est plus souvent qu'autrement une source de contrôle, certains types de récompenses administrées de façon à encourager l'autonomie peuvent maintenir la motivation intrinsèque en attestant le niveau de compétence (Ryan, Mims et Koestner, 1983). De plus, les limites imposées (Koestner et al., 1984) et la compétition (Reeve et Deci, 1996) peuvent

avoir des effets variés sur la motivation intrinsèque, dépendant de la façon dont la situation d'apprentissage est gérée, à savoir si elle favorise l'autonomie ou le contrôle.

Ryan (1982) ajoute un autre aspect à la théorie de l'évaluation cognitive, soit l'importance du contexte intrapersonnel. L'auteur suggère que les personnes peuvent initier ou réguler leur comportement de différentes façons, indépendamment du contexte social. En ce sens, une personne peut s'imposer elle-même une forme de contrôle. Deci et Ryan (1985) donnent l'exemple d'une adolescente qui décide de commencer à suivre des cours de guitare. À chaque semaine, lorsque le moment du cours approche, l'adolescente se concentre sur le besoin de pratiquer. Même si son professeur ne la force aucunement à pratiquer, elle le fait surtout pour éviter la culpabilité et l'anxiété qu'elle ressent lorsqu'elle ne pratique pas. Lorsqu'elle termine sa session de pratique, elle se sent soulagée. Son besoin de pratiquer est donc vécu comme un certain contrôle qu'elle s'impose à elle-même. Par contre, si l'adolescente était surtout motivée à pratiquer pour relever des défis, pour apprendre de nouvelles pièces ou pour maîtriser une nouvelle technique, sa session de pratique serait vécue d'une toute autre façon. Même si des exercices d'assouplissement en musique ne sont généralement pas des activités intrinsèquement motivantes en elles-mêmes, l'adolescente se sentirait alors plus autodéterminée et valoriserait l'importance de la pratique musicale pour s'améliorer. La régulation de son comportement serait alors plutôt autonome. En effet, Ryan (1982) constate que les individus centrés sur l'image qu'ils veulent donner d'eux-mêmes ressentent plus d'anxiété et de tension et sont alors moins motivés de façon intrinsèque que les individus centrés sur la tâche.

Enfin, nous pouvons également inférer l'importance de la satisfaction du besoin d'appartenance, bien que celle-ci n'ait pas été proposée initialement dans la théorie de l'évaluation cognitive (Ryan et Deci, 2002). Puisqu'il est possible de maintenir une motivation intrinsèque élevée au cours d'activités solitaires, Deci et Ryan (2000) suggèrent que le besoin

d'appartenance est peut-être moins crucial que les besoins d'autonomie et de compétence. Cependant, le besoin d'appartenance joue un rôle de premier plan dans certaines activités où les relations interpersonnelles sont importantes, par exemple dans la production d'une pièce de théâtre ou dans un ensemble musical.

La motivation extrinsèque et la théorie de l'intégration organismique

Malgré le fait que la motivation intrinsèque est très importante et mène vers des conséquences positives, on ne peut nier que la motivation extrinsèque est souvent prédominante. En effet, certaines tâches ne sont pas toujours intéressantes en elles-mêmes. Par exemple, répéter une même pièce de musique jusqu'à sa maîtrise n'est généralement pas une activité très motivante en elle-même. Dans de telles circonstances, l'individu doit adopter une motivation extrinsèque. La théorie de l'intégration organismique explique alors l'intériorisation d'un comportement qui n'est pas intéressant en soi. Cette théorie identifie différents types de motivation extrinsèque, qui se distinguent par le degré d'autodétermination sous-jacent à leur fonctionnement.

La motivation extrinsèque fait référence à des comportements émis pour des raisons autres que l'intérêt pour l'activité, c'est-à-dire pour des raisons instrumentales. Une personne motivée de façon extrinsèque ne fait pas l'activité pour le plaisir qu'elle en retire mais plutôt pour ce qu'elle lui permet d'avoir ou d'éviter. Deci et Ryan (1985; Ryan et Deci, 2000a; 2000b) proposent différents types de motivation extrinsèque, dont certains sont autodéterminés.

D'abord, *la régulation externe* correspond à la motivation extrinsèque la moins autodéterminée. Le comportement est motivé par des sources de contrôle extérieures à la personne, comme des récompenses matérielles ou des contraintes imposées. Par exemple, un élève pourrait choisir de s'inscrire à un cours de musique parce que ses parents l'obligent.

Le deuxième type est la motivation par *régulation introjectée*. Dans ce cas, l'individu intériorise les sources de contrôle de ses actions ou de ses comportements mais cette forme d'intériorisation n'est pas autodéterminée. L'individu agit pour éviter de ressentir de la culpabilité ou l'anxiété ou pour éprouver un sentiment de fierté. Par exemple, un élève pourrait choisir de s'inscrire à un cours de musique pour prouver qu'il est capable d'apprendre à jouer un instrument.

À mesure que l'individu valorise le comportement en question, qu'il lui accorde une certaine importance et qu'il perçoit ce comportement comme étant librement choisi, le processus d'intériorisation des motifs externes devient *régularisé par identification*. Même si l'activité est réalisée pour des fins instrumentales, l'individu se sent autodéterminé. Ainsi, un élève pourrait choisir de s'inscrire à un cours de musique pour se préparer à une carrière dans ce domaine.

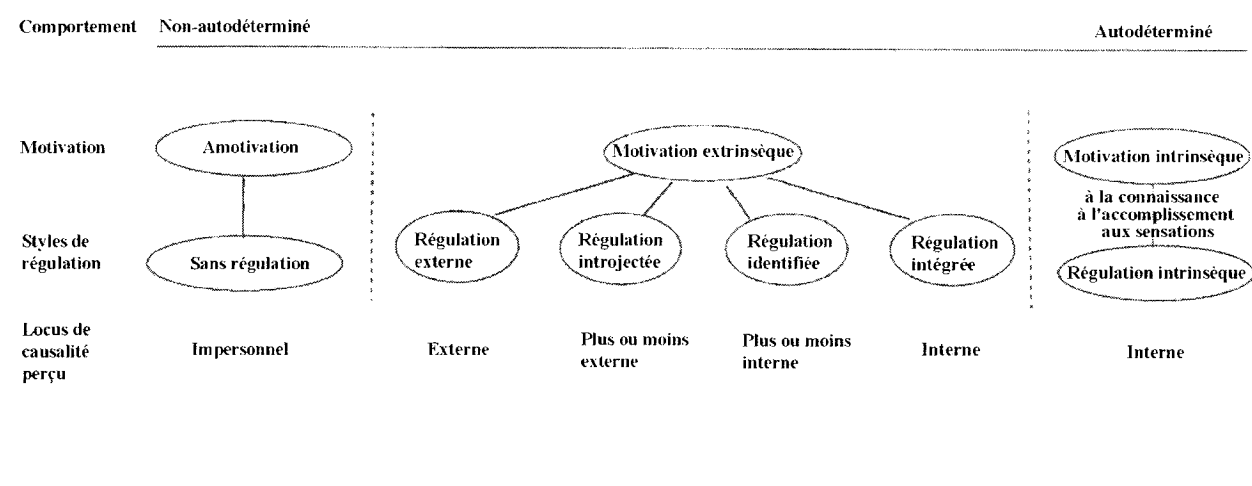
Enfin, la régulation est dite *intégrée* lorsque l'individu se sent autodéterminé dans la régulation du comportement en question et que cette forme d'autorégulation est cohérente avec d'autres schèmes de sa personne. Par exemple, un élève pourrait choisir de s'inscrire à un cours de musique parce qu'il trouve important d'apprendre à lire la musique et de développer sa créativité. Cette forme de motivation nécessite la capacité de réflexion et une bonne connaissance de soi. Ce type de motivation est donc peu mesuré dans les études en milieu scolaire puisque les chercheurs le considèrent inapproprié à l'âge des élèves. La motivation par régulation intégrée partage également certaines qualités avec la motivation intrinsèque en ce sens que les deux comportements sont émis de façon autodéterminée. Par contre, malgré le fait que le comportement par régulation intégrée est émis entièrement par choix, il est tout de même considéré comme étant extrinsèque puisqu'il est émis dans le but d'atteindre un résultat personnellement important plutôt que pour le plaisir et la satisfaction qui s'y rattache.

Deci et Ryan (1985; Ryan et Deci, 2000a; 2000b) considèrent également l'état d'amotivation, soit l'absence de motivation. Une personne est amotivée lorsqu'elle ne perçoit pas la valeur de l'activité ou lorsqu'elle ne se sent pas compétente à l'accomplir. Elle ne perçoit pas de lien de causalité entre son comportement et les conséquences qui en découlent. Elle se demande même pourquoi elle effectue l'activité en question et abandonne éventuellement la pratique de cette activité.

Ryan et Deci (2000a; 2000b) proposent de classer les différents types de motivation sur un continuum selon le degré d'autodétermination. À la gauche du continuum se retrouve l'amotivation, soit l'absence totale de motivation. Ensuite, le centre du continuum comprend les différents comportements reliés à la motivation extrinsèque, partant du moins autodéterminé (la régulation externe) au plus autodéterminé (la régulation intégrée). La droite du continuum comprend alors l'état de motivation intrinsèque puisqu'elle est la plus autodéterminée. Ainsi, selon la théorie de l'intégration organismique, le contrôle extrinsèque peut éventuellement être intégré dans les schèmes de l'individu et devenir intrinsèque. Le tableau suivant illustre le continuum de Ryan et Deci (2000a; 2000b) :

Figure 2

Le continuum de l'autodétermination. Adapté selon le diagramme de Ryan et Deci (2000a). Les trois types de motivation intrinsèque proposés par Vallerand et al. (1989) ont été ajoutés.



Ryan et Deci (2002) établissent également des liens entre les besoins psychologiques fondamentaux reconnus par la théorie de l'autodétermination et le continuum qu'ils décrivent. Ils conçoivent que les trois besoins psychologiques sont essentiels au processus d'intériorisation. Par exemple, lorsque l'individu se sent compétent dans la réalisation d'une activité, il peut intérioriser le comportement par régulation externe. Ensuite, si le sentiment d'appartenance s'ajoute au sentiment de compétence, la régulation peut devenir introjectée. Enfin, c'est seulement lorsque les conditions soutiennent l'autonomie qu'il y aura intégration de la régulation, permettant ensuite l'établissement d'un comportement autodéterminé. Il est donc important de tenir compte des facteurs qui favorisent l'intériorisation du comportement. Par exemple, une étude menée par Deci et ses collègues (1994) indique que le fait de fournir un raisonnement permettant à la personne de saisir l'importance de l'activité, de reconnaître les sentiments de la personne pour qu'elle se sente comprise et d'adopter un style interpersonnel favorisant le choix plutôt que le contrôle sont trois facteurs qui favorisent l'autodétermination et facilitent le processus d'intégration d'un comportement. La théorie de l'intégration organismique convient bien au milieu scolaire parce qu'elle prévoit la possibilité d'une progression éventuelle des comportements motivés extrinsèquement vers des niveaux de motivation autodéterminée.

La théorie de l'orientation causale

La théorie de l'évaluation cognitive ainsi que la théorie de l'intégration organismique traitent particulièrement de l'influence de contextes sociaux sur la motivation. Cependant, le niveau de motivation peut être déterminé à la fois en fonction du contexte social et des tendances ou de l'orientation motivationnelle qu'une personne aurait développée dans le temps. La théorie de l'orientation causale a été élaborée pour décrire les diverses tendances des gens à interagir dans leur entourage. Trois types d'orientation sont définis, soit l'orientation vers l'autonomie,

l'orientation vers le contrôle et l'orientation impersonnelle (Deci et Ryan, 1985). Selon la théorie, chaque personne tend vers les trois orientations à un certain niveau.

L'orientation vers l'autonomie est la tendance à réguler le comportement par des processus internes ou par des situations interprétées comme étant informationnelles. Une personne orientée vers l'autonomie est généralement motivée de façon intrinsèque ou extrinsèque autodéterminée et tend à chercher des activités intéressantes qui lui présentent un défi. Le locus de causalité est perçu comme étant interne puisque le comportement est émis par choix.

L'orientation vers le contrôle est la tendance à initier le comportement selon des conditions externes à la personne et par des situations interprétées comme étant contraignantes. Une personne orientée vers le contrôle est souvent dépendante des récompenses ou autres sources de contrôle externes et a tendance à se conformer aux demandes des autres plutôt qu'à ses propres désirs. Cette orientation se relie à la motivation externe et introjectée puisque le locus de causalité est externe.

Enfin, l'orientation impersonnelle se base sur la croyance que le comportement et les résultats sont indépendants et que les forces sont incontrôlables, menant ainsi à un sentiment d'incompétence et d'amotivation. Par ailleurs, l'orientation prédominante de l'élève peut jouer un rôle important dans son choix de s'inscrire à un cours de musique à l'école.

La théorie des besoins psychologiques fondamentaux

Comme il a été mentionné, le concept des besoins psychologiques de l'autonomie, de la compétence et de l'appartenance est fondamental à la théorie de l'autodétermination mais il est souvent traité de façon implicite. La théorie des besoins psychologiques fondamentaux a donc été formulée récemment dans le but de clarifier la signification de ce concept et de définir sa relation au bien-être. Jusqu'à présent, la recherche portant sur la théorie des besoins a examiné la relation

entre la satisfaction des besoins et le bien-être, la relation entre les buts visés et le bien-être ainsi que la satisfaction des besoins dans différentes cultures. D'abord, deux études (Sheldon, Ryan et Reis, 1996; Reis et al., 2000) ont confirmé que les variations dans le degré de satisfaction de chacun des besoins fondamentaux contribuent aux fluctuations du sentiment de bien-être au cours d'une journée. Ensuite, Kasser, Ryan et leurs collègues (Kasser et Ryan, 1993; Kasser et Ryan, 1996; Sheldon et al., 2004) ont examiné la relation entre la poursuite et la réalisation de buts spécifiques et le sentiment de bien-être. Ces chercheurs suggèrent que le contenu du but visé, qu'il soit intrinsèque ou extrinsèque, est important. En ce sens, il y aurait une relation positive entre la réalisation d'un but et le bien-être seulement si le but visé satisfait les besoins psychologiques fondamentaux de la personne. Enfin, selon la perspective des besoins fondamentaux, un besoin est, par définition, universel et donc la relation entre la satisfaction des besoins et le bien-être devrait s'appliquer à toutes cultures. Certaines études tentent de vérifier cette hypothèse en examinant diverses questions dans des cultures asiatiques ou européennes (Chirkov et Ryan, 2001; Hayamizu, 1997; Ryan et al., 1999).

Dans ce chapitre, nous avons vu, en premier lieu, que la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance est à la base du développement de la motivation et du bien-être. En second lieu, nous avons pu constater que les situations d'apprentissage favorisant les besoins psychologiques de l'élève permettent le développement de la motivation intrinsèque alors que les situations d'apprentissage axées sur le contrôle peuvent entraver la satisfaction des besoins et diminuer la motivation autodéterminée. Parallèlement, l'élève peut adopter différents types de motivation selon ses buts ou les raisons qu'il se donne pour s'engager dans une activité et le niveau de satisfaction de ses besoins. Plus l'élève se sent autodéterminé dans ses actions, plus il s'oriente vers la motivation intrinsèque.

Plusieurs études convergent également vers l'idée que les types de motivation les moins autodéterminés peuvent engendrer des conséquences négatives en milieu scolaire. Au contraire, les motivations les plus autodéterminées engendrent des conséquences positives au niveau de l'apprentissage et de la persévérance dans les études. Dans le cadre du présent projet de recherche, nous postulons que les concepts reliés à la théorie de l'autodétermination nous permettront de mieux comprendre les motifs que des élèves de 9^e et de 10^e année identifient avoir pour s'inscrire à un programme spécialisé en musique. Le prochain chapitre propose d'explicitier les éléments méthodologiques utilisés pour répondre aux questions de recherche.

CHAPITRE 3
MÉTHODOLOGIE

La présente recherche vise à analyser les motifs qui incitent des élèves de 9^e année et de 10^e année à s'inscrire à un programme spécialisé en musique dans une école de langue française de l'Ontario. C'est ainsi que nous avons mené une méthode de collecte de données susceptible de prendre en compte des motifs que des élèves de ces niveaux identifient avoir pour s'inscrire à un tel programme et pour y poursuivre leur formation.

Ce chapitre se subdivise en six parties. En premier lieu, nous faisons part de la justification de la tradition de recherche qui a guidé cette étude. Deuxièmement, nous présentons le contexte où a eu lieu la collecte de données ainsi que les participants à la recherche. Ensuite, nous décrivons le déroulement de la mise en œuvre du projet et dans la section suivante, nous spécifions la procédure suivie lors des entrevues semi-dirigées individuelles, des groupes de discussion et de la prise en notes dans un journal de bord. Dans la cinquième partie, nous précisons la procédure d'analyse des données et, en dernier lieu, nous discutons de la crédibilité et la fiabilité du mode d'analyse choisi ainsi que de l'effet chercheur.

La tradition de recherche

Une approche qualitative est privilégiée dans le but de mieux comprendre la motivation des jeunes adolescents face à leur formation musicale à l'école. La méthode de collecte de données utilisée, soit des entrevues individuelles et des groupes de discussion, nous permet d'entrer directement en contact avec les élèves et de discuter avec eux afin de saisir les motifs qu'ils identifient avoir pour s'inscrire à un programme spécialisé en musique et la signification qu'ils accordent à leur formation dans ce programme.

Cette recherche s'inscrit dans une tradition de recherche qualitative interprétative, d'une part, pour son aspect descriptif à partir des propos des élèves et d'autre part, en ce qu'elle vise à « mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (Karsenti et Savoie-Zajc,

2000, p.172). Une telle approche nous permet d'étudier le phénomène de la motivation à s'inscrire à un programme spécialisé en musique à l'école tel qu'il est perçu et vécu par les participants à la recherche, soit des élèves de 9^e année et de 10^e année dans une école secondaire francophone dans l'Est ontarien. La façon dont ces participants considèrent et expriment leur expérience est un point de vue important à la compréhension du phénomène. Cela peut, par exemple, être utile autant à des enseignants qu'à l'implantation de programmes spécialisés et ce choix constitue en soi un apport dans la façon dont les données sont recueillies et analysées.

Cette recherche s'intéresse à un phénomène précis dans un contexte très particulier. Elle vise à comprendre la motivation d'élèves de 9^e et 10^e année à s'inscrire à un programme spécialisé en musique dans une école secondaire de langue française de l'Ontario. Pour réaliser cet objectif, cette recherche s'inscrit dans une approche d'étude de cas. Tel qu'énoncé par Roy (2003), « l'étude de cas est une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, un groupe ou un ensemble d'individus, sélectionné de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes. » (p.166) Cette approche nous permet d'étudier le phénomène de la motivation en profondeur à partir d'un cas en particulier, soit celui d'adolescents inscrits à un programme spécialisé en musique.

De plus, cette recherche s'inscrit dans une tradition dite logique inductive délibératoire (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000), où le cadre théorique sert d'outil qui guide le processus d'analyse. Dans cette recherche, la théorie de l'autodétermination sert de filtre à l'étude de la motivation des adolescents. Comme il a été mentionné au chapitre précédent, la théorie de l'autodétermination est une théorie de la motivation complexe pouvant s'appliquer à de nombreux contextes. Par exemple, la théorie de l'autodétermination a servi d'assise, entre autres, à l'étude du milieu scolaire, du milieu de travail, de la santé, de la psychologie des sports et de

l'exercice, de l'environnement, de la religion et de la politique. Cependant, peu de recherches en éducation musicale se sont inspirées de la théorie de l'autodétermination afin de voir comment de jeunes musiciens parlent de leur motivation et de leurs besoins dans leur apprentissage musical.⁴

Le milieu et les participants

Dans cette section, nous introduirons le milieu où la recherche a eu lieu et nous présenterons les élèves qui ont participé à l'étude.

Le milieu

Pour explorer à fond nos questions de recherche, cette étude prend place dans une école secondaire catholique de langue française de l'est de l'Ontario. Les caractéristiques de cette école justifient notre choix. Cette école accueille plus de 1000 élèves de la 7^e année à la 12^e année. Depuis 2003, l'école offre un programme spécialisé en arts qui vise à développer le potentiel artistique de l'élève. Ce programme offre des cours réguliers et spécialisés en arts (art dramatique et théâtre, arts visuels et musique), des stages pratiques en milieu de travail et un programme de mentorat avec des artistes professionnels. Au cours de l'année scolaire 2004-2005, le programme était offert seulement au niveau de la 9^e année et de la 10^e année. L'école souhaite développer davantage le programme pour inclure des cours d'art spécialisés aux niveaux de la 11^e et de la 12^e année au cours des prochaines années.

Les élèves inscrits au programme spécialisé en arts ont donc l'occasion de perfectionner leurs compétences artistiques en suivant des cours d'art tous les jours. En arts visuels, ils ont aussi la possibilité d'exposer leurs œuvres à quelques reprises au cours de l'année. En art

⁴ Une étude en pédagogie du piano présentement en cours se base sur la théorie de l'autodétermination afin d'élaborer une échelle pouvant mesurer les niveaux de motivation des élèves qui étudient le piano. (Desrochers, A. et al.)

dramatique, les élèves réalisent plusieurs productions théâtrales et ceux de musique ont la chance de se joindre à l'harmonie de leur niveau et de participer à des concerts au sein de l'école, de la communauté et lors de festivals.

De plus, le projet de recherche *Apprendre par les Arts*, mis sur pied par le Conservatoire de musique de Toronto (voir Upitis, 2003), fait également l'objet d'une exploration dans quelques cours dont celui de mathématiques en 9^e et 10^e année. Ce projet permet à l'élève d'apprendre certains concepts par le biais d'activités artistiques variées offertes par des artistes invités.

Les participants

Les participants à cette étude sont des élèves de la 9^e année et de la 10^e année inscrits à un cours de musique faisant partie du programme spécialisé en arts. Il s'agit donc d'un échantillon intentionnel puisque les participants ont été choisis à partir de deux critères de sélection : être en 9^e année ou en 10^e année et être inscrits à un cours de musique spécialisé. Des raisons particulières justifient le choix d'élèves de la 9^e année et de la 10^e année. D'abord, en 9^e année, l'élève doit effectuer un choix de cours optionnels. Selon les curriculums d'Éducation artistique du Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1998, 1999), la formation musicale n'est obligatoire que jusqu'en 8^e année. Par la suite, de la 9^e à la 12^e année, l'élève n'est tenu de ne suivre qu'un seul cours obligatoire en éducation artistique et ce cours peut être suivi soit art dramatique, en arts visuels, en danse ou en musique. Il se peut donc qu'un élève ne suive plus aucun cours de musique après sa 8^e année s'il choisit, par exemple, une autre discipline artistique. De plus, le fait que les élèves de 9^e année participant à notre recherche ont choisi de s'inscrire à un programme spécialisé en musique ajoute une autre dimension à notre recherche. D'une part, plutôt que de suivre un cours de musique régulier pour obtenir leur crédit obligatoire en éducation

artistique, ces élèves ont choisi de s'investir davantage dans leur formation musicale en s'inscrivant à un programme spécialisé. Cela signifie qu'ils doivent suivre un cours de musique à chacune des deux sessions de l'année scolaire. D'autre part, puisque cette formation est amplement suffisante selon les critères en vigueur en éducation artistique en Ontario au secondaire, les élèves de 10^e année décident de poursuivre leur formation en recevant deux autres cours pendant leur année scolaire. Comprendre les motifs qui justifient ces choix de s'inscrire à un tel programme et d'y poursuivre une formation spécialisée revêt donc d'autant plus d'importance que nous avons peu de données à ce sujet surtout en contexte francophone minoritaire. De plus, le contexte du programme spécialisé en musique nous permet de saisir ce qui motive des adolescents à s'y inscrire. Alors que c'est souvent vers l'adolescence que des jeunes perdent intérêt envers diverses activités scolaires, les participants de cette étude sont pourtant motivés à cultiver leur intérêt pour la musique et à s'investir dans ce domaine. L'étude des motifs que ces élèves identifient avoir pour s'investir à ce point dans leur apprentissage musical nous permet de mieux comprendre les besoins des adolescents et ces données pourront ensuite servir dans d'autres contextes, comme celui des cours de musique réguliers.

Nous avons procédé à la collecte de données en novembre 2004. Cela signifie que les élèves de 9^e année en étaient alors à leur première session dans le programme tandis que ceux de 10^e année en étaient à leur troisième session. Sur un ensemble de 26 élèves inscrits en 9^e année, sept élèves ont accepté de participer à la recherche, dont cinq garçons et deux filles. En 10^e année, sur un ensemble de 21 élèves inscrits, quatre filles ont choisi de participer. Les participants font également partie de l'harmonie junior (9^e et 10^e année) et trois d'entre eux participent en plus à l'harmonie senior (11^e et 12^e année).

Le déroulement de la recherche

C'est à la suite de rencontres avec le directeur de l'école ainsi que les enseignants du programme spécialisé en arts que nous avons déposé la demande déontologique auprès de l'Université d'Ottawa. Ce projet se déroulait conjointement dans cette école avec un projet portant sur *L'apport de l'éducation artistique dans les écoles secondaires de l'Ontario* (Théberge, 2005) et nous avons reçu l'approbation déontologique le 22 octobre 2004 (voir appendice A). Nous avons alors aussitôt rencontré de nouveau la direction et les enseignants afin de leur présenter les objectifs et d'établir une collaboration pour faciliter le déroulement du projet de recherche. Entre temps, nous avons également reçu l'approbation du conseil scolaire le 30 septembre 2004 (voir appendice B). Une fois le feu vert obtenu, nous avons procédé au recrutement en nous rendant directement en salle de classe afin de rencontrer les élèves inscrits en 9^e et 10^e année au programme spécialisé en musique et pour les inviter à participer à la recherche. Lors de cette rencontre, nous leur avons expliqué brièvement le but de notre étude et nous leur avons donné une enveloppe qu'ils devaient remettre à leurs parents. L'enveloppe contenait une lettre de recrutement ayant pour but d'informer les parents au sujet des objectifs de la recherche et de la procédure de collecte de données préconisée (voir appendice C). Puisque les élèves sont d'âge mineur, nous avons également inclus dans cette enveloppe un formulaire de consentement à être signé par un parent, si celui-ci acceptait que son enfant participe à la recherche. Les formulaires de consentement retournés ont été recueillis par l'enseignante de musique et déposés dans une grande enveloppe que nous lui avons remise à cet effet. Les élèves qui ont choisi de participer à l'étude ont aussi signé un formulaire de consentement lorsque nous les avons rencontrés (voir appendice D).

Une fois que nous avons reçu les formulaires signés des élèves qui désiraient participer à la recherche, nous avons procédé aux entrevues individuelles. Comme il peut être difficile

d'organiser un moment propice pour rencontrer des élèves au cours d'une journée d'école et comme nous hésitions à déséquilibrer la routine des élèves à plusieurs reprises, nous avons eu la possibilité de rencontrer les participants l'un après l'autre au cours d'une période de musique de soixante-quinze minutes. Pour respecter cet horaire, les entrevues étaient d'une durée d'environ vingt minutes par élève. Les entrevues avec les élèves de la 9^e année ont eu lieu pendant la période suivant le dîner, soit de 11h40 à 12h55, et les entrevues avec les élèves de la 10^e année se sont déroulées à la période suivante, soit de 13h05 à 14h20. Ces entrevues ont eu lieu dans une salle qui nous avait été réservée à la bibliothèque. Puisque la salle était entourée de grandes fenêtres, nous avons couvert celles-ci de grandes feuilles de papier afin de créer une atmosphère un peu plus intime et plus calme et d'éviter d'être distraits par le va-et-vient dans la bibliothèque. La semaine qui a suivi les entrevues a ensuite servi à la transcription et à la préparation du groupe de discussion.

Les groupes de discussion ont eu lieu la semaine suivante dans la même salle à la bibliothèque, celle-ci ayant été préparée de la même façon que pour les entrevues. La discussion avec les participants de la 9^e année a eu lieu à la première période du matin, soit de 8h00 à 9h20, et nous avons rencontré les élèves de la 10^e année à la période suivante, de 9h30 à 10h45. La date de rencontre avait encore été établie en collaboration avec l'enseignante de musique afin de respecter le plus possible l'horaire des élèves participants. Puisque l'enseignante devait s'absenter à cette date, du travail individuel avait été assigné aux élèves. Le fait qu'un groupe d'élèves participants devaient sortir de la classe ne dérangeait donc pas le fonctionnement de la classe. La transcription des données a pu être effectuée par la suite.

La collecte de données

La procédure de collecte de données par entrevues individuelles, groupes de discussion et journal de bord a permis de faire ressortir des motifs que des élèves considèrent importants à leur formation dans le programme spécialisé en musique.

L'entrevue individuelle

Afin d'établir un premier contact avec les participants, nous avons choisi de commencer la collecte de données en procédant à des entrevues individuelles semi-dirigées. Comme le suggèrent Poupart et ses collègues (1997), l'entrevue est « l'un des meilleurs moyens pour saisir le sens que les acteurs donnent à leurs conduites, la façon dont ils se représentent le monde et la façon dont ils vivent leur situation... » (p.175). En soi, l'entrevue semi-dirigée diffère de l'entrevue non dirigée dans laquelle le chercheur n'oriente aucunement l'échange. Le participant parle donc de son expérience comme il le veut. Elle diffère également de l'entrevue dirigée où une série de questions précises et préalablement établies sont posées. Dans ce contexte, le participant n'a pas l'occasion de soulever d'autres thèmes qu'il juge importants. Le choix de tenir des entrevues semi-dirigées nous a permis d'aborder des thèmes clés relevés dans la littérature et dans le cadre théorique, tout en permettant une ouverture à d'autres thèmes que les participants pouvaient aborder. C'est en ce sens que l'entrevue semi-dirigée nous donne l'occasion de dégager une riche compréhension du phénomène.

Divers éléments sont toutefois à considérer afin de procéder efficacement à des entrevues auprès d'adolescents. Certains adolescents peuvent éprouver de la difficulté à exprimer leurs sentiments et leur pensée ou hésiter à parler de leurs expériences avec un adulte. Afin d'assurer le maximum d'authenticité et de profondeur, nous avons respecté les règles d'un entretien avec des adolescents proposées par Boutin (1997). D'abord, nous avons clairement établi les limites de la

confidentialité et avons rappelé aux adolescents qu'ils n'étaient pas obligés de répondre à toutes les questions s'ils n'en avaient pas envie. Ensuite, nous leur avons clairement expliqué l'objectif de la recherche et pourquoi ils ont été invités à participer à une entrevue. En portant une attention particulière au langage des adolescents lors de l'entrevue, ces derniers ne se sentaient pas incompris. Enfin, nous avons choisi un mode de questionnement qui invite à la participation. L'entrevue a été menée en proposant des thèmes qui ont facilité la discussion.

Un guide d'entrevue (voir appendice E) a été élaboré afin de permettre un certain encadrement mais les questions étaient posées de façon à permettre aux participants d'exprimer leur pensée et leurs opinions en profondeur. En d'autres mots, les questions générales ou les thèmes de l'entrevue avaient été préparés à l'avance mais la séquence et la formulation des questions pouvaient varier selon le déroulement de l'entrevue. Les questions ont été validées par l'intermédiaire d'entrevues avec des élèves de 9^e et de 10^e année inscrits dans le programme spécialisé en arts visuels. Cette démarche a permis de vérifier la compréhension des jeunes envers les questions posées.

Dans le but d'amorcer la discussion et de rendre plus agréable ce premier contact individuel, nous avons demandé aux élèves d'apporter leur instrument de musique et de nous en parler. De cette façon, les élèves avaient, dès le départ, la chance de nous parler de quelque chose qui leur était familier et précieux. Les premières questions posées étaient surtout d'ordre général concernant le choix de l'instrument, leur formation musicale et leur environnement familial. Ensuite, l'entrevue se poursuivait par des questions relatives aux éléments qui avaient motivé ces élèves à s'inscrire au programme spécialisé en musique. Tous les participants ont accepté que l'entrevue soit enregistrée pour en faciliter la transcription.

Selon l'entente que nous avons avec l'école, nous avons procédé aux groupes de discussion quelques jours seulement après les entrevues. Pour faciliter la démarche de discussion dans le

laps de temps que nous avons à notre disposition, nous avons effectué des regroupements de motifs selon les thématiques inhérentes au contenu des entrevues réalisées. Ces regroupements ont été vérifiés par la superviseure avant de procéder aux groupes de discussion. Ils contenaient les vingt-trois motifs présentés dans les tableaux ci-dessous, en maintenant le plus possible le vocabulaire utilisé par les jeunes. Les motifs se rapportant à un même thème ont également été regroupés ensemble.

Tableau 1
Motifs se rapportant au besoin d'autonomie

Autonomie
J'ai commencé à aimer la musique lorsque j'ai commencé à jouer mon instrument. J'ai aimé pouvoir choisir mon instrument.
Ça m'apporte de la motivation, ça m'aide à m'organiser, à organiser mon temps. Ça développe la manière que j'écoute.
C'est important de s'impliquer. C'est important de pratiquer tous les jours. Il faut que tu travailles fort.

Ces trois motifs ont été regroupés sous la catégorie du besoin d'autonomie puisqu'ils impliquent un comportement autonome de l'élève, où l'élève agit de son propre gré. L'élève a lui-même choisi un instrument de musique, il apprend à s'autoréguler par la musique et il accorde personnellement une importance particulière à l'effort exigé dans son apprentissage de la musique. Ce dernier motif pourrait également se rapporter au besoin de compétence de l'élève lorsqu'il s'implique dans ses activités musicales.

Tableau 2

Motifs se rapportant au besoin de compétence

Compétence
<p>C'est comme un défi pour moi. C'est un défi d'apprendre des nouvelles pièces, de faire des chansons plus difficiles, de jouer des pièces bien connues. C'est comme un accomplissement lorsqu'on termine une méthode. Je veux m'améliorer, aller jusqu'au bout.</p>
<p>Je me sens fier lorsque je reçois des bons commentaires. Lorsque je reçois des commentaires constructifs, j'ai le goût de pratiquer et de m'améliorer. Ça me fait plaisir en dedans.</p>
<p>Ça m'aide à apprendre d'autres choses. Ça m'aide dans d'autres matières. Ça m'aide à me concentrer.</p>
<p>On fait deux fois plus de musique que les cours réguliers. Ça t'enrichit plus en musique. Le monde est pas mal plus avancé et ça se déroule pas mal plus vite. C'est comme si t'es au bon niveau. Tu fais plein d'activités, t'apprends plein de nouvelles affaires à chaque jour.</p>
<p>On m'a dit que j'avais du talent. À l'école, on m'a recommandé de m'inscrire. J'ai eu du succès dans des compétitions ou des concerts.</p>
<p>L'enseignant nous fait avancer vite. L'enseignant nous encourage à pratiquer et à faire de notre mieux.</p>

Ces motifs ont été reliés au besoin de compétence parce qu'ils font référence à divers facteurs ou conditions qui favorisent le besoin de compétence de l'élève. L'élève se sent compétent lorsqu'il relève des défis, lorsqu'il reçoit des commentaires positifs, lorsqu'il apprend, lorsqu'il se perfectionne, lorsqu'il vit des moments de succès et lorsqu'il se sent encouragé par

l'enseignant. Certains de ces motifs pourraient toutefois se rattacher à d'autres catégories. Par exemple, la motivation à relever des défis peut également se rapporter à la motivation intrinsèque à l'accomplissement et le sentiment d'apprendre d'autres choses fait également référence à la motivation intrinsèque à la connaissance. Certains motifs peuvent donc se recouper en ce sens où la satisfaction des besoins mène généralement à la motivation intrinsèque. Ces conditions mentionnées par les élèves sont donc des facteurs qui peuvent favoriser leur besoin de compétence et encourager la motivation intrinsèque.

Tableau 3
Motifs se rapportant au besoin d'appartenance

Appartenance
J'aime mieux jouer seul que dans un groupe. Tout seul, tu vas à ton rythme. Des fois, c'est tannant de pratiquer avec beaucoup de monde.
J'aime mieux jouer dans un ensemble que seul. C'est du travail d'équipe.
J'ai rencontré des gens qui sont devenus des amis. Tout le monde veut être là. Dans l'harmonie, c'est comme une famille.

Les motifs dans cette catégorie se rattachent à l'aspect social de l'apprentissage de la musique et au besoin d'établir des liens avec d'autres personnes. Certains élèves disent qu'ils préfèrent jouer seuls alors que d'autres préfèrent jouer en groupe. Les élèves vont jusqu'à considérer l'harmonie comme une famille. La mention du travail d'équipe pourrait également se regrouper avec le besoin de compétence pour discuter de la compétence de travailler en groupe.

Tableau 4

Motifs se rapportant à la motivation intrinsèque

Motivation intrinsèque
La musique, c'est comme une passion.
J'adore mon instrument. J'ai toujours voulu jouer cet instrument. J'aime le son de mon instrument. Mon instrument m'a donné l'inspiration d'écouter de la musique d'une autre façon.
J'aime pratiquer mon instrument. Quand je pratique, je ne vois pas le temps passer.
La musique, ça me met les idées ailleurs. Ça va me remonter le moral. Ça m'apporte du bonheur, ça me relaxe. Quand je joue, c'est comme ma façon d'exprimer ce que je ressens.
J'en fais depuis longtemps. Je joue depuis la 7 ^e année. Je prends des cours privés. J'ai pris des cours de musique avant.

Ces motifs se rattachent tous à l'intérêt de l'élève pour la musique et à la satisfaction qu'il en retire dans le programme spécialisé. Pour lui, la musique est une passion, il ressent un attachement profond à son instrument, il aime pratiquer son instrument, la musique lui permet de s'exprimer et il est impliqué dans la musique depuis longtemps. La participation à des leçons particulières peut également être mentionnée sous la catégorie du besoin de compétence puisque ces leçons permettent à l'élève de développer davantage ses compétences à l'instrument.

Tableau 5
Motifs se rapportant à la motivation extrinsèque

Motifs externes
Je savais que des amis seraient dans le cours.
Pour moi, c'est un devoir ou une tâche de pratiquer mon instrument.
Il y en a dans ma famille qui en font. Un membre de ma famille faisait partie de l'harmonie et je voulais en faire partie aussi.
Mes parents m'encouragent. Ils sont fiers de moi.
La musique, ce serait une deuxième chose dans ma vie. Je veux jouer dans un orchestre, à côté de mon emploi. Ce serait comme un deuxième emploi. La musique est un passe-temps.
Je veux faire carrière en musique. Je veux jouer dans un orchestre ou dans un groupe. Je veux enseigner la musique.

Enfin, ces derniers motifs sont regroupés sous la catégorie des motifs externes puisque ce sont des facteurs ou des récompenses externes qui peuvent influencer l'élève à s'inscrire au programme spécialisé en musique. Ces motifs pourraient se relier à un type de motivation extrinsèque plus spécifique, tel que proposé par le continuum de Ryan et Deci, (2000a), mais pour le but de cette recherche et pour simplifier la démarche du groupe de discussion, nous avons choisi de les regrouper dans une même catégorie. Il importe ici de rappeler que l'objectif de la recherche est bien d'identifier des motifs que les élèves disent avoir pour s'inscrire au programme et non de catégoriser le type de motivation de l'élève.

Le groupe de discussion

La collecte de données s'est poursuivie par un groupe de discussion avec les sept élèves de 9^e année et un deuxième groupe avec les quatre élèves de la 10^e année. Le choix du groupe de discussion vise à mieux comprendre la diversité des comportements et des opinions des élèves. Le groupe de discussion crée une dynamique de groupe qui peut donner un sentiment de sécurité aux participants. L'ouverture des uns peut inviter la participation des autres. Deslauriers (1991) considère également les avantages suivants :

Le groupe permet aux personnes de réfléchir, de se rappeler des choses oubliées qui ne seraient pas remontées autrement à la mémoire; le groupe agit comme auto-correcteur en permettant à la personne de modifier son jugement et de donner une opinion plus nuancée; le groupe peut recréer une sorte de microcosme social où le chercheur peut identifier les valeurs, les comportements, les symboles des participants (p.38).

Cependant, et encore plus particulièrement avec des adolescents, la dynamique du groupe peut avoir des effets négatifs. Certains participants peuvent être réticents à exprimer leurs véritables pensées et voudront plutôt donner un point de vue qui se rallie à la majorité (Geoffrion, 2003). Diverses approches ont été utilisées tout au long des groupes de discussion afin de créer, le plus possible, un environnement confortable et amusant, permettant aux élèves de se sentir à l'aise. D'abord, en guise d'introduction, nous avons clairement expliqué le déroulement du groupe de discussion, la raison de l'enregistrement et les procédures de confidentialité. Nous avons également précisé que dans un groupe de discussion, il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, et que toutes les opinions sont importantes. Les élèves étaient assis autour d'une table de conférence et pour faciliter la discussion, des cartons avec le prénom de chacun ont été placés devant eux.

Afin de faciliter la discussion et la participation des adolescents, nous nous sommes inspirés de la méthode d'analyse de construits personnels de Kelly (1955; voir aussi Jankowicz, 2004)

pour structurer les groupes de discussion. Blowers et O'Connor (1996) définissent le construit de la manière suivante : « Le construit est une manière cohérente pour chacun de se représenter un aspect de la réalité en termes de similitudes et de différences entre des objets ou des faits. » (p.4) En ce sens, Kelly émet l'hypothèse que toute interprétation a son opposé. Ce serait cette distinction entre des éléments semblables et différents qui structurent nos perceptions. Plus précisément, l'analyse de construits personnels est une méthode qui permet de faire élaborer des éléments et des construits personnels sur une grille répertoire, à partir d'une question ou d'un problème en particulier. La première étape consiste alors à créer une série d'éléments à partir desquels les construits sont identifiés. Ensuite, il s'agit d'éliciter les construits, de donner un score à chacun des éléments à partir des construits sur une échelle de un à sept et de questionner les participants pour clarifier leurs réponses.

Ainsi, au lieu d'imposer un certain nombre de questions structurées aux participants, nous nous sommes inspirés de la méthode de l'analyse de construits pour structurer les groupes de discussion. Étant donné que nous procédions aux groupes de discussion au cours d'une période de soixante-quinze minutes, nous cherchions à établir une procédure précise mais flexible afin de permettre aux participants d'initier eux-mêmes les thèmes sur lesquels portera la discussion. En ce sens, l'analyse de construits est structurée un peu comme un jeu de comparaison. Elle se prête donc bien pour amorcer une discussion avec des adolescents. Nous verrons un peu plus loin comment nous nous sommes inspirées de cette méthode dans le déroulement du groupe de discussion.

Le but du groupe de discussion était donc de mieux comprendre les motifs que les élèves identifient avoir pour s'inscrire au programme spécialisé en musique et d'approfondir la signification qu'ils accordent à ces motifs. Préalablement, les entrevues individuelles ont permis

d'identifier des motifs et dans le groupe de discussion, il s'agissait d'aller plus en profondeur dans le processus.

Le groupe de discussion s'est déroulé en quatre étapes soit 1) la sélection des motifs les plus importants, 2) l'organisation des motifs choisis par ordre d'importance, 3) l'élaboration d'un premier construit à partir des motifs choisis et 4) l'élaboration d'un deuxième construit. À chacune de ces étapes, nous nous sommes assurées de donner des exemples afin que les participants comprennent clairement la tâche à effectuer.

La sélection des motifs

Dans la procédure de sélection et de classification des motifs, nous avons suivi la démarche proposée par Théberge (à paraître). À l'aide de cartons plastifiés où figuraient chacun des vingt-trois motifs et de paquets de cartes d'un à sept remis à chaque élève, le groupe de discussion s'est déroulé sous forme de jeu. La chercheure a assumé le rôle d'animatrice du jeu alors que sa superviseure assistait au groupe de discussion en prenant des notes et en assurant le bon déroulement de chaque étape du processus. Le premier jeu a servi à faire émerger les motifs avec lesquels les élèves s'identifient le plus. Pour ce faire, nous avons commencé par étaler les motifs de la première catégorie sur la table en assignant un chiffre à chacun d'entre eux. Une fois chacun des motifs présentés, les élèves devaient choisir le motif le plus important pour eux en déposant la carte correspondante devant eux, à l'envers. Lorsque tous les élèves avaient fait leur choix, les cartes étaient retournées afin d'identifier le motif qui avait été choisi par le plus grand nombre d'élèves. Le motif choisi était retenu pour les prochains jeux alors que les motifs qui restaient étaient mis de côté pour utilisation ultérieure. Ce même jeu a été répété avec les motifs des quatre autres catégories. Cette façon de procéder a permis d'amorcer la discussion avec les participants et de voir la portée de chacun des motifs tout en respectant le temps alloué aux groupes de

discussion. Cela leur a aussi donné l'occasion de choisir des motifs et de parler de leurs besoins et de leur motivation dans leur apprentissage de la musique.

La classification des motifs

L'objectif du prochain jeu était d'organiser les motifs choisis au jeu précédent en ordre d'importance. Nous avons donc présenté à nouveau les cinq motifs choisis en les étalant sur la table devant les élèves. À l'aide de leurs cartes numérotées un et deux, les élèves devaient déposer, à l'envers, leur carte numéro un sur le motif qui représentait leur premier choix et leur carte numéro deux sur le motif de leur deuxième choix. Le jeu a été répété jusqu'à ce que l'on ait pu afficher les cinq motifs en ordre d'importance. Cette étape nous a permis d'identifier les motifs qui préoccupent le plus les participants et auxquels ils accordent le plus d'importance.

L'élaboration des construits

Les deux prochains jeux ont ensuite servi à élaborer des construits, dans le style des analyses de construits de Kelly (1955), à partir des cinq motifs choisis. En cohérence avec la méthode du tri triadique (Blowers et O'Connor, 1996), la première étape du jeu consistait à tirer au hasard trois motifs. À partir de ces trois motifs, les pôles opposés du construit ont été élaborés en posant les questions suivantes : En quoi deux de ces motifs se ressemblent-ils? En quoi le troisième diffère-t-il des deux autres? Cette étape exigeait un peu plus de concentration et de réflexion de la part des élèves mais elle leur permettait d'exprimer leurs opinions et de discuter de la signification qu'ils donnent à leurs motifs. Une fois les deux pôles identifiés et affichés sur le mur, une échelle d'un à sept a été créée en plaçant l'un des pôles à la gauche de l'échelle et en lui associant le numéro un et l'autre pôle à la droite, avec le numéro sept. Toujours en déposant une carte entre un et sept devant eux, les élèves avaient alors à placer chacun des cinq motifs sur

l'échelle, en les associant vers l'un ou l'autre des deux pôles. Les scores des élèves ont été notés dans une grille dont la forme est inspirée de la grille-répertoire de Kelly (1955). Tout en incitant un mode de réflexion chez les élèves et en amorçant des discussions animées entre eux, cette étape nous a permis de mieux comprendre comment les élèves donnent du sens à leurs expériences.

Nous avons également eu le temps de procéder à un deuxième jeu de construit avec les deux motifs qui n'avaient pas été tirés au premier jeu et un troisième motif tiré au hasard. Les mêmes étapes ont été utilisées afin d'identifier deux pôles opposés et ensuite donner une cote à chacun des motifs, vers l'un ou l'autre des deux pôles.

Cette façon de procéder pour les groupes de discussion avec des adolescents s'est avérée bénéfique sous plusieurs plans. D'une part, la discussion étant amorcée sous forme de jeu, l'atmosphère créée était dynamique et incitait les élèves à participer et à s'exprimer. Ces derniers étaient constamment en action et en réflexion par rapport à leurs choix. D'autre part, le fait d'effectuer des choix à l'aide d'un jeu de cartes a minimisé la possibilité d'influence des pairs. Cette procédure a donc favorisé l'émergence des opinions et des pensées des élèves. Toutefois, les élèves avaient l'occasion de s'exprimer et d'expliquer leurs réponses tout au long de cet échange, leur permettant ainsi de discuter entre eux et de modifier leur jugement ou de réajuster leurs opinions s'ils en avaient envie. Comme il avait été clairement précisé au début de la session qu'il n'y avait aucune bonne ou mauvaise réponse, les élèves pouvaient interagir entre eux sans se sentir évalués. En ce sens, le groupe de discussion nous a permis une compréhension plus approfondie des motifs identifiés par les élèves et de la signification qu'ils accordent à leurs motifs. Nous avons également pu obtenir des explications au sujet de leurs choix et de mieux saisir ce qui a contribué à susciter ces opinions.

En guise de conclusion, une période de quelques minutes a été réservée afin de permettre aux élèves de poser des questions ou de partager leurs commentaires sur le déroulement du groupe. C'est à cette occasion que les élèves ont dit avoir apprécié la possibilité de réfléchir et de partager leurs opinions.

Le journal de bord

À la suite de chacune des entrevues et des groupes de discussion, nous avons consigné dans un journal de bord des informations portant sur le déroulement des rencontres, les sentiments hors contexte exprimés par les élèves et la dynamique des rencontres eux-mêmes. Nous y avons noté non seulement la date et le lieu des rencontres, mais les sentiments qu'ont exprimés les participants au cours des entrevues et des groupes de discussion, établissant ainsi la dynamique des échanges. Cet outil nous a permis de retracer quel était le contexte psychologique au moment de la collecte de données, ce qui a servi dans l'interprétation lors de l'analyse (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). Le journal de bord a également servi à prendre en notes nos propres réflexions et questions que nous nous posions au cours de la recherche, lesquelles se sont avérées utiles lors de l'analyse et de l'interprétation des données.

En ce sens, le journal de bord a été utilisé comme moyen pour consigner des renseignements et des réflexions liés à la collecte et l'analyse de données et non comme outil d'analyse ou d'interprétation dûment identifié dans la recherche. Il a plutôt servi d'aide-mémoire au cours de la recherche et a permis de noter et ensuite de retracer certains éléments comme le comportement ou l'expression faciale des participants, dont nous faisons mention à quelques reprises dans la présentation des résultats.

Méthodes d'analyse et d'interprétation

Dans cette partie, nous décrivons la démarche que nous avons suivie pour classer et analyser les données. Nous faisons part de la démarche suivie dans l'analyse préliminaire des motifs, du classement du contenu des entrevues individuelles et des groupes de discussion ainsi que de l'analyse de construits à partir des groupes de discussion.

L'analyse préliminaire des motifs

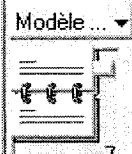
Afin de déterminer les motifs que les élèves identifient avoir pour s'inscrire au programme spécialisé en musique, nous avons d'abord transcrit et relu les entrevues individuelles. Comme il a été dit plus haut, une analyse préliminaire des entrevues a ensuite permis d'extraire vingt-trois motifs qui ont été mentionnés par les élèves. L'analyse du contenu de ces motifs a permis de les regrouper selon cinq catégories qui sont en lien avec le cadre de référence de la théorie de l'autodétermination (les besoins d'autonomie, de compétence, d'appartenance; la motivation intrinsèque; la motivation extrinsèque). Cette catégorisation a été vérifiée par la superviseure et a ensuite servi au déroulement des groupes de discussion.

L'analyse du contenu des entrevues individuelles et des groupes de discussion

À la suite de la collecte de données, un système de classification a été établi à partir des transcriptions d'entrevues et des groupes de discussion à l'aide du logiciel File Maker Pro 5.0. Pour faciliter la manipulation des données, des fiches de citations ont été élaborées incluant les champs suivants : le nom du participant (un code a été assigné à chaque participant afin de maintenir l'anonymat. La lettre A est assignée aux élèves de la 9^e année et la lettre B aux élèves de la 10^e année : A1, A2, B1, B2...), le contexte (entrevue ou groupe de discussion), le niveau scolaire (9^e ou 10^e année), la catégorie (autonomie, compétence, appartenance, motivation

intrinsèque et motifs externes), la sous-catégorie (un thème relié à la catégorie) et la citation. En voici un exemple :

Figure 3
Exemple d'une fiche de citation construite avec File Maker Pro 5.0

Modèle ...  Fiches : 265 Trouvées : 47 Non triées	<table> <tr> <td>Nom</td> <td>A1</td> <td>Contexte</td> <td>Entrevue</td> </tr> <tr> <td>Niveau</td> <td colspan="3">9e année</td> </tr> <tr> <td>Catégorie</td> <td colspan="3">Motivation intrinsèque</td> </tr> <tr> <td>Sous catégorie</td> <td colspan="3">Accomplissement</td> </tr> <tr> <td>Citation</td> <td colspan="3">Bien, c'est vraiment difficile comme à jouer mais je veux dire... quand tu joues bien... c'est vraiment intéressant, c'est un beau son... c'est vraiment du plaisir à jouer.</td> </tr> </table>	Nom	A1	Contexte	Entrevue	Niveau	9e année			Catégorie	Motivation intrinsèque			Sous catégorie	Accomplissement			Citation	Bien, c'est vraiment difficile comme à jouer mais je veux dire... quand tu joues bien... c'est vraiment intéressant, c'est un beau son... c'est vraiment du plaisir à jouer.		
Nom	A1	Contexte	Entrevue																		
Niveau	9e année																				
Catégorie	Motivation intrinsèque																				
Sous catégorie	Accomplissement																				
Citation	Bien, c'est vraiment difficile comme à jouer mais je veux dire... quand tu joues bien... c'est vraiment intéressant, c'est un beau son... c'est vraiment du plaisir à jouer.																				

Cette classification a permis de reprendre les propos des élèves au cours des entrevues et des groupes de discussion et d'en analyser le contenu en relation avec la théorie de l'autodétermination. Cela nous a permis, par exemple, de relever les thèmes mentionnés par les élèves et de voir comment ces thèmes faisaient référence au cadre théorique et s'il y en avait d'autres qui émergeaient.

L'analyse des construits à partir des groupes de discussion

Ensuite, l'élaboration des construits a été analysée à partir de la grille de type grille-répertoire et des scores que les élèves ont accordés à chacun des motifs. Afin d'examiner la signification de chacun des construits élaborés, nous avons conçu une grille de type grille-répertoire par construit à chacun des niveaux, soit deux grilles en 9^e année et deux en 10^e année. Les grilles figurent au chapitre suivant. Étant donné le nombre de participants dans chacun des

groupes et du nombre réduit de données accumulées, nous nous sommes tenues à une analyse qualitative exploratoire de ces grilles en nous inspirant des consignes de Jankowicz (2004) dans ce qu'il appelle « Eyeball Analysis ». Ce processus consiste à lire chaque grille comme un tout et à décrire ce qu'elle présente. Il s'agit d'abord de se familiariser avec les éléments et les construits qui ont émergé. Que sont ces éléments et construits? Qu'est-ce qu'ils représentent? Ensuite, en examinant les scores, il s'agit de découvrir ce que les participants ont à dire au sujet de chacun des éléments et comment ils les évaluent à partir des construits. Est-ce que les scores se retrouvent surtout dans les extrémités des deux pôles du construit ou bien dans le milieu? C'est donc à partir de ces questions et de ces observations que nous avons analysé les données de ces grilles.

Critères de rigueur de la recherche

La recherche étant de nature qualitative interprétative, nous avons cherché à garantir la rigueur scientifique de la recherche par les critères de crédibilité et de fiabilité (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). Nous avons rehaussé la crédibilité en faisant appel à deux sources de données principales : l'entrevue individuelle et le groupe de discussion. Le journal de bord a également servi de source secondaire en rappelant le contexte. La combinaison de ces diverses méthodes nous a permis de dégager une compréhension riche du phénomène étudié. Par contre, les résultats de cette recherche peuvent difficilement être transférables puisque le contexte est très spécifique : un programme spécialisé en arts dans une école secondaire de langue française de l'Ontario. Cependant, les descriptions du milieu et du contexte de l'étude peuvent permettre à un lecteur engagé dans le domaine de l'éducation artistique de faire des liens avec sa propre pratique et son milieu.

La question de fiabilité renvoie à la cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude. À cet effet, la chercheuse a pu discuter de ses points de vue et des décisions prises au cours de la recherche avec sa superviseuse. La tenue d'un journal de bord a également permis d'assurer la cohérence. Cet outil de référence nous a permis de noter nos réflexions et les décisions que nous avons prises au cours de la recherche ainsi que de retracer la dynamique du milieu et des indices sur le degré d'ouverture et le comportement des participants pendant les entrevues et les groupes de discussion.

Il importe ici de mettre de l'avant les effets que nous avons pu exercer sur les participants à la recherche, ou ce que Poupart (1997) qualifie de biais dans la relation intervieweur et interviewé. En ce sens, tout intervieweur, par ses caractéristiques et par ce qu'il représente aux yeux des participants, agit sur les entretiens qu'il mène et sur les participants eux-mêmes. Par exemple, Poupart (1997) souligne que le fait pour un chercheur d'appartenir au même groupe social que les participants peut présenter des avantages et des désavantages. D'un côté, l'appartenance au même groupe social peut être perçue comme une condition favorisant une bonne compréhension du groupe étudié. D'un autre côté, elle peut également être vue comme un obstacle qui pourrait empêcher le chercheur de prendre la distance nécessaire pour remettre en question les propos des participants. Dans notre recherche, nous constatons que notre lien à la culture franco-ontarienne ainsi que notre connaissance de l'éducation musicale, notre expérience dans ce domaine et notre intérêt particulier pour la formation musicale des jeunes nous ont permis de mieux interagir avec les adolescents et de mieux saisir leurs expériences.

Toutefois, pour contrer ce biais, certaines démarches ont été adoptées pour nous assurer que la raison d'être et la nature de l'étude soient très claires et bien comprises par les participants. D'abord, des explications quant aux objectifs et au déroulement de la recherche ont été fournies lors de notre premier contact avec les élèves. Ensuite, une lettre de recrutement adressée aux

élèves et à leurs parents et reprenant des propos semblables a été remise à chaque élève. Enfin, des précisions concernant la confidentialité et la procédure utilisée ont été données avant chaque entrevue et groupe de discussion.

Ces renseignements terminent le cadre méthodologique, lequel nous a permis de préciser la tradition de recherche dans laquelle s'inscrit cette étude, de présenter le milieu et les participants, d'expliquer le déroulement de la recherche et de définir les méthodes de collecte de données utilisées et les méthodes d'analyse et d'interprétation des résultats. Nous avons également assuré la rigueur scientifique et discuté des biais possibles engendrés par l'effet chercheur. Il convient maintenant de passer à la présentation et à l'analyse des données recueillies.

CHAPITRE 4
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ayant défini la méthodologie utilisée et le mode d'analyse au chapitre précédent, celui-ci présente les propos tenus par les participants au cours des entrevues individuelles et des groupes de discussion. Le chapitre se divise en deux grandes parties. La première partie correspond à l'analyse des verbatims des entrevues individuelles et des groupes de discussion. La deuxième partie porte plus spécifiquement sur l'analyse des construits élaborés lors des groupes de discussion pour approfondir la signification que les élèves accordent à leurs motifs.

L'analyse des verbatims

Cette première partie vise à présenter les propos tenus par les participants lors des entrevues individuelles et des groupes de discussion. Pour faire ressortir la teneur du contenu de ces propos, nous les avons mis en lien, d'une part, avec les besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'appartenance et, d'autre part, en relation avec le continuum de l'amotivation à la motivation intrinsèque et des conditions qui influencent la motivation. Nous reconnaissons ainsi l'apport de la théorie de l'autodétermination à la question de la motivation. Ainsi, plutôt que de présenter les données des entrevues à partir des questions proposées dans le guide d'entrevue, nous avons choisi de combiner ces données à celles recueillies lors des groupes de discussion pour en faire une analyse plus approfondie. Comme la théorie de l'autodétermination tient compte de plusieurs aspects de la motivation, nous nous en sommes tenus à ses catégories pour analyser les propos des participants. L'analyse des verbatims se divise alors en trois sous-sections, la première correspondant aux besoins psychologiques fondamentaux, la deuxième au continuum de la motivation non-autodéterminée à la motivation autodéterminée et aux conditions de l'environnement et la troisième à la motivation intrinsèque.

Les besoins psychologiques fondamentaux

En examinant les propos des participants, il importe ici de voir si les motifs de ces élèves à s'inscrire au programme spécialisé en musique se traduisent en termes des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance et de voir comment ils en parlent. Ainsi, les résultats de la recherche sont d'abord présentés sous l'angle des trois besoins psychologiques pour nous aider à comprendre les motifs que les élèves de la 9^e et de la 10^e année identifient avoir pour s'inscrire au programme spécialisé en musique.

Le besoin d'autonomie

Au cours des entrevues individuelles et des groupes de discussion, les élèves font mention de leur besoin d'autonomie de diverses façons. Ce besoin se manifeste chez les participants par leur affirmation de soi, le choix du programme et du contexte d'apprentissage et le choix de l'instrument qu'ils veulent apprendre.

L'affirmation de soi

Le choix de s'inscrire au programme spécialisé en musique était un choix personnel pour les élèves. Comme en témoigne la citation suivante, c'est d'abord pour se plaire à eux-mêmes qu'ils ont fait ce choix.

Je fais pas ça pour quelqu'un d'autre, là, je fais ça pour moi. (A7)

Cet élève affirme avoir choisi ce programme spécialisé en musique pour sa propre satisfaction. Le programme est une activité qu'il a lui-même voulu entreprendre parce qu'il s'intéresse à la musique. Il s'agit d'une décision personnelle et l'opinion des autres a peu d'importance dans ce choix. D'autres participants affirment que la musique est importante et satisfaisante pour eux, même s'ils reconnaissent que d'autres personnes peuvent ne pas partager ce même intérêt.

...y'a d'autres personnes qui pensent que la musique, ça mène nulle part. Mais, ça dépend officiellement de la personne. Moi, je dis que c'est vraiment le fun parce que moi, j'aime la musique. (A2)

Cet élève affirme aussi que sa participation au programme spécialisé en musique lui permet de s'autoréguler et de développer un certain sens de responsabilité.

Ça m'apporte ben de la motivation, ça m'aide à m'organiser, à organiser mon temps. (A2)

Le choix que les élèves ont fait de s'inscrire au programme spécialisé en musique leur a permis d'affirmer leur intérêt et leur passion pour la musique. Les participants disent avoir eux-mêmes choisi de s'inscrire au programme parce qu'ils aiment la musique et parce qu'ils voulaient s'impliquer davantage dans cette activité qui leur procure du plaisir.

Le choix du programme et du contexte d'apprentissage

Ce choix que les élèves ont fait de s'inscrire au programme spécialisé en musique en 9^e ou en 10^e année joue un rôle dans la satisfaction de leur besoin d'autonomie. Les élèves ont eux-mêmes choisi de s'investir dans une activité qui les intéresse même si cela exige qu'ils y investissent beaucoup de temps et de travail.

Faut vraiment que t'aimes la musique, absolument. Parce que si t'aimes pas ça pis tu vas juste là pour jouer ton instrument, tu vas pas passer le cours. Y faut vraiment que t'aies une passion forte pour la musique. (A7)

Cet élève affirme que son intérêt et sa passion pour la musique le motivent à travailler et à persévérer dans son apprentissage. Ce n'est donc pas parce qu'il s'agit d'un cours facile que cet élève a choisi de s'inscrire au programme spécialisé mais parce que sa passion le motive à s'investir davantage dans cette activité. Pour les participants, les cours de musique sont une partie importante de leur journée à l'école au point qu'ils ne peuvent s'imaginer un horaire sans musique.

Si y'avait pas ça ici, si y'avait pas de cours de musique ou rien, je changerais probablement d'école à cause que c'est vraiment quelque chose qui complète mon horaire. (B1)

Les élèves ont volontairement choisi de s'inscrire au programme spécialisé en musique parce qu'ils aiment la musique et parce qu'ils veulent que cela fasse partie de leur horaire quotidien dans leur formation.

Le choix de l'instrument

L'enseignement de la musique dans le programme spécialisé se rattache à une tradition instrumentale où les élèves apprennent à jouer d'un instrument à vent faisant partie de l'harmonie. Les élèves inscrits dans le programme ont eu la chance de se familiariser avec divers instruments avant de choisir celui qu'ils aimeraient apprendre.

[L'enseignant] nous a nommé tous les instruments, les instruments de bois, et puis j'ai choisi celle-là ou soit la flûte mais c'est que... j'aimerais beaucoup jouer le jazz, j'aime vraiment le son du saxophone. (B1)

On avait des photos pis ça...j'ai décidé de prendre celui-là parce que ça avait l'air différent des autres. (A2)

Le choix de l'instrument a été une expérience valorisante pour les élèves leur permettant d'affirmer leur autonomie.

Tu choisis ça pour toi-même...tu le choisis pas parce que tu penses que ton ami va aimer ça ou parce que ta mère a va être fière de toi. C'est comme...c'est pour moi, c'est moi qui va le jouer. Si tu choisis cet instrument-là, c'est toi qui vas le jouer, c'est toi qui vas l'aimer. C'est ta mission à toi, pas à tout le monde. (B1)

Cette personne affirme que le choix de l'instrument est vraiment un choix personnel. Ce n'est pas pour plaire aux autres mais bien pour se plaire à elle-même qu'elle a choisi cet instrument. Pour cet élève, apprendre à jouer d'un instrument de musique est un objectif personnel qu'il désire entreprendre pour sa propre satisfaction.

L'expérience d'apprendre à jouer d'un instrument de musique de leur choix a été favorable pour ces élèves, contrairement à des expériences qu'ils ont vécues dans le passé où on leur avait assigné un instrument. Par exemple, un élève mentionne avoir appris la flûte à bec à l'école élémentaire mais puisqu'il s'agissait d'un instrument imposé, cela lui procurait moins de plaisir.

Oui, j'aimais ça... mais pas plus que ça. C'était un choix imposé pis, t'avais juste le choix de cet instrument-là. (B2)

Contrairement à ce qu'ils ont vécu à l'école élémentaire, la possibilité de choisir un instrument dans leur classe de musique au secondaire a vraiment suscité leur intérêt pour la musique.

Mais quand je suis rendu en 7e, là ça a toute commencé. Quand on a appris nos instruments, le cor français ça m'a comme... ça m'a donné l'inspiration à écouter de la musique d'une autre façon. (A4)

Bien, pour être honnête, je n'ai jamais vraiment aimé la musique à part que quand j'ai commencé à jouer l'instrument. (A1)

La possibilité d'apprendre à jouer d'un instrument de leur choix les motive davantage et leur donne le goût d'approfondir leur apprentissage de cet instrument. Leur instrument leur sert à la fois d'outil pour découvrir la musique. Comme en témoignent les citations suivantes, les élèves constatent qu'il est important de ressentir une affinité à son instrument pour être motivé à poursuivre une formation en musique.

Si t'avais pas choisi un instrument, tu sais...si tu joues un instrument que t'aimes pas, t'arrêteras. (A4)

Tu peux pas te le faire imposer parce que...si ça te fait pas comme plaisir en dedans de toi-même quand tu le joues, ben, tu vas te décourager vite. (B2)

D'après la façon dont ils parlent de leur instrument de musique, ces adolescents témoignent un attachement profond. Leur instrument est un objet très précieux pour eux et fait partie de leur vie. Par exemple, en entrant dans la salle où avaient lieu les entrevues individuelles, un élève manipulait délicatement son saxophone comme s'il s'agissait d'un bébé. Le visage d'un autre élève s'illuminait lorsqu'il nous parlait de son tuba.

*Moi, j'adore cet instrument parce que ça a extrêmement un grand nombre de possibilités. Ça peut jouer dans toutes les sortes d'ensembles. Pis j'aime vraiment beaucoup le son (...)
Pis souvent j'écoute la musique pis la seconde que j'entends le tuba, je me sens toute
comme... je sais pas, c'est juste un sentiment que... tellement puissant pis beau pis ça...(A2)*

Cependant, la disponibilité d'instruments de musique dans les écoles est souvent limitée.

Les élèves n'ont donc pas toujours la possibilité d'apprendre à jouer un instrument de leur choix.

Dans cette perspective, certains élèves inscrits au programme spécialisé en musique louent ou même achètent un instrument. Par exemple, un élève nous mentionne que c'est son désir intense de posséder sa propre clarinette qui l'a incité à en demander une en cadeau à ses parents.

Ben, c'était mon cadeau de fête pis j'ai demandé...je voulais une clarinette. (A5)

Un autre participant a souligné qu'il avait l'intention de travailler afin d'économiser et de pouvoir s'acheter un tuba, son instrument préféré.

Je vais travailler très fort pour. Eh, j'avais peut-être pensé, eh, proposer à mes parents 50/50 ou quelque chose de même, peut-être là. C'est parce que, moi je pense de continuer... au moins tout le secondaire, je pense qu'il reste encore quatre ans. Pis si je jouerais un tuba, ça coûte environ cinq cents à sept cents dollars par année. Pis tant qu'à en louer un pendant quatre ans et pis rien en ressortir, j'aime autant en acheter un à deux ou trois milles dollars. (A2)

En somme, les participants ont choisi de s'inscrire au programme spécialisé en musique surtout pour se plaire à eux-mêmes. La possibilité de choisir un instrument de musique a également été une étape importante dans leur apprentissage et leur développement musical. Leur intérêt pour la musique et leur motivation à poursuivre leur formation musicale dans le programme se sont intensifiés lorsqu'ils ont commencé à jouer leur instrument.

Le besoin de compétence

Les élèves font part de leur besoin de compétence en discutant de l'apprentissage accéléré offert par le programme spécialisé, de la pratique individuelle, de la pratique en groupe et de l'apport de la leçon particulière.

L'apprentissage accéléré

Les élèves inscrits au programme spécialisé en musique constatent qu'ils peuvent perfectionner leurs compétences musicales en suivant des cours de musique tous les jours. De plus, ils ont l'occasion de se joindre à l'harmonie de leur niveau et de présenter des concerts au sein de l'école, de la communauté ou lors de festivals. Les élèves en concluent que cela leur donne la chance de faire de la musique plus souvent et qu'ainsi ils se perfectionnent davantage en étant inscrits au programme spécialisé.

Ben, eh... c'est quelque chose que... un programme que... j'ai entendu que je vais jouer deux fois plus de musique que... avant, donc, j'ai décidé que... j'aimerais ça m'intéresser là-dedans, je vais m'impliquer... (A1)

De plus, le fait d'être dans la même classe que d'autres élèves ayant les mêmes intérêts et partageant la même passion qu'eux pour la musique les motive à poursuivre leur formation dans un tel programme.

Ben, c'est juste le fait que je pouvais avoir musique à chaque jour pis ça t'enrichit plus en musique à cause... je trouvais les autres années, dans les classes régulières, c'est pas tout le monde qui aime jouer leur instrument, c'est obligatoire. Fait que c'est comme si t'étais plus avancé à cause tu faisais partie de l'harmonie pis tu pratiquais. Pis les autres, c'était juste un cours qu'ils devaient prendre. Mais là maintenant, puisque je suis dans le PSA [Programme spécialisé en arts], tout le monde veut être là. Pis, ça avance plus vite, pis c'est comme si t'es au bon niveau. (A5)

Les élèves se sentent motivés dans un tel programme justement parce qu'ils se retrouvent avec d'autres élèves qui veulent aussi développer leurs compétences musicales et qui sont prêts à s'investir autant qu'eux.

Ben, moi j'aime ça à cause ça te fait accélérer plus vite à cause, comme, Madame, c'est le genre, a t'oblige, ben c'est tes devoirs de pratiquer chaque soir pis l'année passée c'était pas comme ça. Fait que... c'est vraiment cette année que je pratique à chaque jour pis là, ça me fait aller plus vite pis là on a fini la méthode rouge, c'est comme, une méthode, pis j'ai jamais pensé que... Quand elle m'avait donné ça, je pensais que c'était la méthode pour toute l'année, ben, toute mon secondaire, mais on l'a fini hier, fait que c'était comme... ça va beaucoup plus vite pis moi j'aime bien ça à cause, ben c'est ça. Comme, au début tsé, la musique, c'est bon, mais à un point tu veux accélérer pis tu veux jouer des pièces bien

connues pis des choses comme ça. Fait que là, le PSA me permet de faire ça à cause y faut que tu pratiques. (A5)

Cet élève mentionne que le fait de relever des défis, comme compléter une méthode, le motive davantage à pratiquer son instrument et ainsi jouer des pièces encore plus difficiles. Par contre, le rythme d'apprentissage dans le groupe ne se conforme peut-être pas toujours aux besoins de chacun.

...ça l'avance, pis c'est bon avancer, mais d'une manière, c'est pas trop bon, à cause tu vas pas à ton rythme. C'est comme, si tu vas trop vite, t'apprends trop, pis après t'as comme un down parce que t'apprends pas si vite (...) Mais des fois c'est trop vite, quand sont trop avancés. (A6)

Les propos de cet élève font remarquer que le rythme d'apprentissage dans le programme spécialisé peut ne pas convenir à tous les élèves. Même si la plupart des élèves constatent que le programme spécialisé en musique leur permet d'apprendre plus vite que les cours réguliers et qu'ils sont motivés par cet apprentissage accéléré, la citation précédente rappelle que le rythme d'apprentissage varie et qu'il n'est pas toujours possible de répondre aux besoins de chacun.

La pratique individuelle

Les participants jugent qu'un aspect important de leur formation musicale et de leur apprentissage d'un instrument est la pratique individuelle. C'est en pratiquant régulièrement son instrument que l'élève se concentre à améliorer sa technique et son jeu musical. La pratique régulière de son instrument est un aspect de l'apprentissage musical qui est beaucoup centré sur soi-même.

Ben, je pratique comme, on a des livres de théorie, pis là je pratique des gammes, des affaires comme ça, pis juste des affaires qui pourraient améliorer mon son, comme tel. (...) Quand tu joues tout seul, c'est à cause que, en groupe, tu peux pas vraiment t'entendre toi-même, t'entends l'harmonie pis quand t'es tout seul tu peux entendre tes fautes, ce que tu peux améliorer, t'entends les petites affaires que tu dois arranger. (B1)

Cet élève associe la pratique individuelle à l'amélioration du son et de la technique. La pratique régulière de l'instrument exige alors beaucoup de concentration et de discipline mais il s'agit d'une activité nécessaire pour se perfectionner en tant que musicien et pour améliorer la qualité de l'ensemble. Les participants confirment que cela fait partie de leurs devoirs de pratiquer leur instrument tous les jours.

C'est beaucoup de travail, oui. Il faut pratiquer en moyenne 30 minutes par jour, à tous les jours. (A7)

Ben des fois comme, si je suis vraiment occupée, je le vois comme une tâche, à cause c'est des devoirs, mais si j'ai rien à faire, des fois je vais juste pratiquer. Ou même des fois comme, si je suis à l'ordinateur pis je suis en train de parler à mes amis, pis ça prend longtemps pour eux de répondre, je vais prendre ma clarinette pis je vais m'installer à côté de l'ordi pis je vais pratiquer, jouer pis parler en même temps. (A5)

Ben, je pratique pis comme même, des fois, quand j'ai fait toute la pratique que j'ai besoin, je rejoue encore, juste parce que j'aime ça pratiquer. (B4)

Même si la pratique individuelle n'est pas toujours une tâche agréable en elle-même et demande beaucoup d'effort, les élèves se rendent vite compte de l'importance de cette activité pour améliorer leur technique instrumentale et pour réussir dans le programme.

Oui, tu pourrais être dans le programme sauf que...y'a aucune chance que tu vas avoir des bonnes notes et y'a aucune chance que tu vas aimer le cours si jamais tu pratiques pas. (A1)

Le travail individuel est donc un aspect que les élèves considèrent essentiel à leur apprentissage d'un instrument. Cela contribue à embellir leur son et à développer leurs habiletés techniques à l'instrument. En ce sens, les élèves reconnaissent que leur participation au programme spécialisé en musique exige un engagement complet dans leur apprentissage.

La pratique en groupe

Selon les participants, l'expérience de jouer en groupe diffère de la pratique individuelle et constitue un élément majeur du programme spécialisé en musique. Les élèves inscrits au

programme ont non seulement l'occasion de jouer avec leurs camarades à l'intérieur de leur cours de musique, mais ils participent également à l'harmonie à l'extérieur des heures de classe. Les participants s'entendent pour dire que le travail d'équipe est essentiel dans un ensemble musical.

Ben, c'est deux différentes affaires. Tout seul, tu vas à ton rythme, pis avec d'autres, y faut que t'aïlles à leur rythme, pour être ensemble...comme " team work ". (A6)

Ah, il faut pas traîner la patte, pis comme, il faut que chaque personne contribue d'une petite manière pour que l'harmonie elle-même fonctionne meilleur. (A1)

Aussi, quand tu joues, t'es supposé d'écouter alentour qu'est-ce qui se passe, pas juste ta partition. Faut savoir où ce que t'es, si jamais t'es perdu, si jamais t'es ben accordé, si jamais t'es sur le rythme. (...) Parce que c'est comme, quand t'es dans l'harmonie, c'est pas toi que tu vas entendre, c'est tout le groupe ensemble. (A1)

Il faut quand même que tu travailles vraiment fort. (...) Mais, c'est à cause que tu peux pas vraiment le faire tout seul, il faut que tout le monde aussi coopère, coopère ensemble (...). C'est vraiment un travail d'équipe quand t'apprends. (A2)

En jouant dans un ensemble, les élèves disent réellement apprendre à travailler en équipe. Ils reconnaissent qu'ils doivent s'impliquer entièrement lorsqu'ils font de la musique en groupe. Ils doivent connaître leur partition à fond tout en étant attentifs à ce que jouent les autres membres de l'ensemble. De plus, un élève discute de la collaboration et de l'entraide qui se manifestent entre les élèves dans le programme.

Pis t'apprends par les autres aussi. Comme je sais que dans une de nos pièces, y'a comme, les bois y jouent ensemble pis les cuivres jouent ensemble, fait que comme les bois le font pis là les cuivres le font, ou quelque chose comme ça. Pis comme, les cuivres le faisaient vraiment bien fait que là, nous, il fallait qu'on apprenne à le faire comme eux le faisaient. Fait que c'est comme, on apprenait d'eux. (A5)

Certes les élèves mentionnent qu'ils jouissent beaucoup de cette expérience à travailler en équipe mais le fait de jouer dans un grand ensemble peut également occasionner certains ennuis.

Parce que, quand t'es dans un trop gros groupe, pis là y'a des gens comme, ça fait juste niaiser, ça nuit à ton accomplissement à toi, tu peux pas avancer (...) pis en même temps c'est à cause tu peux avoir des sentiments de frustration qui va en résulter parce que comme, tu te dis, on arrive pas comme, le monde y sont pas sérieux ou quelque chose. (B2)

Comme le mentionne cet élève, le travail d'équipe peut parfois causer un malaise lorsque des membres du groupe sont moins engagés. De telles situations peuvent être frustrantes pour les élèves plus sérieux. Quoi qu'il en soit, l'expérience de jouer en groupe et le travail d'équipe est une composante du programme que les élèves trouvent importante et qui leur permet de s'accomplir comme musiciens et d'approfondir leurs compétences interpersonnelles.

L'apport de la leçon particulière

En plus de participer au programme spécialisé en musique à l'école et de faire partie de l'harmonie, cinq des participants précisent qu'ils suivent également des cours de musique en contexte privé à l'extérieur des heures de classe. Pour ces élèves, leurs leçons particulières leur permettent d'approfondir leur technique instrumentale.

Parce que avec mes leçons c'est que c'est différent à chaque semaine, tu sais, j'avance plus tandis que dans l'harmonie c'est répétitif. À chaque semaine, faut que tu pratiques les mêmes choses, les mêmes pièces pour finalement comme, bien les avoir pis...J'avance plus vite seule...(B2)

Puisque l'enseignement en privé est vraiment axé sur la personne, celle-ci module mieux les besoins du musicien. C'est en ce sens que les élèves qui suivent des leçons particulières constatent que leurs leçons viennent compléter leur formation musicale.

En somme, les élèves inscrits au programme spécialisé en musique ont l'occasion de développer des compétences musicales en faisant de la musique tous les jours. Ils concluent que cela leur permet de se perfectionner davantage en tant que musicien. Ils apprennent à se discipliner, à se concentrer en pratiquant régulièrement leur instrument de musique et à travailler en équipe en étant membre de l'harmonie.

Le besoin d'appartenance

Le besoin d'appartenance a émergé comme un élément marquant de l'étude renforçant l'importance des relations que les adolescents établissent grâce à la musique. Leur participation au programme spécialisé en musique leur permet de rencontrer des amis et de ressentir un sentiment d'appartenance au groupe comme s'il s'agissait d'une famille.

La rencontre d'amis

En faisant partie du programme spécialisé en musique, les élèves ont l'occasion de se faire des amis et de rencontrer d'autres élèves qui partagent leur intérêt pour la musique.

J'ai rencontré beaucoup de personnes pis ils ont toutes les mêmes, comme, les mêmes goûts, des affaires comme ça. (B1)

Dans ces conditions, la musique devient un point de référence permettant aux jeunes de se rassembler et de partager leur passion pour la musique.

L'appartenance à une famille

En effet, les élèves vont jusqu'à dire que l'harmonie est comme une famille pour eux. Ils valorisent à tout point ce sentiment de faire partie d'un groupe ou d'une famille.

J'ai commencé à aimer la musique quand on a joué ensemble, quand tout le monde jouait toute l'harmonie ensemble. Ça c'est quand j'ai vraiment commencé à aimer ça et c'est quand j'ai fais mon choix de rester... dans l'harmonie. (A2)

Pis c'est comme ta famille aussi. Tu veux voir comme, ton voisin, comment qu'il est rendu bon, tu sais, comment qu'il s'est amélioré pis tu peux lui dire pis tu t'encourages l'un l'autre. (B2)

C'est comme une famille donc tu veux grandir avec ta famille... C'est comme une famille, tu grandis ensemble, pis... t'as la même passion fait que t'as un peu les mêmes objectifs, tu sais... (B2)

Le programme spécialisé en musique est un contexte qui offre aux élèves des occasions favorables de rencontrer des amis et de développer une appartenance à un groupe. Les propos des

participants convergent vers une perception du programme comme un groupe ou une famille réunie par des valeurs et des intérêts communs. Le climat social du groupe est important pour ces élèves et leur fournit l'occasion de rencontrer des gens et de former des liens à l'intérieur du contexte scolaire, des liens qu'ils n'auraient peut-être pas pu établir autrement. Faire partie d'un groupe et ressentir une appartenance comparable à celle éprouvée envers une famille leur donne le goût de persévérer et leur permet de vivre des expériences positives à l'intérieur du cadre scolaire.

De la motivation non-autodéterminée à la motivation autodéterminée : des conditions qui favorisent la satisfaction des besoins fondamentaux

Les propos des élèves pendant les entrevues individuelles et les groupes de discussion relèvent deux conditions principales dans leur environnement qui semblent favoriser la satisfaction de leurs besoins fondamentaux : la première tient compte des amis et la deuxième traite de caractéristiques familiales et scolaires spécifiques.

La présence d'amis

Le groupe des amis peut occuper une place significative dans la vie d'un adolescent. Dans notre étude, la présence d'amis peut être ou ne pas être une influence dans le choix des élèves à s'inscrire au programme spécialisé en musique.

Ne pas en avoir comme influence

Comme le mentionne la citation suivante, la présence d'amis est un motif important dans le choix d'élèves à s'inscrire au programme spécialisé en musique.

Ça m'a influencé un p'tit peu parce que comme, si je me disais que j'étais la seule qui entrait et qu'aucun de mes amis voulaient, ça intéresserait pas, ça serait peut-être comme...quelque chose qui me ferait peut-être changer d'idée de pas aller dedans, mais comme, j'en ai quand même beaucoup qui sont dedans, mais comme, j'aime vraiment ça

maintenant. Si y'a beaucoup de mes amis qui veulent plus y aller, je continuerais quand même à cause que j'aime ça. (B1)

Pour cette élève, le fait que ses amis se sont également inscrits au programme spécialisé l'a motivé à s'y inscrire également. Elle avoue qu'elle ne se serait peut-être pas inscrite si ses amis ne s'y retrouvaient pas. La présence d'amis dans le programme était donc un facteur important dans sa décision. Ce n'est que par la suite qu'elle a développé un goût personnel pour la musique et un sentiment de bien-être dans le programme, si bien qu'elle continuerait même si ses amis décidaient de quitter.

Ne pas en avoir n'est pas une influence

D'autres élèves n'accordent aucune importance à la présence d'amis dans leur choix de s'inscrire au programme spécialisé en musique.

Eh...ben...pour être honnête, je savais même pas qu'y avait...je pensais pas vraiment qu'il y aurait aucun de mes amis. (A2)

Eh...ça pas vraiment d'importance, c'est juste que...j'ai découvert que mes amis aussi s'étaient inscrits dans le programme donc... (A1)

Ces élèves ne se sont pas préoccupés de la présence de leurs amis lorsqu'ils ont choisi de s'inscrire au programme. C'est plutôt un choix personnel qu'ils ont fait dans le but de satisfaire à leur propre intérêt pour la musique. Cependant, ils se sont aperçus que certains de leurs amis s'étaient également inscrits, ce qui peut maintenant favoriser leur sentiment d'appartenance dans le groupe et motiver leur décision à poursuivre leur formation dans le programme.

Se faire des amis

En même temps, les élèves valorisent l'occasion de se faire de nouveaux amis et de rencontrer d'autres jeunes musiciens en participant au programme.

Non. Non...mes amis ne sont pas vraiment là-dedans (...) Mais là, je me suis fait d'autres amis là. (A3)

Même si ses amis ne sont pas impliqués dans la musique au même titre que lui, cet élève a tout de même choisi de s'inscrire au programme et il a eu l'occasion de se faire d'autres amis.

Avoir une complicité entre musiciens

La participation à un tel programme permet également aux élèves de rencontrer d'autres jeunes à l'extérieur de l'école.

C'est le fun aussi parce que, surtout quand y'a beaucoup de musiciens pis toute, c'est... (...) Dans le bus, quand tu parles à du monde pis là t'es comme " ah, moi je joue de la musique" pis là lui c'est comme " ah yeah, j'ai le même âge que toi, je joue le même instrument que toi " pis là, tu te fais des amis de même. (A1)

Cet élève partage son expérience d'avoir rencontré un autre jeune musicien en voyageant dans l'autobus. Cette rencontre avec un autre élève qui apprend la musique et qui joue du même instrument a donné un certain sens à son identité en tant que musicien et lui a permis de partager son intérêt pour la musique. Dans cette perspective, la musique peut servir de lien entre les adolescents.

La présence d'amis peut donc être un motif important pour des élèves dans leur choix de s'inscrire au programme spécialisé en musique. Les adolescents veulent éviter de se retrouver seuls et se sentent plus à l'aise de s'inscrire dans la même classe que leurs amis. D'autres élèves se préoccupent moins de la présence de leurs amis dans le programme mais ils valorisent plutôt l'occasion de se créer d'autres liens et de rencontrer d'autres jeunes musiciens. Somme toute, il semble être important pour ces élèves de sentir qu'ils appartiennent à un groupe.

L'environnement d'apprentissage

Les participants mentionnent également que leur environnement familial et scolaire agit sur leur motivation dans leur apprentissage de la musique. Par exemple, la présence d'autres musiciens et la place de la musique dans la famille ainsi que l'appui des parents peuvent favoriser

leur développement musical. En milieu scolaire, les conseils et les commentaires reçus de l'enseignant et la participation à des événements marquants peuvent également influencer leur motivation et l'image qu'ils se font d'eux-mêmes en tant que musiciens.

La présence de musiciens

Comme en témoignent les citations qui suivent, la présence de musiciens dans la famille est un motif pouvant contribuer à cultiver l'intérêt des adolescents pour la musique.

Ma famille a toujours été dans la musique, ma grand-mère jouait de l'orgue dans une église ça fait que...je ne me souviens pas jamais... pas avoir joué. (...) C'est que tout le monde dans ma famille joue le piano. (B3)

C'est juste que j'ai des tantes pis eh...j'ai comme des cousins pis tout ça qui jouent de la musique. (A1)

Mon frère jouait le saxophone, pis eh, il faisait partie de l'harmonie toute sa 8e année fait que moi, quand j'étais en 6e, je voyais ça pis j'aimais ça... (A5)

Le fait d'avoir été entouré de musique depuis un jeune âge et d'avoir vu d'autres membres de la famille s'impliquer dans la musique a incité ces élèves à s'investir dans cette activité.

La présence d'enseignants musiciens est également significative dans le développement musical des élèves. Ces enseignants ne transmettent pas seulement des connaissances et des habiletés musicales à leurs élèves mais ils partagent à la fois leur passion pour la musique. Ils représentent de véritables modèles pour leurs élèves et peuvent en ce sens influencer la motivation et l'intérêt de ces derniers pour la musique. C'est ainsi qu'un élève se souvient d'avoir été marqué par une enseignante musicienne à l'école élémentaire.

Ben, mon professeur quand j'étais en 3e année...toute sa famille, y'était sept enfants, ils faisaient partie d'un orchestre pis elle était professionnelle de flûte, elle...puis elle nous en avait joué... (A4)

En effet, ces musiciens dans la famille et dans l'entourage des élèves deviennent des modèles qui les inspirent et les motivent à poursuivre leur formation musicale.

L'exploration du choix de l'instrument

Divers facteurs peuvent influencer le choix de l'instrument de l'élève. Comme nous l'avons dit précédemment, la présence de musiciens dans son entourage peut être un élément décisif dans le choix d'instrument de l'élève.

Bien, c'est juste que mon frère, y'avait fait un projet sur le cor français quand lui était en 6e année donc... ça, ça m'a tout de suite pogné, j'ai reconnu l'instrument alors j'ai décidé... je vais prendre l'instrument là pis... (A1)

C'est parce que... mon frère le joue pis comme... il m'a toujours dit comment le fun c'était so... je voulais juste voir si c'était vraiment le fun. (A4)

Bien au début, c'était, bien, à cause la blonde de mon frère jouait la clarinette. Fait que là, je pensais peut-être ça ou la flûte, mais là, beaucoup de personnes voulaient la flûte, fait que là j'ai pris la clarinette. (A5)

C'était plutôt le genre de musique, c'est que ma famille aime beaucoup le genre de musique, comme le jazz, des affaires comme ça. J'étais vraiment intéressée. Ma sœur jouait le saxophone aussi. (B1)

Ces élèves ont été initiés à un instrument en particulier grâce à un membre de la famille ou à un ami et c'est ce qui les a incités à apprendre à jouer ce même instrument.

D'autres élèves ont plutôt exploré une variété d'instruments ou ont fait leur choix un peu par hasard avant de développer un véritable intérêt.

Ben, j'ai déjà joué d'autres instruments. La trompette pis la clarinette. Mais... c'était pas vraiment pour moi là. (B4)

J'ai trouvé que ce serait drôle de voir un p'tit gars comme moi jouer une grosse affaire de même. (...) Sauf qu'en 7e et 8e, c'était plus, eh, par hasard, pour dépanner un p'tit peu l'harmonie. Pis là c'est vraiment, c'est juste... à la fin de la 8e pis au début de cette année que j'ai vraiment commencé à aimer ça. (A2)

Certaines conditions extérieures, comme l'influence d'un membre de la famille ou le fait d'accepter de dépanner l'harmonie, ont donc agi sur le choix d'instrument de ces élèves. Ces conditions ont été un point de départ dans leur exploration de l'instrument mais à mesure qu'ils avancent dans leur parcours, les élèves viennent à vraiment valoriser leur instrument. Les propos

des participants font ressortir comment il est important pour eux d'avoir la chance d'explorer divers instruments avant d'en choisir un avec lequel ils s'identifient.

La place de la musique

La place accordée à la musique dans le milieu familial peut aussi avoir un effet sur le cheminement musical de l'adolescent.

Quand je vais chez ma grand-mère, j'apporte mon instrument. Elle aime beaucoup ça. (B4)

C'est surtout quand je vais chez ma grand-mère parce qu'elle peut... Elle a toutes sortes de partitions de piano ça fait qu'elle peut juste embarquer sur le piano et commencer à jouer avec moi... Des fois on va même jouer des duos de piano. C'est le fun. (B3)

Ces élèves affirment que leur famille est d'un grand appui dans leur apprentissage de la musique. Même les grands-parents s'intéressent au talent musical de leurs petits enfants et les encouragent dans leur choix de faire de la musique. Un autre élève retrouve un mentor chez son frère aîné.

C'est mon frère qui me donne des cours. (A4)

Le fait d'être entouré de musique et de recevoir de l'appui des membres de la famille peut avoir un impact sur le développement musical de l'adolescent et encourager son engagement dans le domaine de la musique et dans le programme spécialisé.

L'appui des parents

Les parents qui appuient et encouragent leur enfant favorisent aussi la motivation et les expériences de ce dernier.

Ah... eux autres ont dit que ce serait super pour moi... aller dans un programme spécialisé pour les arts. (A1)

Um... ils m'ont supporté comme à 100%. Sont comme... oui, vas-y, pas de problème. Je vais prendre des cours privés aussi. Donc, sont toutes là-dedans... (A3)

Ils pensaient que c'était une bonne idée à cause que déjà, j'aimais beaucoup la musique alors, ça m'aide à... m'améliorer. (B1)

Y disent que c'est bon pour moi... (A6)

Ces participants ressentent que leurs parents les appuient dans leur choix de faire de la musique et de s'inscrire au programme spécialisé.

Toutefois, le choix de permettre à leur enfant de s'inscrire à un programme spécialisé en musique suscite des hésitations chez certains parents. Ces parents ne comprennent pas toujours les objectifs d'un tel programme et craignent que cela nuise au parcours académique de leur enfant.

Eux pensaient que...le cours que je remplaçais par la musique, c'était pour être important pis ça pourrait me fermer des portes. Mais vraiment, c'est à place de prendre des cours optionnels comme construction ou l'espagnol, qui sont des cours vraiment intéressants, ce serait juste la musique à place. (A2)

Ben, l'année passée j'étais dans Optimax [programme de douance], fait que, au début, ils étaient comme, bien... ils étaient pas sûr si c'est ça vraiment que je voulais faire, fait que j'ai dit que j'étais pour essayer le PSA pis là après ça, si j'aime pas ça, je vais laisser mes notes hautes fait que je pourrais retourner dans Optimax. Mais à part de ça, ils étaient vraiment contents. (A5)

Le soutien des parents n'est pas seulement psychologique. Ces derniers répondent également à des besoins matériels que peut exiger un tel programme. Par exemple, des parents démontrent leur soutien en accompagnant leur enfant dans l'achat d'un instrument et en en défrayant le coût.

J'ai mentionné à mes parents, pis, puisque je joue et que je suis vraiment impliqué dans la musique, je suis avancé, j'aime vraiment ça...mes parents ont décidé que ce serait une bonne idée pour moi d'en avoir un. (A1)

C'est que...depuis la 7e année, donc quatre ans, je jouais. Et puis on le louait à un magasin pis on a décidé de l'acheter parce que je veux jouer pour le restant de ma vie pratiquement là donc... (B1)

J'ai déjà commencé à en parler avec mes parents mais comme...y'a pas juste mes parents qui me supportent mais ma grand-mère aussi. Elle, c'est comme...son plus grand plaisir au monde là. Fait que je sais pas. Peut-être que je vais en recevoir une pour Noël ou quelque chose. (B4)

L'approbation et l'encouragement des parents et de la famille aident à créer un environnement favorable pour l'apprentissage de la musique et la motivation de l'adolescent. Les participants ressentent un soutien dans leur choix de s'inscrire à un programme spécialisé en musique, ce qui les encourage à poursuivre leur formation musicale dans ce programme.

Le soutien des enseignants

Dans le cadre scolaire, l'enseignant occupe également un rôle significatif dans le parcours de l'élève.

Mais là au milieu du mois de mars, Madame (...) m'a demandé de faire partie pis là j'ai dit oui à cause ça...ça mélangeait pas avec mes cours. Fait que là, j'ai fait partie depuis là, j'ai aimé ça. (A5)

Cet élève semble avoir hésité à s'inscrire au programme spécialisé et à l'harmonie au début de l'année mais les conseils de l'enseignante l'ont motivé à faire cette démarche. Si le soutien de l'enseignante était un motif externe, le choix de cet élève s'est intériorisé à mesure qu'il s'est intégré au programme.

Les commentaires positifs

L'expérience de recevoir des commentaires positifs et constructifs dans la réalisation d'une tâche aide à satisfaire le besoin de compétence de l'élève et à favoriser la motivation autodéterminée. Comme le mentionnent les citations qui suivent, les élèves se sentent fiers et motivés à persévérer et à relever des défis lorsqu'ils reçoivent des rétroactions positives de la part de leur famille ou de l'enseignant.

Ça c'est le fun. C'est quelque chose que...ça te fait plaisir en dedans comme, après quand ils disent comme " C'était bon, tu joues bien ", des choses comme ça. (A6)

Très fier, très fier, motivé, bien de bonne humeur. Pis chaque commentaire que je reçois, ça me tente juste de continuer, voir comment loin je pourrais aller. (A2)

Comme...si c'est comme constructif, je me sens bien comme ça je sais que j'ai quelque chose à améliorer pis là ce soir-là je vais travailler sur ça pis là le lendemain, je vais l'avoir ou... ça va me prendre une couple de jours mais comme...oui, je me sens bien comme... (A3)

La rétroaction positive devient une stratégie fournissant une information à l'élève au sujet de sa compétence. Les élèves qui reçoivent des commentaires positifs ressentent que leur travail et leurs efforts sont valorisés et que le temps et l'énergie qu'ils investissent dans le programme en valent la peine. Cela les motive à persévérer dans leur apprentissage et à poursuivre leur formation musicale.

La participation à des événements marquants

Le programme spécialisé en musique ne permet pas seulement aux élèves inscrits de suivre des cours plus avancés en musique mais il leur offre également l'occasion de présenter des concerts au sein de l'école et lors de festivals et de participer à des ateliers offerts par des musiciens professionnels. Un élève nous raconte son expérience lors d'une compétition d'harmonies.

L'année passée, on est allé à Montréal pour des compétitions de MusicFest Canada. On avait gagné la médaille d'or pour MusicFest régional à Ottawa, donc on est allé pour des compétitions à Montréal, pis on a gagné la médaille d'or pour toute le Canada. C'était super. C'était une super expérience. (A1)

Pour cet élève, sa participation au festival de musique et le fait d'avoir gagné la médaille d'or sont des expériences mémorables.

De plus, la fin de semaine précédent les entrevues, certains élèves avaient participé à un camp musical qui avait eu lieu à l'école et où ils avaient rencontré et travaillé avec des musiciens professionnels. Cette expérience a été enrichissante et inoubliable pour eux.

J'ai eu un camp y'a deux semaines, deux fins de semaine, pis dans comme pas grand temps, tu sais comme, c'est des gens que je connaissais pas pis on est devenu super amis pis, c'était vraiment une famille quand on a tous couché à l'école pis on a tous soupé ensemble, c'était vraiment cool parce que c'est vrai que... tu passes quand même assez de temps avec

les gens à l'école. (...) Tsé, on a eu la chance d'interagir avec des gens professionnels tsé, fait que...Pis c'est juste de voir eux autres aussi avaient super plein de fun pis comme... y'était rendu comme 11 heures moins 10 pis le monde jouait au soccer à la fin de la journée, comme, dans le gym. C'est juste de voir que... c'est comme hors de la classe, pas toute stricte, pis tu peux avoir du fun avec tes amis. (B2)

Pour cet élève, le camp était une occasion de se faire des amis et de rencontrer des musiciens professionnels. L'expérience de vivre une fin de semaine entière avec d'autres jeunes musiciens lui a permis de rencontrer des gens et d'avoir du plaisir à l'extérieur du cadre scolaire habituel. D'autres élèves indiquent qu'ils ont pu perfectionner leur technique à l'instrument et apprendre de nouvelles choses en participant au camp.

Moi, ça m'a aidé incroyablement. Les notions qu'on a appris avec les ateliers, c'était déjà des choses que je savais, que mon prof de musique m'avait déjà dit, mais c'est, eh, point de vue pratique...comme samedi on a joué 7 heures de musique, pendant la journée, pis vendredi on a joué 2 heures pis, moi ça m'a aidé parce que... tu peux pas arrêter de t'améliorer en jouant de la musique parce qu'y a toujours quelque chose que tu peux faire mieux. Pis moi en fin de semaine, je connaissais toutes mes notes mais musicalité...je poignais pas toute...comme des fois j'étais mal accordé, certaines notes. Pis en fin de semaine, ça m'a aidé à vraiment perfectionner mes partitions pis ma partie dans l'ensemble. (A2)

C'était vraiment intéressant. On avait des professionnels qui sont venus pis, eh, ils nous ont montré toutes sortes de différentes affaires, des choses qu'on ne connaissait pas. On a arrangé ça pour qu'on ait vraiment beaucoup de plaisir...C'est une fin de semaine que je vais me rappeler pour longtemps. (A1)

En participant ainsi à des concerts, des festivals et des camps musicaux, les élèves inscrits dans le programme spécialisé vivent des situations d'apprentissage qui sortent de l'ordinaire mais qui favorisent leur sens d'appartenance au milieu musical de leur école et de la communauté ainsi que leur sentiment de compétence à l'instrument. Leur participation à de tels événements leur permet de vivre des expériences musicales d'une toute autre façon.

Se voir soi-même comme musicien

La formation de l'identité peut être un aspect de l'adolescence parfois complexe mais importante pour le passage au monde adulte. En s'associant à un groupe d'amis, en s'inspirant de

leurs idoles, en adoptant un certain style de vie et en songeant à leurs intérêts de carrière, les adolescents tentent de définir leur identité et de se faire une place dans la société. Les participants de notre étude sont à cette étape de leur vie où ils découvrent et définissent leurs valeurs et sont à réfléchir à leur choix de carrière. Ils sont également en mesure de considérer la place qu'ils accordent à la musique dans leur vie. De ce fait, les propos des élèves concernant leur choix de carrière divergent.

Dans la vie, peut-être jouer dans un orchestre, dans un groupe, ou... (A6)

Pour cet élève, la musique fait partie de sa vie au point où il considère en faire carrière. D'autres élèves veulent continuer à faire de la musique après leurs études au secondaire mais il ne s'agit pas nécessairement de leur premier choix de carrière.

Tu sais comme...je veux avoir comme une job pis comme...je veux aller à l'université pis toute ça mais comme...je veux être dans un orchestre, quand je vais être plus grande...à côté de ma job. (A3)

Je pense quand même avoir quelque chose d'autre...comme j'ai dit architecture. Être en architecture et être dans la musique aussi... Oui, ça serait une deuxième chose dans ma vie. (A1)

Ben, en ce moment, c'est aller en...être psychologue ou quelque chose comme ça. Fait que, pis eh...mais le soir, j'aimerais ça faire partie d'un orchestre, à cause...ce serait comme un deuxième emploi. (A5)

Je ne suis pas vraiment certaine. Je pense que c'est plus comme un passe-temps ou peut-être comme un plan, comme si jamais je réussis pas dans d'autres choses que je pourrais peut-être utiliser ça, comme... une option. Si jamais je veux enseigner la musique pis j'aurais les caractéristiques pis je pourrais prendre des cours de musique à l'université, je serais qualifiée. (B1)

Je pense pas m'en aller en musique pour devenir enseignante ou quelque chose mais c'est sûr que je veux joindre un orchestre plus tard ou, peut-être juste donner des cours privés moi-même. (B2)

Je suis bonne en maths pis en sciences ça fait que...si je me trouve pas quelque chose en musique...ou ce que je pense faire c'est d'aller en maths pis sciences pis avoir comme...garder la musique pour après les heures de travail. (...) Même si c'est juste, je sais pas moi, juste apprendre à quelqu'un d'autre, pis partager ma passion, ce serait vraiment vraiment le fun. Je veux pas être comme une grande star que tu vois, qui performe

parce que moi, je suis une personne vraiment arrière scène. J'aime pas  a être devant tout le monde... (B3)

Ces élèves considèrent plutôt la musique comme un passe-temps ou comme un loisir. Ils envisagent une profession dans un autre domaine tout en continuant à faire de la musique après les heures de travail. Un élève nous mentionne même qu'il ne désire pas faire carrière en musique car il craint que cela diminue sa passion pour ce domaine.

Parce que... c'est ma passion, ts , pis je veux pas comme m' coeurer de faire  a ts , je veux pas venir tannée de jouer qu'est-ce que... de faire qu'est-ce qui me relaxe, qu'est-ce que j'aime... (B2)

Par ailleurs, qu'il s'agisse d'un choix de carrière ou d'un passe-temps, les élèves affirment vouloir continuer de faire de la musique à long terme. Ils ont intégré la musique comme faisant partie de leur identité et comme une activité qu'ils désirent poursuivre tout au long de leur vie.

La motivation intrinsèque

Au cours des entrevues et des groupes de discussion, les participants discutent de différents motifs intrinsèques qui les incitent à participer au programme spécialisé en musique. Nous examinerons ces motifs en relation avec les trois types de motivation intrinsèque, soit la motivation intrinsèque à la connaissance, la motivation intrinsèque à l'accomplissement et la motivation intrinsèque aux sensations.

La motivation intrinsèque à la connaissance

Comme en font foi les citations suivantes, le programme spécialisé en arts offre aux élèves l'occasion de vivre des expériences leur permettant d'approfondir leurs connaissances.

 a m'aide vraiment à apprendre d'autres choses... c'est comme la mathématique. C'est quand même vraiment important. C'est une affaire qui est vraiment du plaisir pour moi et en même temps, j'apprends. (A1)

C'est comme des expériences que tu vis que c'est tellement inoubliable, c'est tellement comme...t'apprends tellement de choses, comme à faire ça dans le PSA, tu fais plein d'activités, t'apprends plein de nouvelles affaires à chaque jour, c'est vraiment comme, le fun, c'est vraiment quelque chose de spécial. (A3)

Les élèves prennent plaisir à apprendre de nouvelles choses et c'est un aspect du programme spécialisé qui les motive à poursuivre leur formation.

La motivation intrinsèque à l'accomplissement

Certains élèves révèlent également que le défi d'apprendre à jouer un instrument de musique ou d'apprendre à interpréter de nouvelles pièces leur donne un sentiment d'accomplissement et les motive à persévérer dans leur apprentissage.

À chaque fois qu'on a des nouvelles pièces, c'est toujours comme un « challenge » pour une couple de semaines mais là une fois que tu l'as, c'est tellement comme...c'est vraiment cool à cause que là t'avances dans ton apprentissage en musique pis ça t'aide dans le cours aussi.(A3)

Ben, c'est pas comme les autres, ça me donne comme un « challenge ». (...) C'est comme des défis de faire des chansons plus difficiles pis toute ça. (A6)

Ben, j'ai l'intention de continuer pis là ben, m'améliorer, aller jusqu'au bout. (B4)

Un autre élève nous parle du sentiment d'accomplissement qu'il reçoit après avoir complété une méthode.

C'était comme un gros, je sais pas...une grosse accomplissement, à cause, j'avais jamais pensé de le finir. Pis là on a toute joué dedans. (A5)

Les élèves ressentent que le programme spécialisé en musique leur permet de relever plusieurs défis et de vivre des expériences stimulantes. Le sentiment d'accomplissement que cela leur procure les motive à poursuivre leur apprentissage dans le but de vivre d'autres expériences semblables.

La motivation intrinsèque aux sensations

D'autres élèves choisissent de jouer de la musique pour les sensations que cette activité leur procure et parce que cela leur permet d'exprimer leurs émotions. Le cours de musique leur offre cette occasion de s'exprimer par la musique.

Je sais que, quand j'arrive en musique, quand je joue, c'est comme ma façon d'exprimer qu'est-ce que je ressens. Comme y'a des jours que je vais jouer plus fort, comme juste la façon que, la sonorité, tu peux probablement voir. Je sais pas, sans musique, je suis pas sûre là... (A5)

Parce que, je sais pas moi, disons j'ai un matin comme ce matin pis là je me sens toute bouleversée à l'intérieur mais je sais que si je fais juste commencer à jouer ben, je peux penser à comment... je peux faire que la musique fasse... au lieu de l'exprimer en mots je peux juste faire la musique l'expliquer aux gens... Alors, ce n'est pas vraiment un défi, c'est juste, j'aime ça pis ça me met les idées ailleurs. (B3)

Oui. Des fois ça change beaucoup de choses. Comme y'a des jours que c'est comme extrêmement plate mais là t'arrive en musique pis là tu joues tous ensemble... ça apporte le bonheur...(A4)

*Je sais pas... c'est juste... Ça complète ma journée, on dirait que comme... je sais pas. (...)
Ça apporte juste comme... de la joie, j'aime vraiment ça faire ça, c'est une passion. (B1)*

Dans le même sens, des élèves disent qu'ils valorisent leur cours de musique puisque ce cours leur permet de retrouver un état de bien-être et de sérénité.

Ça me met les idées ailleurs. Comme si j'ai pas une bonne journée ou « whatever », comme je vais avoir musique à dernière période, ça va me remonter le moral à cause que ça me met les idées ailleurs pis je concentre juste sur ça. (A3)

Ben, comme moi, quand je joue la flûte, ça me rend heureuse. Quand j'ai des mauvaises journées ou quelque chose, j'arrive en musique pis on joue pis... comme, je pense pas à rien d'autres, ça me relaxe. (B4)

C'est parce que... c'est quelque chose qui me vient facilement fait que, tsé, c'est un cours où je peux dire " ah yes, j'ai musique, ça va me relaxer ". C'est comme... mon moment important de la journée, c'est mon cours de musique. (B2)

Ce qu'expriment ces élèves nous fait réaliser que la motivation intrinsèque est très présente chez ceux qui sont inscrits au programme spécialisé en musique. Les participants spécifient qu'ils ont beaucoup de plaisir à faire de la musique. Ils affirment que le programme

spécialisé leur offre la satisfaction d'apprendre de nouvelles choses, de relever des défis et d'exprimer leurs émotions. Ces adolescents ont le goût d'apprendre et de développer leurs compétences musicales et ils sont motivés à vivre des expériences enrichissantes.

L'analyse de construits

Afin d'approfondir la signification que les élèves accordent aux motifs qu'ils identifient avoir pour s'inscrire au programme spécialisé en musique, nous avons procédé à l'élaboration de grilles de type grilles-répertoires inspirées de la psychologie des construits personnels de Kelly (1955). À cet égard, il nous semblait intéressant d'élaborer un tel type de grilles avec les participants pour approfondir la signification qu'ils accordent à chacun des motifs qu'ils ont identifiés.

La méthode de la grille répertoire de Kelly (1955) peut servir dans plusieurs domaines et l'analyse des données peut inclure des analyses quantitatives et une exploration en profondeur des éléments et des construits. Toutefois, la présente recherche se sert de ce type de grille de façon exploratoire et s'en tient à une analyse qualitative dans le but de mieux comprendre la signification que les élèves accordent aux motifs. Étant donné que cette étude incorpore diverses méthodes de collecte et d'analyse de données et que le temps attribué à la collecte de données était limité, l'utilisation que nous avons faite de la grille a permis de faire ressortir des propos pertinents et intéressants qui n'auraient peut-être pas émergé simplement par l'entremise de questions directes.

Le choix des motifs les plus importants

Comme il a été expliqué dans la méthodologie, à partir des vingt-trois motifs identifiés lors des entrevues individuelles, les élèves ont eu à choisir un motif par catégorie qu'ils

considéraient comme étant le plus important pour eux. Ensuite, les motifs choisis ont été classés par ordre d'importance. Ci-dessous figurent les choix de motifs des élèves de la 9^e année en ordre d'importance.

Tableau 6
Le choix des élèves de 9^e année

1	La musique, ce serait une deuxième chose dans ma vie. Je veux jouer dans un orchestre, à côté de mon emploi. Ce serait comme un deuxième emploi. La musique est un passe-temps.
2	J'ai rencontré des gens qui sont devenus des amis. Tout le monde veut être là. Dans l'harmonie, c'est comme une famille.
3	La musique, c'est comme une passion.
4	On fait deux fois plus de musique que les cours réguliers. Ça t'enrichit plus en musique. Le monde est pas mal plus avancé et ça se déroule pas mal plus vite. C'est comme si t'es au bon niveau. Tu fais plein d'activités, t'apprends plein de nouvelles affaires à chaque jour.
5	J'ai commencé à aimer la musique lorsque j'ai commencé à jouer mon instrument. J'ai aimé pouvoir choisir mon instrument.

Dans le cas des élèves de la 10^e année, puisqu'elles étaient quatre participantes, elles ont placé les deux premiers motifs sur un pied d'égalité. C'est pour cette raison que le premier choix regroupe deux motifs.

Tableau 7Le choix des élèves de 10^e année

1a	La musique, ce serait une deuxième chose dans ma vie. Je veux jouer dans un orchestre, à côté de mon emploi. Ce serait comme un deuxième emploi. La musique est un passe-temps.
1b	La musique, ça me met les idées ailleurs. Ça va me remonter le moral. Ça m'apporte du bonheur, ça me relaxe. Quand je joue, c'est comme ma façon d'exprimer ce que je ressens.
2	J'aime mieux jouer seul que dans un groupe. Tout seul, tu vas à ton rythme. Des fois, c'est tannant de pratiquer avec beaucoup de monde.
3	J'ai rencontré des gens qui sont devenus des amis. Tout le monde veut être là. Dans l'harmonie, c'est comme une famille.
4	C'est comme un défi pour moi. C'est un défi d'apprendre des nouvelles pièces, de faire des chansons plus difficiles, de jouer des pièces bien connues. C'est comme un accomplissement lorsqu'on termine une méthode. Je veux m'améliorer, aller jusqu'au bout.
5	J'ai commencé à aimer la musique lorsque j'ai commencé à jouer mon instrument. J'ai aimé pouvoir choisir mon instrument.

Comme le temps alloué au groupe de discussion avec les élèves était limité, nous avons choisi d'élaborer les construits à partir des cinq ou six motifs sélectionnés par les élèves comme étant les plus importants pour eux, plutôt qu'à partir des vingt-trois motifs de départ.

Les échanges de propos avec les 9^e année: Représentation temporelle de soi

C'est à partir des motifs qu'ils ont choisi comme étant les plus importants que les élèves ont élaboré des construits. Concrètement, pour faire émerger un construit bipolaire, trois des cinq motifs sont tirés au hasard. Pour la première analyse avec les élèves de la 9^e année, les trois motifs suivants ont été sélectionnés :

La musique, ce serait une deuxième chose dans ma vie.
Je veux jouer dans un orchestre, à côté de mon emploi.
Ce serait comme un deuxième emploi.
La musique est un passe-temps.

On fait deux fois plus de musique que les cours réguliers.
Ça t'enrichit plus en musique.
Le monde est pas mal plus avancé et ça se déroule pas mal plus vite.
C'est comme si t'es au bon niveau.
Tu fais plein d'activités, t'apprends plein de nouvelles affaires à chaque jour.

J'ai commencé à aimer la musique lorsque j'ai commencé à jouer mon instrument.
J'ai aimé pouvoir choisir mon instrument.

Afin d'identifier les pôles opposés du construit, les élèves avaient à regrouper deux de ces motifs qui, selon eux, se ressemblent alors que l'autre serait différent. Un élève partage la réflexion suivante à cet égard :

Celui-là, ça explique plus comme le travail qu'on fait tandis que ça, c'est plus comme où on veut aller dans la vie... C'est plus comme passé, présent pis comme futur. (A1)

À la suite de cette remarque et d'une discussion entre les élèves, les pôles opposés ont été identifiés de la façon suivante : *présent* versus *passé et futur*. Ce premier construit tient compte de la représentation temporelle que les élèves se font de chacun des motifs. Plus précisément, les élèves sont en mesure de réfléchir à la place qu'ils accordent à la musique dans leur vie et où ils situent chacun des motifs sur leur ligne de temps. Par exemple, les élèves ont-ils tendance à associer les motifs au moment présent de leur vie ou à un autre temps, comme le passé ou le futur? Est-ce que la signification attribuée à chacun des motifs varie d'un élève à l'autre ou est-ce

que les élèves accordent la même signification aux motifs? Afin de répondre à ces questions, nous avons examiné et comparé les scores que les élèves accordent à chacun des pôles. À la page suivante figure la grille que nous avons élaborée incluant les scores des élèves de 9^e année pour chacun des motifs à partir de ce premier construit. Les scores qui se contrastent le plus des autres sont surlignés.

Tableau 8

Grille 1 avec les élèves de 9^e année

		La musique, ce serait une deuxième chose dans ma vie. Je veux jouer dans un orchestre, à côté de mon emploi. Ce serait comme un deuxième emploi.	La musique est un passe-temps.	J'ai rencontré des gens qui sont devenus des amis. Tout le monde veut être là. Dans l'harmonie, c'est comme une famille.	La musique, c'est comme une passion.	On fait deux fois plus de musique que les cours réguliers. Ça t'enrichit plus en musique. Le monde est pas mal plus avancé et ça se déroule pas mal plus vite. C'est comme si t'es au bon niveau.	J'ai commencé à aimer la musique lorsque j'ai commencé à jouer mon instrument. J'ai aimé pouvoir choisir mon instrument.	
Présent (1)	A1	7	2	3	1	1	1	Passé et futur (7)
	A2	7	1	5	1	7	7	
	A3	6	1	4	2	5	5	
	A4	7	1	7	1	1	1	
	A5	5	2	3	1	4	4	
	A6	3	4	1	1	4	4	
	A7	1	4	4	1	4	4	

D'abord, le choix de faire de la musique comme un passe-temps et de vouloir en faire plus tard est un motif qui préoccupe sans doute les élèves puisqu'il a été sélectionné au premier rang dans l'ordre d'importance qu'ils ont établi. En examinant les scores de la première colonne, il est possible de constater que les élèves associent ce motif plus particulièrement au futur. Ils se voient continuer à faire de la musique dans le futur ou même faire partie d'un orchestre, mais comme passe-temps et non comme possibilité d'en faire carrière à long terme. Par contre, un élève associe ce motif au moment présent puisqu'il a déjà réfléchi à la place qu'il accorde à la musique dans sa vie.

Moi, je suis décidé. C'est ça que je veux faire dans la vie, c'est de la musique. (A7)

Faire de la musique est une activité importante dans la vie présente de cet élève, au point où il est déjà décidé à en faire carrière plus tard.

Ensuite, l'occasion de rencontrer des amis et d'appartenir à une famille dans l'harmonie est un motif que les élèves relient surtout à leur vie présente. Leur participation au programme spécialisé en musique leur permet de se regrouper avec d'autres jeunes qui démontrent des intérêts semblables pour la musique.

Mais moi, c'est le présent à cause c'est maintenant mais aussi un petit peu le passé à cause ça fait depuis la 7^e que je suis dans l'harmonie, fait que c'est un petit peu le passé aussi mais c'est plutôt le présent à cause j'en fais surtout depuis MusicFest l'année passée, pis on est...l'harmonie est plus proche. (A5)

Les élèves qui sont membres de l'harmonie depuis quelques années font référence en quelque sorte au passé mais ils associent surtout la possibilité de se faire des amis au présent. C'est en participant au programme spécialisé qu'ils ont l'occasion de rencontrer d'autres élèves qui démontrent des intérêts semblables et qu'ils se font des amis. Le fait de se faire des amis et de faire partie d'une famille est un motif qui les préoccupe dans le moment présent.

Un aspect intéressant émergeant de cette grille est que la passion des élèves pour la musique est un motif qu'ils associent à tous les moments de leur vie. Les scores des élèves se situent surtout au centre de l'échelle.

Ben, c'est ça, moi j'ai toujours aimé la musique fait que (...) j'ai toujours aimé et je vais probablement toujours aimer ça. (A7)

Ben, c'est à cause, c'est une passion maintenant mais ça va aussi l'être dans le futur, pis ça l'a été dans le passé aussi...(A5)

La musique est une activité qu'ils entreprennent depuis déjà un certain temps et ils s'imaginent continuer à en faire pendant longtemps. Leur passion pour la musique est donc une motivation qui les suit au cours de leur vie et qui leur donne le goût de continuer dans le futur. C'est en ce sens qu'un élève considère à la fois que sa passion pour la musique sera toujours présente dans le futur.

Eh, ça peut être le futur aussi. Tu vas toujours avoir une passion pour quelque chose.... (A4)

À l'opposé, un autre élève vit sa passion clairement au moment présent en accordant un score à l'extrémité de ce pôle. Aucune explication n'a été donnée mais on peut supposer que ce qui compte pour cet élève est le plaisir que la musique lui procure dans sa vie présente.

La possibilité de se perfectionner dans le programme spécialisé et de faire plus de musique que dans un programme régulier est un motif que les élèves associent vraiment au moment présent.

Ben, c'est à cause qu'on a commencé notre cours de PSA que comme, c'est deux fois plus de musique pis on a commencé cette année...(A2)

Les élèves constatent que c'est depuis qu'ils se sont inscrits au programme spécialisé cette année qu'ils ont l'occasion de se perfectionner et d'approfondir leurs connaissances en musique.

Enfin, le choix de l'instrument est un motif que les élèves identifient de façon assez variée sur leur échelle de temps.

OK, ben, moi, y'a pas vraiment un numéro qui pourrait dire parce que... c'est pas juste quand j'ai choisi mon instrument que j'ai commencé à aimer la musique. Je l'ai toujours aimé avant...(A1)

Cet élève affirme que la musique est une passion pour lui depuis longtemps. Ce n'est donc pas seulement le choix de l'instrument qui le motive à poursuivre sa formation mais plus simplement l'occasion de faire de la musique à l'école. D'un autre point de vue, les élèves qui ont commencé à jouer de leur instrument en 7^e année associent cet événement plutôt au passé.

C'est à cause que j'ai vraiment commencé à découvrir la musique quand que j'ai choisi mon instrument mais je me suis plus impliqué dans la musique... (A2)

D'après ces propos, la possibilité de choisir un instrument a été un point marquant pour des élèves dans leur formation musicale. C'est le fait d'avoir eux-mêmes choisi un instrument qui les motive dans leur apprentissage et qui leur donne le goût de s'engager davantage dans leur formation. Pour d'autres, le choix de l'instrument a peut-être été significatif mais leur passion pour la musique était déjà présente et marquante depuis longtemps.

Cette vue d'ensemble de la grille élaborée à partir du premier construit avec les participants de la 9^e année nous permet de saisir la signification que ces élèves donnent à la musique dans leur vie ainsi que la place qu'ils accordent à chacun des motifs à court, moyen et long terme. Il est intéressant de noter que la rencontre d'amis et l'apprentissage accéléré qu'ils font dans le programme spécialisé ont beaucoup d'importance dans les expériences présentes des élèves. Ces motifs renforcent leur intérêt pour la musique et leur fournissent la motivation nécessaire pour continuer. De plus, la passion que ces élèves ressentent pour la musique les suit tout au long de leur parcours et devient le point d'ancrage à leur motivation au point où ils envisagent faire de la musique tout au long de leur vie.

Les échanges de propos avec les 9^e année : Représentation de la musique pour soi

La deuxième analyse de construit avec les participants de la 9^e année a été élaborée à partir des deux motifs qui n'avaient pas été sélectionnés au premier jeu et un autre motif tiré au hasard.

La musique, c'est comme une passion.

J'ai rencontré des gens qui sont devenus des amis.

Tout le monde veut être là.

Dans l'harmonie, c'est comme une famille.

J'ai commencé à aimer la musique lorsque j'ai commencé à jouer mon instrument.

J'ai aimé pouvoir choisir mon instrument.

Les propos d'un élève ont permis d'identifier des pôles opposés à partir de ces trois motifs.

Ben moi, ça serait surtout...ça surtout rapport avec ton environnement, comme de qui qui t'entoure. Ça c'est vraiment, comme, personnel, avec ton instrument. (A5)

Cette réflexion a suscité une discussion avec les autres élèves et les pôles du construit ont été identifiés de la manière suivante : *moi musique versus environnement/bénéfices*. Ce deuxième construit traite de la représentation que les élèves de la 9^e année se font de la musique et de la signification qu'ils accordent à la musique dans leur vie. En d'autres mots, les élèves peuvent concevoir la musique comme une activité qu'ils entreprennent surtout pour eux-mêmes et pour leur satisfaction personnelle ou comme une activité qui fait partie de leur environnement et qu'ils partagent avec d'autres personnes dans leur milieu. Certains motifs peuvent exprimer un besoin de se plaire à soi-même alors que d'autres se rapportent plutôt à l'environnement de l'élève et à son entourage. La grille élaborée à partir de ce construit est présentée à la page suivante.

Tableau 9
Grille 2 avec les élèves de 9^e année

	La musique, ce serait une deuxième chose dans ma vie. Je veux jouer dans un orchestre, à côté de mon emploi.	La musique est un passe-temps.	J'ai rencontré des gens qui sont devenus des amis. Tout le monde veut être la. Dans l'harmonie, c'est comme une famille.	La musique, c'est comme une passion.	On fait deux fois plus de musique que les cours réguliers. Ça t'enrichit plus en musique. Le monde est pas mal plus avancé et ça se déroule pas mal plus vite. C'est comme si t'es au bon niveau.	J'ai commencé à aimer la musique lorsque j'ai commencé à jouer mon instrument. J'ai aimé pouvoir choisir mon instrument.	Environnement/ Bénéfices (7)
A1	7	7	7	5	5	4	
A2	1	7	7	5	4	3	
A3	3	6	6	3	5	2	
A4	4	7	7	6	5	1	
A5	4	6	6	4	3	1	
A6	4	4	4	1	3	6	
A7	1	5	5	1	3	5	

*Moi
musique
(1)*

En premier lieu, l'image que les participants se font de la musique comme deuxième carrière et le rêve qu'ils ont de jouer dans un orchestre comme passe-temps incitent un score se situant plutôt entre les deux pôles.

Ben, l'environnement comme que... même chose que l'harmonie, c'est comme une grande famille pis un orchestre c'est encore une plus grande famille pis que, le monde que tu joues avec peuvent devenir vraiment proche pis... Mais en même temps, ça pourrait aussi être « Moi musique » parce que tout le travail que ça prend pour se rendre là. Fait que ça pourrait être comme 1-7 ou ben 1 jusqu'à 7, c'est comme partout. (A1)

C'est comme... quand t'es dans ton environnement, c'est quand même vraiment personnel à cause comme, tu fais partie de ça. (...). Pis y faut quand même que tu pratiques pis comme, pour te rendre là, il faut que tu travailles fort. (A5)

Ces élèves expliquent qu'être membre d'un orchestre signifie faire partie d'un groupe et d'une famille mais ils constatent que le travail individuel est essentiel pour assurer le bon fonctionnement de l'ensemble. Par exemple, un musicien jouant dans un orchestre doit contribuer et pratiquer régulièrement son instrument afin de bien connaître ses partitions avant de jouer avec l'orchestre. C'est en ce sens que vouloir jouer dans un orchestre plus tard est à la fois associé à l'environnement et au moi personnel. Par contre, comme le mentionne la citation suivante, le choix de faire de la musique comme passe-temps ou comme deuxième carrière peut également être un choix très personnel.

Parce que, ben, je fais pas ça pour quelqu'un d'autre, là, je fais ça pour moi. (A7)

Cet élève accorde une grande importance à son « moi musique » en identifiant les bienfaits personnels que la musique lui apporte et en affirmant qu'il fait de la musique pour se plaire à lui-même. Il choisit de faire de la musique pour sa propre satisfaction et son propre plaisir et l'environnement joue un rôle secondaire dans ce choix.

Un peu dans le même sens que la participation à un orchestre, le sentiment d'appartenance à une famille dans l'harmonie est un motif que les élèves relient surtout au pôle de l'environnement. Notamment, jouer dans l'harmonie est perçu comme un travail d'équipe. Les

participants confirment qu'il faut travailler avec les autres membres du groupe pour assurer le bon fonctionnement de l'harmonie. Par contre, un élève ajoute la précision suivante :

Moi, j'aurais mis un pis sept parce que... Ben, probablement parce que, c'est vrai que c'est une grande famille pis toute mais, pour être dans l'harmonie, il faut que tu sois bon pis pour pas ralentir le monde, il faut que tu pratiques, il faut que tu sois bon, il faut que tu t'impliques. (...) Parce que c'est comme, quand t'es dans l'harmonie, c'est pas toi que tu vas entendre, c'est tout le groupe ensemble. (A1)

De la même façon qu'ils définissent le rôle du musicien dans un orchestre, les élèves constatent que leur rôle dans l'harmonie consiste également à travailler et à pratiquer de façon individuelle pour se préparer à jouer dans l'ensemble. Être membre de l'harmonie implique sans doute un aspect social mais les élèves se rendent vite compte qu'une telle activité nécessite en plus un engagement personnel.

Ensuite, la passion que les élèves ressentent envers la musique se situe encore une fois plutôt au centre des deux pôles. Des élèves sont motivés à satisfaire les besoins de leur « moi musique » et affirment avoir une passion pour ce que la musique leur apporte personnellement mais ils ont aussi la passion de jouer avec d'autres musiciens.

Ben, moi, c'était plutôt, eh, comme, ma passion c'est à moi, genre, mais j'aime aussi jouer dans l'harmonie fait que ça ferait une passion... fait que, j'aime jouer toute seule mais j'aime aussi jouer dans l'harmonie. Fait que, c'est comme, j'ai une passion pour les deux. (A5)

Ces élèves aiment jouer de leur instrument seul mais l'occasion qu'ils ont de jouer avec d'autres musiciens confirme également leur passion pour la musique. Cependant, d'autres élèves accordent plus d'importance à leur passion personnelle pour la musique.

Parce que c'est ma passion, c'est pas la passion de quelqu'un d'autre. Moi, j'aime ça, mais ça veut pas dire que quelqu'un d'autre aime ça. (A7)

Cet élève accorde un sens très particulier à sa passion pour la musique. Pour lui, faire de la musique lui apporte une satisfaction personnelle mais il acquiesce que d'autres personnes peuvent ne pas connaître cette même passion.

L'occasion de se perfectionner davantage dans le programme spécialisé en musique est un motif qui se situe également entre les deux pôles. L'apprentissage que les élèves font dans ce programme est un aspect de leur formation musicale qui leur fournit une satisfaction et un plaisir personnel mais c'est aussi un contexte qu'ils peuvent partager avec d'autres.

Ben, moi je dis que c'est eh, « moi musique », la moitié c'est comme « moi musique » à cause eh, il faut quand même que tu travailles vraiment fort. Pis après ça l'autre c'est « environnement » mais, c'est à cause que, tu peux pas vraiment le faire tout seul, il faut que tout le monde aussi coopère, coopère ensemble (...) C'est vraiment un travail d'équipe quand t'apprends. (A2)

Ben, moi, encore, c'est l'environnement qui t'aide à apprendre. Fait que, c'est comme « toi musique » à cause que c'est toi qui apprends mais ton environnement t'aide. Pis aussi, comme, le prof t'aide beaucoup fait que... ça fait partie de ton environnement. (A5)

Comme les élèves l'ont déjà mentionné en discutant de la participation à un orchestre et à l'harmonie, le travail d'équipe revient comme un thème incluant un engagement personnel et un engagement avec les autres dans l'environnement. Les élèves insistent sur le fait qu'ils doivent travailler fort et qu'ils apprennent à collaborer avec les autres élèves dans le programme spécialisé. L'enseignant, lui, est perçu comme un guide dans cette démarche de collaboration.

Enfin, les élèves accordent des scores très variés au motif se rapportant au choix de l'instrument. Le choix de l'instrument peut avoir été un événement personnel mais il peut aussi avoir été fait en conjonction avec d'autres.

OK, ben, ça parle vraiment de toi. C'est quand toi, t'as commencé à aimer la musique pis aussi c'est moi qui a choisi mon instrument. Mais j'étais pour mettre comme 2, mais là j'ai réalisé que c'est vraiment moi qui a choisi mon instrument mais y'a d'autres gens qui m'ont influencé un petit peu. Mais c'est quand même moi qui a fait mon choix pis c'est moi qui a commencé à aimer la musique. (A5)

Même si cet élève mentionne avoir été influencé par d'autres personnes lorsqu'il a choisi son instrument, il affirme tout de même qu'il s'agissait d'un choix personnel et que son intérêt pour

la musique est quelque chose qu'il a développé par lui-même. Un autre élève semble avoir plutôt choisi son instrument en concordance avec le choix des autres.

Ben, moi c'est plus dans le milieu parce que, ben, c'est comme mon instrument mais je l'ai décidé avec d'autres personnes. (...) C'est moi qui a choisi mais j'ai demandé à d'autres personnes, comme, qu'est-ce qu'eux autres voulaient jouer pis j'ai juste, pris quelque chose que...(A7)

L'élève qui fait part de la réflexion suivante va jusqu'à considérer ce qu'il a pu accomplir avec son instrument.

Moi, je dis trois parce que...c'était mon choix, j'ai comme...j'ai vraiment pris le temps de décider, j'ai décidé de prendre le cor pis j'étais content pis toute, mais j'ai commencé à aimer la musique quand on a joué ensemble, quand tout le monde jouait toute l'harmonie ensemble. Ça c'est quand j'ai vraiment commencé à aimer ça et c'est quand j'ai fais mon choix de rester... dans l'harmonie. (A2)

Le choix de l'instrument était donc une décision personnelle mais c'est surtout la possibilité de jouer avec d'autres qui motive cet élève dans son apprentissage. Cet adolescent s'identifie sans doute à son instrument puisqu'il l'a choisi pour son propre intérêt mais sa passion pour la musique s'intensifie lorsqu'il joue avec l'harmonie. Le choix de l'instrument a été une première source de motivation et la possibilité de jouer dans un groupe continue à alimenter sa motivation pour continuer sa formation dans le programme.

L'analyse de ce deuxième construit permet de comprendre la signification que les participants de la 9^e année accordent à la musique dans leur vie, satisfaisant leur moi personnel, d'une part, et issue de leur environnement, d'autre part. Les scores accordés aux cinq motifs se situent surtout entre les deux pôles. En ce sens, la participation des élèves au programme spécialisé en musique leur donne l'occasion de faire un choix personnel et d'affirmer leur identité tout en leur permettant d'établir des relations sociales dans leur environnement.

Les échanges de propos avec les 10^e année : Les sensations versus l'accomplissement

Le premier jeu d'analyse avec les élèves de la 10^e année a été conçu à partir des trois motifs suivants, tirés au hasard.

J'ai commencé à aimer la musique lorsque j'ai commencé à jouer mon instrument.
J'ai aimé pouvoir choisir mon instrument.

C'est comme un défi pour moi.
C'est un défi d'apprendre des nouvelles pièces, de faire des chansons plus difficiles, de jouer des pièces bien connues.
C'est comme un accomplissement lorsqu'on termine une méthode.
Je veux m'améliorer, aller jusqu'au bout.

La musique, ça me met les idées ailleurs.
Ça va me remonter le moral.
Ça m'apporte du bonheur, ça me relaxe.
Quand je joue, c'est comme ma façon d'exprimer ce que je ressens.

La discussion autour de ces trois motifs portait surtout sur deux grands thèmes qui sont devenus nos pôles opposés : « *les sensations* » et « *l'accomplissement* ».

Ça c'est comme, tu veux montrer aux gens qu'est-ce que t'es capable de faire, l'autre c'est... (...) Si les gens l'aiment, c'est correct. Si les gens l'aiment pas, c'est correct. (B3)

Ben, moi, je peux dire comme... que moi je trouve que ça aussi ça t'apporte quelque chose, ça t'apporte un accomplissement, ça t'apporte un sentiment d'appartenance, comme, « oui, j'ai réussi » comme tu sais. C'est comme une fierté pour toi aussi. (B2)

Moi je trouvais que, eh, lui en haut là irait avec lui. Parce que comme, t'as commencé, pis là t'aimes ton instrument pis là ben, à cette heure, c'est comme... (...) Lui, ben, c'est comme, ça parle par rapport aux sentiments... (B4)

Ce premier construit avec les participantes de 10^e année tient compte de ce qu'elles ressentent lorsqu'elles font de la musique et lorsqu'elles sont impliquées dans le programme spécialisé. Ces élèves s'engagent-elles dans le programme parce qu'elles vivent des sensations particulières et parce que la musique leur permet d'exprimer leurs émotions ou est-ce plutôt le sentiment d'accomplissement qu'elles reçoivent lorsqu'elles relèvent des défis qui les motivent à poursuivre

leur formation musicale? Les scores des participantes pour chacun des motifs sélectionnés à partir de ce construit figurent dans la grille de la page suivante.

Tableau 10
Grille 1 avec les élèves de 10^e année

	Sensations (1)										Accomplissement (7)																													
	B1		B2		B3		B4																																	
	La musique, ce serait une deuxième chose dans ma vie.		Je veux jouer dans un orchestre, à côté de mon emploi.		Ce serait comme un deuxième emploi.		La musique est un passe-temps.		La musique, ça me met les idées ailleurs.		Ça va me remonter le moral.		Ça m'apporte du bonheur, ça me relaxe.		Quand je joue, c'est comme ma façon d'exprimer ce que je ressens.		J'aime mieux jouer seul que dans un groupe.		Tout seul, tu vas à ton rythme.		Des fois, c'est tannant de pratiquer avec beaucoup de monde.		J'ai rencontré des gens qui sont devenus des amis.		Tout le monde veut être là.		Dans l'harmonie, c'est comme une famille.		C'est comme un défi pour moi.		C'est un défi d'apprendre des nouvelles pièces, de faire des chansons plus difficiles, de jouer des pièces bien connues.		C'est comme un accomplissement lorsqu'on termine une méthode.		Le veux m'améliorer, aller jusqu'au bout		J'ai commencé à aimer la musique lorsque j'ai commencé à jouer mon instrument.		J'ai aimé pouvoir choisir mon instrument.	
	1		7		3		6		1		3		1		4		1		6		1		6		2		5		2		2									
	B1		B2		B3		B4																																	
	1		7		3		6		1		3		1		4		1		6		1		6		2		5		2		2									

Le premier motif identifié par les participantes considère la musique comme un passe-temps ou comme un deuxième emploi. Les élèves accordent des significations différentes à leur perception de la musique comme passe-temps.

Ce serait comme tu sais, un passe-temps pis tant qu'à moi les passe-temps...si c'est un passe-temps c'est parce que t'aimes ça, ça fait que t'es plus dans les sentiments. (B3)

Moi, je l'ai mis plus vers celui-là parce que comme, ben, si...tu vas avoir ça comme... pas comme emploi mais comme un passe-temps pis un passe-temps, c'est quelque chose que comme, t'aimes faire, c'est un deuxième emploi pis un emploi c'est quelque chose que t'aimes faire. Alors pour que ce soit un passe-temps, il faut que ce soit quelque chose que j'aime faire, quelque chose que je ressens... (B1)

Selon le sens que ces élèves donnent à ce motif, le choix de faire de la musique comme passe-temps traite surtout des sentiments puisqu'on choisit de faire de la musique pour le simple plaisir. Il ne s'agit pas ici de faire carrière en musique et de choisir de faire de la musique comme gagne-pain mais bien pour le plaisir que cela leur procure. À l'autre extrémité, choisir de faire de la musique comme passe-temps peut aussi engendrer un sentiment d'accomplissement.

Ben, c'est plus comme accomplissement, quelque chose que tu veux accomplir. C'est pas vraiment qu'est-ce que ça va t'apporter, c'est plus comme un accomplissement que tu veux faire. (B2)

D'après ce qui précède, la signification que les élèves accordent au choix de faire de la musique comme passe-temps se rapporte vraiment aux deux pôles du construit. D'un côté, on peut faire de la musique comme passe-temps parce que cela nous plaît et parce que les activités musicales nous font vivre des sensations particulières. De l'autre côté, le choix de faire de la musique comme passe-temps est également un but ou un objectif qu'on peut se donner et qu'on aimerait accomplir.

Le deuxième motif concernant la possibilité de s'exprimer et de s'évader par la musique peut sembler aller de soi. Le fait de pouvoir s'exprimer et relaxer avec la musique tient compte

des sensations et des émotions qui sont éprouvées. Par contre, une élève exprime un certain désaccord envers cette constatation.

C'est que comme, jouer, à moi, c'est pas... j'exprime pas vraiment ce que je ressens. Comme si je suis fâchée pis je joue, je vais pas être comme contente après, ça va pas changer ce que je sens. C'est que j'aime ça jouer parce que comme, j'aime juste jouer. (...) C'est plus comme, un sens...un sentiment d'accomplissement à moi-même. Comme, c'est pas tout le monde qui veut se rendre où je me suis rendue mais c'est pas vraiment quelque chose qui est dans le plus fond de mes émotions pour moi. (B1)

Cette élève confirme qu'elle ne joue pas de la musique pour s'exprimer ou pour les sensations qu'elle peut en retirer mais plutôt pour le plaisir de relever des défis et pour le sentiment d'accomplissement que cela lui procure. Les propos des participantes font donc valoir qu'il existe vraiment différents motifs ou différentes raisons pour lesquelles une personne peut choisir de s'engager dans la musique.

Le prochain motif se rapporte à l'intérêt des élèves de jouer leur instrument seul. De tels moments peuvent leur permettre de se relaxer et d'exprimer leurs émotions par la musique. À l'opposé, jouer dans un groupe ne permet pas autant cette expression de soi. Comme le mentionne la citation suivante, lorsqu'on joue dans un ensemble, on doit se conformer aux exigences et aux intérêts du groupe.

Ben, quand t'es tout seul, ça joue beaucoup d'émotions. Mais quand t'es en petit groupe ben c'est...quand t'es en combo tu peux pas comme avoir beaucoup d'émotions parce que y'a trop de monde mélangé ensemble pis chacun a son opinion. (B3)

D'un autre point de vue, la pratique individuelle peut être perçue non pas comme une recherche d'émotions mais comme du travail personnel en vue de se préparer à jouer avec l'ensemble.

Moi, j'ai mis un 4 à cause que c'est dans le milieu à cause pour moi, c'est que comme, jouer seul, c'est un peu dans les émotions parce que comme, c'est toi-même, t'es tout seul, pis c'est comme, juste toi-même pis moi, mais, c'est un peu plus aussi de l'autre côté parce que comme, quand tu joues tout seul, c'est à cause que, en groupe, tu peux pas vraiment t'entendre toi-même, t'entends l'harmonie pis quand t'es tout seul tu peux entendre tes fautes, ce que tu peux améliorer, t'entends les petites affaires que tu dois arranger. Quand t'es tout seul, c'est juste du travail personnel, c'est pas vraiment comme une recherche d'émotions. Je trouve ça un peu comme les deux. (B1)

Encore une fois, il est possible de noter que, d'un côté, les élèves peuvent choisir de jouer leur instrument seul pour se permettre un certain repli sur soi-même et pour s'exprimer par la musique. D'un autre côté, les élèves peuvent choisir de jouer leur instrument seul pour améliorer leur technique et pour se préparer à jouer dans l'harmonie.

L'occasion de rencontrer des amis dans l'harmonie est un autre motif auquel les élèves accordent des sens variés. Le fait de voir l'harmonie comme une famille et l'expérience de développer des relations très intimes avec les autres membres de l'ensemble se rattachent surtout aux sentiments.

Ben moi ça fait tellement...je suis là depuis la 7^e pis tout le monde que je connais, la plupart du monde sont là ça fait longtemps aussi pis c'est comme, c'est vraiment des amis pis c'est vraiment comme, t'as des sentiments pour tout le monde pis tu viens très proche à tout le monde pis comme Madame (...) aussi c'est comme, elle nous traite comme ses enfants là, c'est comme une mère (...), c'est vraiment comme une famille là. (B1)

Dans la mesure où l'harmonie est comme une famille et que les élèves ressentent un sentiment d'appartenance à cette famille, les élèves remarquent que le travail individuel est tout de même très important.

Ben, moi je l'ai mis dans le milieu parce que, oui c'est vrai, tu te sens comme si tu fais partie d'une famille mais, y'a quand même un accomplissement que tu t'es rendu jusqu'à dans la famille. (B3)

Dans un autre ordre d'idées, jouer avec l'harmonie peut susciter un sentiment d'accomplissement, sans égard au sentiment d'appartenance. L'élève qui émet les propos suivants en est à sa première année à cette école et ne partage pas le même sens d'appartenance que les autres participantes.

Moi, je trouve que c'est comme un accomplissement. Pis, comme, je sais pas, je viens juste de rentrer, moi, dans l'harmonie pis c'est comme, c'est pas vraiment une place pour aller socialiser pis comme, tu vas là, tu fais de la musique pis tu t'en vas. Je sais pas... (B4)

Puisqu'elle vient de s'unir au programme, cette élève ne ressent pas la même intimité avec les autres membres du groupe et se concentre plutôt sur le sentiment d'accomplissement qu'elle

acquiert dans sa formation. En d'autres termes, faire partie de l'harmonie et rencontrer des amis est un aspect du programme spécialisé qui permet aux élèves de développer des relations significatives avec d'autres et d'acquérir un sentiment de bien-être dans le groupe. Par contre, pour l'élève qui vient de s'unir au groupe, le sentiment d'appartenance est moins présent. Pour elle, participer à l'harmonie lui apporte surtout un sentiment d'accomplissement.

Le prochain motif se rapporte au plaisir de relever des défis et peut lui aussi sembler aller de soi et s'associer naturellement au sentiment d'accomplissement. Les élèves confirment qu'elles ressentent vraiment un sentiment d'accomplissement lorsqu'elles apprennent à jouer de nouvelles pièces ou lorsqu'elles terminent une méthode. Elles ont le goût d'apprendre, de s'améliorer et de persévérer dans leur apprentissage. Cependant, une élève partage la réflexion suivante :

J'aurais mis 7 parce que comme vraiment, c'est vrai là que comme, t'apprends. (...) T'es en train d'apprendre d'autres choses, tu finis des méthodes ou « whatever » mais aussi c'est que, ben, tu veux t'améliorer pour te rendre jusqu'au bout. Vouloir t'améliorer, c'est à cause que c'est comme, c'est un sentiment je trouvais... un 6, je trouve que c'est un petit peu les deux. (B1)

En ce sens, cette élève fait remarquer qu'il existe un lien entre l'accomplissement et les sensations. La volonté de s'améliorer est un sentiment intense qui lui donne la motivation d'accomplir des tâches plus difficiles et de relever des défis.

Enfin, le dernier motif permet d'observer que les élèves ont aimé pouvoir choisir leur instrument. Les élèves ont choisi leur instrument pour leur satisfaction personnelle et peut-être pour les sensations qu'elles ressentent lorsqu'elles jouent cet instrument.

Ben, ça dit j'ai commencé à aimer... aimer c'est des émotions alors c'est plus des émotions, des sentiments. (B3)

Toutefois, l'instrument peut aussi être perçu comme un outil de travail permettant d'accomplir des tâches et de relever des défis.

Ben, vouloir choisir son instrument, c'est que... c'est un peu comme c'est à nous autres, à la décision de nous autres de choisir ce que nous on aimerait faire, pas quelque chose qu'on serait obligé à faire, on est pas obligé, on avait l'option de ce qu'on aimerait faire pis comme... Aussi, je trouve que, j'ai mis un 2 parce que c'est pas tout à fait 1 parce que tu choisis l'instrument pas juste à cause que t'aimes ça mais parce que, peut-être pour ce que tu pourrais accomplir avec. Tu pourrais dire comme « j'aimerais jouer la flûte parce que je pourrais faire des sons aigus, des sons mélodieux » ou des affaires comme ça. (B1)

Parce que, pour moi comme, l'instrument c'est comme un outil de travail. Oui, ça t'apporte beaucoup mais aussi, y'a toi-même dedans, c'est pas ton instrument qui fait toute, y'a beaucoup de toi, c'est comme un outil d'accomplissement. C'est vraiment dans le milieu parce que y'a des sentiments qui résultent de ça mais c'est pas juste ton instrument qui fait toute, c'est toi aussi. Tu peux faire de la musique sans un instrument... tu peux taper sur une table et faire de la musique. (B2)

À la lumière de ce qui précède, les élèves mentionnent que leurs sentiments étaient sûrement impliqués dans leur choix d'instrument mais elles ont également l'impression d'accomplir quelque chose avec leur instrument. Comme le mentionne la dernière citation, l'instrument devient un outil de travail. C'est la personne elle-même qui agit, qui se donne des objectifs et qui les accomplit.

Les discussions avec les participantes de la 10^e année autour de ce premier construit ont vraiment fait ressortir deux objectifs ou deux pôles concernant ce que la participation au programme spécialisé en musique peut apporter aux élèves. D'une part, jouer de la musique éveille un plaisir de s'exprimer et incite une certaine réflexion sur soi. D'autre part, jouer de la musique est une activité qui requiert beaucoup de concentration et de travail et qui mène à des sentiments d'accomplissement lorsqu'on réussit à relever des défis.

Les échanges de propos avec les 10^e année : Jouer seul versus jouer dans l'harmonie

Les trois motifs suivants ont servi au deuxième analyse de construit avec les élèves de la 10^e année.

J'ai rencontré des gens qui sont devenus des amis.
 Tout le monde veut être là.
 Dans l'harmonie, c'est comme une famille.

J'aime mieux jouer seul que dans un groupe.
 Tout seul, tu vas à ton rythme.
 Des fois, c'est tannant de pratiquer avec beaucoup de monde.

La musique, ce serait une deuxième chose dans ma vie.
 Je veux jouer dans un orchestre, à côté de mon emploi.
 Ce serait comme un deuxième emploi.
 La musique est un passe-temps.

À partir de ces trois motifs, la discussion a porté sur la distinction entre jouer seul et jouer en groupe.

Une famille, c'est un groupe de gens, une harmonie, c'est un groupe de gens, un orchestre c'est un groupe de gens. Pis ensuite, ben, t'as seul, petits groupes... (B3)

Moi c'est la même chose excepte que comme...je trouve vraiment que comme, t'es dans un orchestre ben tu...premièrement les amis, quand tu rencontres des amis dans l'harmonie, ben c'est une famille, c'est un ensemble, pis y'en a des amis que tu vas connaître pour le restant de ta vie. Alors si dans un orchestre, tu vas avoir les mêmes amis ou tu vas rencontrer d'autres amis, c'est encore quand même un ensemble, une famille. Mais quand t'es seul, ben, t'es tout seul. T'es pas avec du monde comme... C'est différent, ici tu trouves que c'est tannant d'être avec beaucoup de monde ben, là t'aimes ça être dans la famille pis t'aimes ça être dans un orchestre comme deuxième emploi donc... (B1)

Les pôles opposés ont été identifiés de la façon suivante : *Jouer seul* versus *Jouer en harmonie/groupe/famille*. À partir de ces deux pôles, les élèves sont en mesure de réfléchir à ce que cela signifie pour eux de jouer seul et de jouer dans un groupe et à la signification qu'elles accordent à chacun des motifs à partir de ce construit. Les scores des élèves paraissent dans la grille de la page suivante.

Tableau 11
Grille 2 avec les élèves de 10^e année

	La musique, ce serait une deuxième chose dans ma vie. Je veux jouer dans un orchestre, à côté de mon emploi. Ce serait comme un deuxième emploi. La musique est un passe-temps.	La musique, ça me met les idées ailleurs. Ça va me remonter le moral. Ça m'apporte du bonheur, ça me relaxe. Quand je joue, c'est comme ma façon d'exprimer ce que je ressens.	J'aime mieux jouer seul que dans un groupe. Tout seul, tu vas à ton rythme. Des fois, c'est tannant de pratiquer avec beaucoup de monde.	J'ai rencontré des gens qui sont devenus des amis. Tout le monde veut être là. Dans l'harmonie, c'est comme une famille.	C'est comme un défi pour moi. C'est un défi d'apprendre des nouvelles pièces, de faire des chansons plus difficiles, de jouer des pièces bien connues. C'est comme un accomplissement lorsqu'on termine une méthode. Le veux m'améliorer, aller jusqu'au bout	J'ai commencé à aimer la musique lorsque j'ai commencé à jouer mon instrument. J'ai aimé pouvoir choisir mon instrument.	Harmonie/ groupe/ famille (7)
<i>Jouer seul</i> (1)		7	6	5	7	4	1
		4	1	4	7	1	1
		4	1	1	6	4	2
		7	3	1	7	3	1

Le premier motif portant sur l'intérêt de faire de la musique ou de jouer dans un orchestre comme passe-temps porte vraiment sur le groupe. Comme le mentionne la citation suivante, jouer dans un orchestre signifie jouer dans un groupe.

Moi j'ai mis un 7 parce que vraiment ça dit que comme, tu veux que ça soit comme...tu veux être dans un orchestre, tu veux jouer dedans. Un orchestre, c'est un groupe, c'est une famille, si c'est ça que tu veux être dedans ben comme...c'est ça. Quand t'es dans un orchestre, t'es pas tout seul... (B1)

D'autres élèves font la distinction entre jouer dans un orchestre et faire de la musique comme passe-temps.

Ben, ça dit je veux jouer dans un orchestre « so » ça c'est un groupe, une famille, une harmonie, genre, mais ça dit comme une deuxième chose ça fait que c'est pas la première chose ce qui veut dire que c'est pas la plus importante, je veux dire que c'est pas tout à fait juste sur le bord du groupe. (B3)

Ben, moi, je trouve que dans un orchestre c'est dans le milieu parce que, un orchestre, c'est une famille pis aussi si tu le gardes juste comme un passe-temps pis t'es pas dans un orchestre, ben, si t'es tout seul, c'est juste un passe-temps, c'est juste toi-même. (B2)

D'après les propos des élèves, jouer dans un orchestre implique vraiment faire partie d'un groupe ou d'une famille mais faire de la musique comme passe-temps peut également être une activité solitaire. On peut donc choisir de jouer dans un orchestre comme deuxième emploi ou simplement faire de la musique comme passe-temps pour son propre plaisir.

Le deuxième motif reprend en quelque sorte les pôles du premier construit, soit la distinction entre les sensations et l'accomplissement. D'une part, jouer son instrument seul permet vraiment à la personne d'exprimer ses émotions par la musique.

Ben comme, quand t'es tout seul, tu peux vraiment laisser tes émotions sortir parce que, t'as le choix de... Si c'est une journée que tu veux jouer quelque chose de joyeux, que tu veux exprimer ta gaieté, ben, c'est juste tu sors quelque chose pis tu joues quelque chose de joyeux, ça te permet d'exprimer tes émotions mais quand t'es dans l'harmonie ou un groupe, tu ne peux pas vraiment choisir qu'est-ce que tu joues, tu sais, tu pratiques pour comme, un accomplissement plus tard, tu sais, pour un concert mais...c'est vraiment quand t'es seul que tu peux te laisser aller pis juste jouer comme... C'est pareil comme quand tu pleures. Après que t'as pleuré, tu te sens mieux ben là comme, à cause que t'as exprimé ce que tu ressentais ben comme, c'est la même chose. (B2)

D'autre part, la pratique individuelle peut également être axée sur l'amélioration de la technique et ne pas nécessairement tenir compte des émotions.

...c'est parce que comme, je trouve que, quand je pratique seule, c'est plutôt pour moi, c'est pratiquer ma technique. Comme si je me sens d'une manière, ...à cause que je joue tout seule ça va pas changer mes idées. Mais quand je suis dans l'harmonie c'est que...quand j'ai pratiqué seule, j'ai pratiqué ma technique pour que quand je suis avec l'harmonie dans le groupe, je peux...quand t'es dans l'harmonie, tu joues fort, il faut que t'aies confiance, confiante en toi-même. Je te dis comme, tout le monde à côté de moi, mon partenaire, je le connais depuis la 7^e aussi pis c'est comme un de mes meilleurs amis maintenant pis comme, tu sais, il me remonte le moral, il me parle, il me dit des blagues. Comme, j'aime mieux ça être en groupe. Ça, ça me remonte plus le moral. (B1)

Cette élève mentionne ressentir plus d'émotions et de sentiments lorsqu'elle joue avec l'harmonie que lorsqu'elle joue seule. Pour elle, c'est surtout le fait d'être entourée d'amis qui lui fait vivre des moments agréables alors qu'elle pratique son instrument de façon individuelle plutôt pour améliorer sa technique et pour se préparer à jouer dans l'ensemble. Il est donc intéressant de noter que certains élèves éprouvent plus de sensations lorsqu'elles jouent seules et lorsqu'elles ont l'occasion de s'exprimer avec la musique alors que d'autres en retirent davantage lorsqu'elles jouent avec l'ensemble et lorsqu'elles se retrouvent parmi leurs amis.

La discussion se poursuit à partir du motif portant sur la préférence de jouer seul que dans un groupe. Ce motif en est un autre qui pourrait aller de soi puisque le construit fait justement la distinction entre jouer seul et jouer dans un groupe. Pourtant, deux élèves ont accordé un score dans le milieu des deux pôles. Une élève offre l'explication suivante.

Ben, moi je l'ai mis plus vers le milieu parce que comme, j'aime ça jouer seule, c'est vrai, mais c'est que, la plupart du temps, j'aime ça jouer avec le groupe parce que comme, avec le groupe, ça sonne complètement différent pour moi. C'est comme une expérience différente. J'aime ça jouer tout seule des fois parce que c'est plus comme un « spotlight » sur toi, c'est plus que...le monde écoute à toi et non à l'harmonie mais des fois c'est bon d'écouter l'harmonie et pas juste une personne. (B1)

Les élèves peuvent donc vivre des expériences différentes lorsqu'elles jouent seules et lorsqu'elles jouent en groupe.

En discutant du motif suivant, les élèves sont d'accord que la rencontre d'amis et l'appartenance à une famille tendent naturellement vers le pôle du groupe. C'est grâce à leur expérience dans le programme et dans l'harmonie que les élèves ont rencontré des amis et ont développé des liens avec d'autres musiciens comme eux.

La discussion porte ensuite sur le défi d'apprendre de nouvelles choses et le sentiment d'accomplissement qui s'y rattache. Les élèves savent que les défis qu'elles relèvent dans le programme spécialisé et le travail qu'elles font tiennent compte de leur compétence personnelle mais également de leur compétence à jouer dans un groupe. Leur apprentissage musical est donc un défi qu'elles relèvent pour elles-mêmes mais la présence du groupe complète leur formation. La collaboration entre les membres de l'ensemble leur permet de se perfectionner davantage.

Moi, je l'ai mis plus vers le milieu parce que, c'est un défi pour toi mais tu veux t'améliorer parce que tu veux être meilleure quand tu vas être rentrée dans le groupe. (B3)

Moi, je l'ai mis comme, dans le milieu parce que, c'est vrai que comme, c'est toi qui améliore, c'est toi comme seule, c'est toi qui avance, qui veut améliorer mais c'est que aussi, sans un groupe ou sans être dans un orchestre, une famille, tu saurais pas comme...je pourrais pas dire à moi-même « Est-ce que je suis assez loin? Est-ce que ça c'est bien fait ou non? ». Quand t'es dans une famille, un orchestre, tu peux le savoir, t'améliorer. (B1)

Cependant, une élève du groupe constate que ce sont plutôt ses leçons particulières qui lui permettent de s'avancer et d'améliorer sa technique à l'instrument.

Um, ben, c'est parce que, pour moi, je prends des cours fait que quand je m'avance, c'est pas mal seule...je sais pas comment l'expliquer, c'est juste...C'est à cause avec mes cours, c'est que c'est moi qui avance, c'est vraiment plus concentré sur moi. C'est plus un accomplissement pour moi. Tandis que dans l'harmonie, c'est, oui j'avance, mais c'est peut-être moins un défi, je sais pas. (B2)

Le plaisir de relever des défis et le sentiment d'accomplissement sont donc autant présents dans la pratique individuelle de son instrument que dans la pratique en groupe. On peut se perfectionner en pratiquant régulièrement de façon individuelle ou en suivant des leçons particulières mais la collaboration avec d'autres membres d'un groupe enrichit cet apprentissage.

Enfin, le choix de l'instrument est un motif que les élèves rattachent surtout au pôle « jouer seul ». Les élèves confirment que le choix de l'instrument était une décision personnelle qu'elles ont prise pour se plaire à elles-mêmes et pour leur propre satisfaction.

Ben, choisir ton instrument c'est vraiment une décision personnelle. C'est toi qui l'as pris, t'étais tout seul, c'était pas en famille, tu sais... (B2)

Les discussions autour de ce construit ont fait ressortir que l'expérience de jouer seul et l'expérience de jouer dans un ensemble sont très différentes et font vivre des émotions variées. Des élèves affirment que la pratique individuelle de leur instrument est une activité qu'elles valorisent puisqu'elles se permettent d'exprimer leurs émotions et de se relaxer avec la musique qu'elles jouent. D'autres élèves jouissent plutôt du sentiment d'accomplissement que cela leur procure. L'expérience de jouer dans un ensemble est également satisfaisante puisqu'elle permet de rencontrer des amis. La musique produite avec le groupe éveille des sensations complètement différentes de celles que la musique que l'on peut ressentir en interprétant seul. C'est en ce sens que des élèves souhaitent continuer de jouer dans un orchestre plus tard, comme passe-temps.

Comme nous avons été à même de le voir dans la présentation des résultats, les données recueillies au cours des entrevues individuelles et des groupes de discussion permettent d'examiner des motifs que des élèves identifient avoir pour s'inscrire à un programme spécialisé en musique. D'abord, nous avons pu examiner comment les participants discutent de leurs besoins comme motifs à leur inscription au programme spécialisé en musique. Les élèves ont choisi de s'investir dans une activité qu'ils aiment et l'attachement qu'ils démontrent envers leur instrument témoigne de leur intérêt et leur passion pour la musique. Les élèves justifient également que le programme leur permet de se perfectionner et d'en apprendre davantage que ce que leur offrirait un cours régulier. La pratique individuelle et le travail d'équipe sont deux

aspects qu'ils considèrent essentiels à l'apprentissage de la musique et ils peuvent bénéficier de ces aspects dans le programme spécialisé. De plus, le sens d'appartenance qu'ils acquièrent et les relations qu'ils établissent dans le programme sont des motifs importants à leur sentiment de bien-être et à leur motivation de poursuivre leur formation dans le programme.

Ensuite, même si les élèves ont dit avoir librement choisi de s'inscrire au programme spécialisé en musique parce qu'ils aiment faire de la musique, ils ont fait mention de diverses conditions dans leur environnement qui peuvent avoir été une influence dans leur décision et qui peuvent aider à satisfaire leurs besoins. Par exemple, la présence d'amis et l'occasion de se faire des amis peuvent influencer des élèves dans leur choix de s'inscrire au programme. De plus, l'environnement d'apprentissage de l'élève a un grand impact sur son développement musical. Dans le milieu familial, la place accordée à la musique ainsi que l'appui et l'encouragement des parents fournissent à l'adolescent un encadrement favorable à son apprentissage et l'incite à s'investir pleinement dans ce qu'il aime faire. En contexte scolaire, d'autres facteurs comme recevoir des conseils et des commentaires positifs de la part de l'enseignant satisfont le besoin de compétence de l'élève et le motivent à persévérer et à relever des défis. L'occasion de participer à des événements marquants comme des festivals et des camps musicaux permet également aux élèves de vivre des expériences enrichissantes qui favorisent leur motivation à faire partie du programme spécialisé en musique.

De plus, le processus d'élaboration de grilles avec les participants nous a permis d'approfondir la signification que les élèves accordent aux motifs qu'ils identifient avoir pour s'inscrire au programme spécialisé en musique. Dans le laps de temps que nous avons eu à notre disposition avec les participants, nous avons eu la chance de discuter de cinq ou six motifs. Ce laps de temps était cependant restreint, ce qui explique que nous n'avons identifié que deux construits par groupe. Cependant, les échanges qui en ont résulté ont fait émerger des thèmes et

des idées qui nous permettent de mieux comprendre la signification que les élèves donnent aux motifs qu'ils ont identifiés.

Le présent chapitre a permis de présenter les motifs identifiés par les participants lors des entrevues individuelles et des groupes de discussion et d'examiner la signification que ces élèves accordent à leur motivation de s'inscrire au programme spécialisé en musique. Nous en reprendrons les grandes lignes au chapitre suivant afin d'en dégager une interprétation et de répondre aux questions de recherche.

CHAPITRE 5
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Au chapitre précédent, nous avons présenté des motifs que des élèves de 9^e et 10^e année identifient avoir pour s'inscrire à un programme spécialisé en musique au secondaire. Les propos des élèves lors des entrevues et des groupes de discussion et l'analyse que nous avons effectuée à partir des grilles ont également permis de jeter un regard sur la façon dont ils donnent du sens à ces motifs.

En observant ainsi les résultats de l'étude, de pair avec les particularités de l'apprentissage de la musique exploitées dans la problématique et les aspects reliés à la motivation de l'élève décrits dans le cadre théorique, le présent chapitre porte un regard interprétatif sur les motifs des élèves à s'inscrire à un programme spécialisé en musique. Ce chapitre vise à comprendre les motifs des élèves en relation avec la théorie de l'autodétermination et avec la recherche portant sur la motivation en éducation musicale afin de voir dans quelle mesure ces motifs s'expliquent au regard de ces points de vue. Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons ainsi une interprétation des résultats à la lumière du continuum de la motivation non-autodéterminée à la motivation autodéterminée, de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, des conditions qui favorisent la satisfaction des besoins et la motivation autodéterminée et du milieu minoritaire francophone en Ontario.

Le continuum de la motivation non-autodéterminée à la motivation autodéterminée

Dans leur théorie de l'autodétermination, Deci et Ryan (1985; Ryan et Deci, 2000a) établissent un continuum de différents types de motivation, partant de l'amotivation ou l'absence de motivation à la motivation intrinsèque. Le centre du continuum comprend les différents types de motivation extrinsèque qui se distinguent par le degré d'autodétermination sous-jacent à leur fonctionnement.

Dans notre étude, les élèves sont à même dans les entrevues et les groupes de discussion de réfléchir à leurs parcours. Ces adolescents cherchent à découvrir ce qu'ils sont et réfléchissent à ce qu'ils veulent devenir. Ils sont également en mesure de déterminer la place et l'importance qu'ils accordent à la musique dans leur vie. C'est donc en examinant leurs propos sous la lentille du continuum que nous cherchons à comprendre la motivation de ces derniers à s'inscrire au programme spécialisé en musique. Comme la motivation intrinsèque semble être prédominante chez les participants, nous avons choisi de discuter des résultats dans le sens inverse du continuum, en commençant par la motivation intrinsèque.

La motivation intrinsèque à s'inscrire au programme spécialisé en musique

La motivation intrinsèque représente le type de motivation le plus autodéterminé où une activité est effectuée pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure. Une personne motivée de façon intrinsèque effectue des activités volontairement et par intérêt en l'absence de récompenses externes. Au cours de notre recherche, il est vite devenu apparent que les motifs que les élèves identifient avoir pour s'inscrire au programme spécialisé en musique sont surtout de nature intrinsèque. Cela veut dire que les élèves sont motivés à participer au programme spécialisé en musique pour le plaisir et la satisfaction que cela leur procure. Dans leurs discours, les élèves emploient souvent des expressions comme « c'est du plaisir », « c'est le fun », « j'aime ça » et « c'est ma passion » pour faire valoir leur intérêt pour la musique et les différents plaisirs que leur participation au programme spécialisé leur fait vivre.

La passion pour la musique

Les élèves ont librement choisi de s'investir dans leur apprentissage de la musique parce qu'ils aiment la musique et parce que cela leur procure beaucoup de plaisir. Plus précisément, les

élèves affirment avoir une passion pour la musique. Leur passion occupe une place significative dans leur vie, ce qui rejoint le concept de la passion harmonieuse de Vallerand et ses collègues (2003). Ces auteurs proposent que les activités auxquelles des personnes s'engagent régulièrement et intensément viennent à faire partie de l'identité de la personne au point où ces activités sont grandement valorisées. La personne vient à développer une passion pour cette activité et cette passion peut devenir un élément central de l'identité de la personne. En ce sens, les participants de notre étude confirment que la musique est une activité importante dans leur vie et qu'ils veulent continuer à en faire à long terme. Certains élèves avouent même qu'ils ne peuvent s'imaginer une journée sans leur cours de musique ou sans faire de musique. Cela fait partie de qui ils sont.

De plus, Vallerand et ses collègues (2003) soutiennent que la passion peut être un élément déclencheur à la motivation et au bien-être: « Passion can fuel motivation, enhance well-being, and provide meaning in everyday life. » (Vallerand et al., 2003, p.756). Dans cette perspective, la passion que les élèves ressentent pour la musique les motive à s'inscrire au programme spécialisé et à poursuivre leur formation musicale dans ce programme.

L'expérience optimale

La passion que les élèves ressentent pour la musique les motive également à vivre des expériences positives et intenses dans le programme. Comme le soulignent Csikszentmihalyi et ses collègues (1993), les expériences optimales musicales que vivent les élèves deviennent une source de motivation importante dans leur apprentissage. Dans leur étude portant sur le développement du talent chez des adolescents, ces auteurs observent que les adolescents qui vivent des moments de « flow » lorsqu'ils sont impliqués dans leur domaine de talent sont motivés de façon intrinsèque et sont prêts à s'investir davantage et à plus long terme dans le

développement de leurs compétences. « Thus if a teenager succeeds in experiencing flow when involved in the domain of a talent, he or she will not only keep on learning and improving, but will enjoy doing so. » (Csikszentmihalyi et al., 1993, p.35).

Dans notre étude, les élèves prennent plaisir à relever des défis et à développer leurs compétences musicales. La façon dont les élèves nous parlent de leurs expériences et des sensations de bien-être qu'ils ressentent lorsqu'ils jouent de la musique semble évoquer des moments de « flow ». Leur participation au programme spécialisé en musique leur fait vivre des expériences qui sortent du cadre scolaire habituel et cela les motive à s'y inscrire et à poursuivre leur formation, au point où les élèves ne peuvent s'imaginer fréquenter une école qui n'offre pas de cours de musique. Pour eux, leur participation au programme spécialisé est une partie importante de leur journée à l'école et leur apporte un sentiment de bien-être dans leur milieu.

L'accomplissement et les sensations

Les résultats de notre étude ont également fait ressortir que les élèves ressentent une motivation intrinsèque de différentes façons. En d'autres mots, ils ne retirent pas tous les mêmes plaisirs du programme spécialisé en musique. Une distinction importante a émergé lors du groupe de discussion avec les élèves de la 10^e année, soit la différence entre la motivation intrinsèque à l'accomplissement et la motivation intrinsèque aux sensations. D'une part, des élèves spécifient que le programme spécialisé est un contexte où ils peuvent s'exprimer et se laisser aller en jouant de la musique. Le fait d'avoir un cours de musique tous les jours allège en ce sens leur horaire à l'école et leur permet de vivre des sensations dont ils ne font pas nécessairement l'expérience dans d'autres cours. Ce sont donc ces sensations particulières qui les motivent à continuer à faire de la musique dans le programme.

D'autre part, des élèves affirment que ce ne sont pas autant les sensations qu'ils valorisent mais le sentiment d'accomplissement qu'ils acquièrent lorsqu'ils relèvent des défis. Pour eux, c'est surtout le défi d'apprendre à jouer un instrument et d'apprendre à jouer de nouvelles pièces qui les motive à s'inscrire au programme et à persévérer dans leur apprentissage. Ces élèves prennent plaisir à travailler et à consacrer beaucoup d'énergie et d'effort dans le but d'accomplir des tâches plus difficiles et de se perfectionner comme musiciens. Cela nous permet de constater que même si les élèves démontrent tous autant de plaisir à participer dans le programme spécialisé, ils en retirent différentes expériences qui les motivent de diverses façons.

En effet, lorsqu'ils sont impliqués dans leur domaine de passion, ces adolescents ressentent un sentiment de bien-être et de vitalité. Comme en font part Csikszentmihalyi et Larson (1984), « the best medium of growth in adolescence is a flow activity; when fully involved with challenging actions that test the limits of one's skills, persons know they are alive. » (p.260). Ces sensations de plaisir et le sentiment d'accomplissement que ressentent les élèves lorsqu'ils sont impliqués dans des activités musicales mènent à des expériences intenses et positives. À cette étape transitoire de leur vie, les adolescents accordent une grande importance à leur domaine de passion parce que cela leur apporte des récompenses intrinsèques, comme du plaisir et de la satisfaction. Ce serait ces expériences positives et ces récompenses intrinsèques qui favorisent leur engagement et les motivent à poursuivre dans leur domaine afin de retrouver ces mêmes sensations (Csikszentmihalyi et al., 1993). C'est en vivant des sensations de plaisir et en relevant de multiples défis lorsqu'ils sont impliqués dans des activités musicales que les élèves sentent qu'ils s'accomplissent en tant que musicien.

L'importance du moment présent

Quoi qu'il en soit, les élèves sont d'autant plus motivés à s'inscrire au programme spécialisé en musique que cette activité leur apporte du plaisir et de la satisfaction dans le moment présent (Stern, 2003). Par exemple, les élèves sont motivés par le plaisir qu'ils ont à apprendre à jouer un instrument, à relever des défis, à s'exprimer par la musique et à faire partie d'un groupe. Cela rejoint les observations de Csikszentmihalyi et ses collègues (1993) dans leur étude sur le développement du talent chez les adolescents. Tout comme les participants de cette étude, les adolescents de notre recherche ont le goût d'apprendre et se sentent intensément impliqués dans la musique dans leur vie présente mais ils ne perçoivent pas nécessairement l'importance que leur domaine d'intérêt peut avoir dans leur futur. Ce qui compte pour eux, c'est le plaisir que la musique leur apporte au moment présent. Par exemple, même s'ils font preuve d'une motivation intrinsèque et démontrent beaucoup de plaisir dans les activités musicales auxquelles ils participent, la plupart des élèves ne conçoivent pas la musique comme un choix de carrière. Ils veulent assurément continuer à faire de la musique à long terme mais plutôt comme passe-temps. Csikszentmihalyi et ses collègues (1993) constatent que le manque de perspectives d'avenir peut être un obstacle majeur pour les élèves impliqués dans le domaine des arts. Ces chercheurs observent que les élèves en arts qui ne perçoivent pas les bienfaits à long terme de leur travail sont souvent moins engagés dans leur domaine d'intérêt. Au contraire, il semblerait que les adolescents impliqués dans le domaine des sciences ressentent peu de plaisir dans ce qu'ils font au moment présent mais ils sont motivés à atteindre des buts à long terme, soit des buts extrinsèques. Ces observations justifient peut-être un besoin pour les enseignants et les parents de rectifier ce déséquilibre en proposant des activités qui combinent le plus possible le plaisir momentané et des buts à long terme.

La motivation extrinsèque : L'identification et l'intégration des pratiques musicales

À la lumière de ce qui précède, la motivation intrinsèque est un élément important dans l'apprentissage des participants. C'est surtout leur passion pour la musique et la satisfaction qu'ils en retirent qui les motivent à s'inscrire au programme spécialisé et à persévérer dans leur formation. Cependant, la motivation extrinsèque autodéterminée, comme la régulation identifiée et intégrée, peut être aussi importante pour l'apprentissage des adolescents. Dans une étude examinant plus en profondeur la motivation introjectée, la motivation identifiée et la motivation intrinsèque, Koestner et Losier (2002) vont jusqu'à dire que c'est surtout l'identification au comportement plus que la motivation intrinsèque qui favorise l'engagement positif des élèves envers les activités académiques, la persévérance aux études et l'adaptation aux transitions scolaires. Par exemple, une personne démontrant une régulation identifiée envers un domaine en particulier aura tendance à persévérer même dans des activités peu intéressantes alors qu'une personne dont la régulation est exclusivement intrinsèque voudra s'investir seulement dans les activités qui lui plaisent. En ce sens, la motivation intrinsèque favorise surtout des buts à court terme axés vers le plaisir du moment et rapporte de vives émotions comme l'intérêt et l'excitation alors que l'identification oriente la personne vers la signification et l'importance à long terme de ses occupations, encourageant ainsi des sentiments d'accomplissement dans le domaine. C'est pourquoi Koestner et Losier (2002) suggèrent d'encourager les jeunes vers l'intériorisation et la valorisation de leurs comportements, même si ces derniers démontrent déjà un niveau élevé de motivation intrinsèque.

Dans le contexte de l'apprentissage de la musique, la motivation intrinsèque est souvent prédominante puisque les jeunes ont du plaisir à jouer de la musique. Cependant, l'identification à des comportements spécifiques est également importante si ces derniers cherchent à se développer en tant que musiciens. Par exemple, l'apprentissage d'un instrument de musique

exige beaucoup de discipline et d'effort. L'élève doit alors valoriser ses activités musicales et les trouver importantes pour se sentir motivés à y persévérer.

Dans notre étude, la participation des élèves au programme spécialisé en musique exige qu'ils effectuent des tâches qui ne sont pas toujours intrinsèquement intéressantes en elles-mêmes. Par exemple, pratiquer son instrument de musique au moins trente minutes par jour et participer à deux répétitions ou plus d'harmonie par semaine peuvent être des activités parfois exigeantes. Pourtant, les élèves sont suffisamment motivés pour consacrer le temps et l'énergie nécessaires pour approfondir leurs connaissances et développer leurs compétences musicales. Ils se rendent vite compte de l'importance de la pratique et du travail requis pour améliorer leur jeu et ils viennent à valoriser ces activités. Ils ne pratiquent pas toujours ces activités par plaisir, mais plutôt parce qu'ils valorisent leur importance pour développer leurs compétences musicales.

D'après le continuum de la théorie de l'autodétermination, ce comportement fait référence aux régulations identifiées et intégrées. Même si leur participation au programme spécialisé exige qu'ils effectuent des tâches parfois peu intéressantes, les adolescents sont motivés à pratiquer et à s'engager pleinement dans l'apprentissage de la musique parce que cela est important pour eux. Certains élèves sont même en mesure d'affirmer que ces pratiques et les activités musicales auxquelles ils participent font partie de leur vie et de leur identité. Ce sont des activités qu'ils choisissent librement d'entreprendre pour l'importance et la valeur qu'ils y accordent et parce qu'ils identifient ces activités comme faisant parties de qui ils sont.

Même si les élèves constatent que ces tâches ne sont pas toujours des plus motivantes, ils reconnaissent que l'effort qu'ils y mettent donne des résultats positifs, soit dans l'interprétation de pièces musicales solo ou en groupe avec l'harmonie. Ils ne font aucune mention d'attributions externes, comme la chance ou la difficulté de la tâche, pour expliquer leur réussite et leurs expériences positives dans le programme. Au contraire, les élèves affirment qu'ils doivent

s'engager pleinement dans le programme s'ils veulent réussir, mais cela en vaut la peine pour la satisfaction et le plaisir qu'ils en retirent. En valorisant ainsi l'effort et l'énergie qu'ils investissent dans leur formation, les participants semblent surtout adopter une conception évolutive de leur intelligence musicale. Ils constatent qu'ils doivent s'investir dans leur apprentissage et émettre beaucoup d'effort pour développer leurs compétences.

L'amotivation

Le programme spécialisé en arts est offert aux élèves qui désirent en apprendre davantage sur l'art dramatique/théâtre, les arts visuels ou la musique. Il ne s'agit donc pas d'un programme obligatoire. Les élèves ont la possibilité de suivre un cours d'art régulier afin d'obtenir le seul crédit en éducation artistique exigé dans leur parcours d'études secondaires en Ontario. Ainsi, les élèves qui s'inscrivent au programme spécialisé en arts veulent faire de l'art au quotidien. Puisque les participants ont choisi de s'inscrire au programme spécialisé en musique, leurs comportements n'étaient en aucun sens amotivés. Le contexte de notre étude fait donc en sorte que les élèves démontrent une motivation quelconque dans leur choix de s'inscrire au programme, pouvant se situer quelque part sur le continuum entre la motivation extrinsèque non-autodéterminée et la motivation autodéterminée.

La satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux

Selon la théorie de l'autodétermination, les besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et d'appartenance sont fondamentaux à la motivation intrinsèque et au bien-être de la personne. Les élèves qui se considèrent à l'origine de leur comportement, qui se sentent confiants dans ce qu'ils entreprennent et qui développent des relations significatives avec d'autres valorisent davantage leur apprentissage et développent un sentiment de bien-être à l'école. Au

moment où les besoins psychologiques sont amplement satisfaits, le comportement peut être adopté par plaisir ou pour l'importance accordée à l'activité. Au cours des entrevues et des groupes de discussion, les élèves discutent de divers aspects du programme qui favorisent leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance, augmentant ainsi leur motivation intrinsèque.

Le besoin d'autonomie

Le besoin de faire ses propres choix et de se sentir autonome dans ses actions est particulièrement important pour l'adolescent. Il est clair dans les propos des élèves qu'ils ont choisi de s'inscrire au programme spécialisé en musique par choix et parce que cela les intéresse. Ces résultats vont en quelque sorte à l'encontre des recherches affirmant que les adolescents accordent beaucoup d'importance à la musique dans leur vie mais qu'ils dévalorisent la formation musicale à l'école (Austin et Vispoel, 1998; Lamont, 2002; North et al., 2000; Ross, 1995; Rutkowsky, 1994). Ces chercheurs observent que les cours de musique au secondaire sont souvent enseignés de façon transmissive et formelle, permettant peu de flexibilité et peu d'opportunités aux adolescents de faire des choix. C'est pourquoi les adolescents semblent préférer les activités musicales qu'ils organisent eux-mêmes, à l'extérieur de l'école. Dans notre étude, par contre, puisqu'il s'agit d'un programme spécialisé non obligatoire, les élèves ont fait le choix de s'y inscrire, ce qui diffère du contexte régulier de l'éducation musicale à l'école. Les élèves avaient sans doute déjà un intérêt marqué pour la musique et étaient motivés à s'y engager davantage. Certains élèves vont même jusqu'à jumeler leur formation musicale à l'école à des activités musicales auxquelles ils participent à l'extérieur du cadre scolaire. Par exemple, en plus de participer au programme spécialisé à l'école, des élèves suivent des leçons particulières, d'autres se sont formé un groupe musical avec des amis et certains élèves participent à des

auditions pour faire partie d'un orchestre de jeunes dans la région. Ces élèves valorisent donc la formation qu'ils reçoivent dans le programme spécialisé à l'école tout en complétant leur formation en participant à d'autres activités musicales et en vivant des expériences nouvelles à l'extérieur du cadre scolaire.

De plus, l'occasion donnée aux élèves de choisir un instrument de musique a été une étape importante dans leur apprentissage et a sans doute intensifié leur intérêt pour la musique et motivé leur persévérance dans le programme. Lorsque les élèves comparent leurs expériences musicales présentes à des expériences où on leur imposait un instrument de musique, le fait d'avoir choisi un instrument qui les intéresse dans le programme spécialisé a influencé leur motivation à poursuivre leur formation musicale.

Somme toute, le fait que les élèves ont eux-mêmes choisi un programme spécialisé en musique et ont choisi d'apprendre à jouer un instrument favorise grandement leur sentiment d'autonomie. Selon la théorie de l'autodétermination, le sentiment d'autonomie est une étape importante vers la motivation autodéterminée et la motivation intrinsèque. L'élève qui se sent à l'origine de son comportement et à qui on permet de prendre des décisions se sent plus motivé dans son apprentissage parce qu'il a lui-même choisi de s'y engager.

Le besoin de compétence

Le besoin de se sentir compétent et confiant dans leur apprentissage est un motif important dans le choix des élèves de s'inscrire au programme spécialisé en musique et de poursuivre leur formation dans ce programme. Dans le programme spécialisé en musique, les élèves mentionnent de nombreuses occasions où ils peuvent développer leur sentiment de compétence. En comparant les propos des participants avec la théorie des buts (Bouffard et al., 1998; Ames et Archer, 1988;

Elliott et Dweck, 1988), les élèves poursuivent surtout des buts axés vers la maîtrise. Ils veulent acquérir des connaissances, développer de nouvelles habiletés et relever des défis.

Dans le même ordre d'idées, les élèves confient que le programme leur permet de se perfectionner en tant que musiciens et d'en apprendre davantage sur la musique. Ils indiquent également qu'ils se sentent au bon niveau depuis qu'ils font partie du programme spécialisé en musique. Ces remarques laissent entendre que les élèves cherchent des défis en lien avec leur niveau de compétence, ce qui rejoint à nouveau le concept d'expérience optimale de Csikszentmihalyi (1993; 2004). Selon cet auteur, l'activité doit présenter des défis élevés et en lien avec les capacités de la personne pour que celle-ci puisse vivre des moments de « flow » et se sentir motivée à persévérer. « To keep enjoying an activity, a person needs to find ever new challenges in order to avoid boredom, and to perfect new skills in order to avoid anxiety. » (Csikszentmihalyi et al., 1993, p.15). Lorsque le défi de l'activité et les compétences de la personne sont en équilibre, la personne se sent en contrôle de la situation et devient si concentrée et impliquée dans son activité qu'elle se sent guidée par celle-ci au point d'en perdre le sens du temps et de l'espace.

En ayant ainsi choisi de s'inscrire à un programme qu'ils considèrent plus avancé, les participants de notre étude cherchaient de nouveaux défis pour augmenter leurs compétences et pour vivre des expériences optimales. Puisque ces expériences sont positives et plaisantes, les élèves sont motivés à s'investir dans leur apprentissage afin de revivre d'autres expériences semblables.

La pratique individuelle et la pratique en groupe sont d'autres aspects du programme spécialisé permettant aux élèves de développer leurs compétences. Des élèves disent d'eux-mêmes qu'ils sont motivés à pratiquer leur instrument régulièrement parce qu'ils veulent améliorer leur technique et se perfectionner en tant que musicien. Comme il a été mentionné

précédemment, les élèves ont donc intégré ces pratiques à leur horaire parce que cela est important pour eux de développer leurs compétences musicales.

La pratique en groupe avec l'harmonie leur permet également d'apprendre à travailler en équipe. Les élèves reconnaissent ainsi que la collaboration est une compétence importante lorsqu'ils jouent dans un ensemble musical. Comme le mentionne Boucher (1996), « le sens de la responsabilité collective est un élément inhérent et crucial à la musique d'ensemble puisque chaque élève est obligé d'accomplir une tâche dans l'optique d'atteindre un but commun. » (p.261). En discutant de l'importance du travail d'équipe dans leur apprentissage et de l'entraide entre élèves, les participants font référence en ce sens à une approche coopérative de l'apprentissage de la musique. Dans un contexte de coopération, le but n'est pas de vaincre l'adversaire et de gagner mais de se concentrer sur l'activité en coopérant avec les partenaires. D'après une étude de Boucher (1996), l'approche coopérative dans les cours de musique en milieu scolaire favorise l'amélioration du jeu instrumental des élèves ainsi que leur contribution aux performances instrumentales collectives. C'est ainsi que les diverses expériences que vivent les élèves dans le programme spécialisé, soit en pratiquant seul ou en collaborant avec les autres élèves, développent leur sentiment de compétence et favorise leur motivation intrinsèque, les incitant à persévérer dans leur domaine.

Le besoin d'appartenance

Comme nous l'avons mentionné au premier chapitre, le besoin d'appartenance est particulièrement important à l'adolescence. Claes (2003) et Csikszentmihalyi et Larson (1984) remarquent que les amis occupent une place très significative dans la vie d'un adolescent. L'adolescent a besoin de se sentir aimé et accepté par ses pairs et par les autres membres de son entourage. Dans le programme spécialisé en musique, les élèves ont l'occasion de rencontrer

d'autres jeunes qui partagent ce même intérêt pour la musique et qui sont aussi motivés qu'eux à se développer comme musiciens. Les élèves sentent qu'ils font partie d'un groupe et ils éprouvent un sentiment de bien-être dans ce groupe.

Les participants vont même jusqu'à dire que l'harmonie est comme une famille pour eux. Les relations qu'ils développent avec les autres membres du groupe deviennent très importantes et les motivent à demeurer dans le programme. Comme le précisent Adderley et ses collègues (2003) et Morrison (2001), les adolescents valorisent l'aspect social et les relations qui se forment en participant dans le programme spécialisé. Ce sentiment d'appartenance à un groupe semble être un élément de soutien essentiel à leur développement et à leur motivation à poursuivre leurs études. Dans leur étude sur l'atmosphère de la classe de musique dans une école secondaire américaine, Adderley et ses collègues (2003) accordent cette même importance au sentiment d'appartenance et en concluent que la classe de musique est un endroit où les élèves se sentent bien. Ces auteurs décrivent ainsi la classe de musique au secondaire comme « a home away from home ».

Cette interprétation nous permet de confirmer que les trois besoins psychologiques fondamentaux de l'autonomie, de la compétence et de l'appartenance sont en lien direct avec la motivation des élèves. C'est en satisfaisant ces trois besoins que les adolescents développent un sentiment de bien-être dans leur milieu et se sentent prêts et motivés à s'engager dans leur apprentissage.

Les conditions qui favorisent la satisfaction des besoins

Comme le soulignent Deci et Ryan (1985; 2000a), les relations interpersonnelles et les conditions de l'environnement jouent un rôle important dans la motivation de l'élève car ils peuvent favoriser ou entraver la satisfaction des besoins psychologiques. Les contextes sociaux

qui favorisent la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance facilitent la croissance et l'état de motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque autodéterminée.

Dans notre étude, les élèves discutent de deux conditions principales, soient la présence d'amis et leur environnement d'apprentissage, qui favorisent la satisfaction de leurs besoins et leur motivation à s'inscrire dans le programme spécialisé.

La présence d'amis

Le groupe des amis occupe une place significative dans la vie d'un adolescent (Claes 2003; Csikszentmihalyi et Larson, 1984). Pour lui, il est important de se retrouver dans un environnement entouré de personnes qu'il connaît et avec qui il s'est lié d'amitié. En contexte scolaire, il peut être important pour l'adolescent de se retrouver dans la même classe que ses amis. La présence d'amis peut donc jouer un rôle décisif dans son choix de cours à l'école.

Dans notre étude, la présence d'amis ou l'occasion de se faire des amis a été un motif important. Un élève nous a même avoué qu'il s'est d'abord inscrit au programme parce que ses amis s'inscrivaient aussi. Si la motivation de cet élève était a priori plutôt extrinsèque, cela a changé à mesure qu'il reçoit une formation. Il en résulte que sa motivation devient autodéterminée, voire même intrinsèque. Certains adolescents se sentent ainsi en sécurité lorsqu'ils se retrouvent dans la même classe que leurs amis.

En même temps, les élèves valorisent l'occasion de se faire de nouveaux amis et de rencontrer d'autres jeunes musiciens en participant au programme. Autrement dit, il semble être important pour ces adolescents de sentir qu'ils appartiennent à un groupe. C'est en ce sens que leur participation au programme spécialisé en musique satisfait leur sentiment d'appartenance dans le milieu scolaire. Ce genre de contexte permet aux adolescents d'élargir leur réseau social et de rencontrer des personnes qui partagent les mêmes intérêts qu'eux.

L'environnement d'apprentissage

Le milieu familial et le milieu scolaire ont également une grande influence sur la satisfaction des besoins des adolescents. Par exemple, des élèves ont fait mention de la présence de musique à la maison et de musiciens dans la famille. Le fait d'avoir été entouré de musique depuis un jeune âge et d'avoir vu d'autres membres de la famille s'impliquer dans la musique peut avoir aidé à cultiver l'intérêt de ces adolescents pour la musique. Grandissant dans un environnement où la musique a une importance, l'élève a pu développer un lien avec la culture musicale et a été motivé à retrouver ce sentiment d'appartenance dans le programme spécialisé.

L'appui et l'encouragement des parents et de la famille ont également été notés comme des éléments importants à l'apprentissage et à la motivation de l'enfant ou de l'adolescent dans sa formation musicale (Csikszentmihalyi et al., 1993; Davidson et al., 1996; Zdzinski, 1996). Les adolescents dans notre étude se sont sentis appuyés dans leur choix de faire de la musique et de s'inscrire au programme spécialisé, ce qui les encourage également à poursuivre leur formation musicale. L'appui des parents peut en ce sens favoriser les sentiments d'autonomie et de compétence de l'élève.

Les conditions de l'environnement scolaire ont également été amplement étudiées comme des facteurs ayant un grand impact sur la motivation des élèves (Deci, Nezlek et Sheinman, 1981; Deci, Schwartz, et al., 1981; Eccles et Midgley, 1989; Eccles, Lord et Midgley, 1991; Eccles et al., 1993; Mills, 1997; Ryan et Grolnick, 1986). Plus particulièrement, Eccles et ses collègues (1989, 1991, 1993) observent qu'il existe une certaine disparité entre l'environnement d'apprentissage et les besoins de l'adolescent, ce qui risque de diminuer la motivation intrinsèque de celui-ci. Ces auteurs mentionnent que les adolescents ont peu d'opportunités pour faire des choix, pour se sentir compétents et pour développer des relations interpersonnelles positives à l'école. Les résultats de notre recherche diffèrent des observations de ces auteurs. Il faut toutefois

tenir compte que notre recherche a eu lieu dans un programme spécialisé en musique, donc dans un contexte qui sort un peu des normes de l'éducation musicale en milieu scolaire. Néanmoins, les participants de notre étude discutent de divers facteurs dans leur environnement scolaire qui favorisent leurs besoins.

Dans un premier temps, les élèves disent que le soutien qu'ils reçoivent de l'enseignant a un grand impact sur leur motivation. Comme il est mentionné dans la littérature (Deci, Nezlek et Sheinman, 1981; Deci, Schwartz, et al., 1981; Ryan et Grolnick, 1986), l'enseignant qui privilégie l'autonomie de ses élèves et qui les encourage dans leur parcours augmente l'estime de soi de ces derniers et favorise leur motivation intrinsèque. Dans notre étude, les participants disent avoir l'occasion de faire des choix, comme choisir un instrument de musique, et cela les motive à s'investir davantage dans leur apprentissage. Ils éprouvent ainsi un sentiment de bien-être en salle de classe et ils développent des relations positives avec l'enseignant. Les élèves vont jusqu'à considérer l'enseignant comme un membre de leur famille musicale. Un élève a également mentionné qu'il s'est d'abord inscrit au programme parce que l'enseignant lui a suggéré de le faire. Ainsi, la motivation a priori plutôt extrinsèque de l'élève est devenue autodéterminée et intrinsèque à mesure qu'il reçoit une formation et qu'il jouit de son expérience d'apprentissage.

Dans le même ordre d'idée, les élèves disent que le fait de recevoir des conseils et des commentaires positifs de la part de l'enseignant les encourage dans leur parcours et les motive à persévérer. Comme le font remarquer Vallerand et Reid (1988), les commentaires positifs ont tendance à favoriser le sentiment de compétence de l'élève et à augmenter sa motivation intrinsèque. Dans notre étude, les élèves disent qu'ils sont fiers et motivés de persévérer et de relever d'autres défis lorsqu'ils reçoivent des rétroactions positives. Ces commentaires favorisent leur sentiment de compétence et les motivent à poursuivre leur formation dans le programme.

Un autre aspect important du programme spécialisé en musique est l'occasion offerte aux élèves de participer à diverses activités et événements musicaux, comme des concerts et des camps, à part des cours en salle de classe. Ces activités permettent aux adolescents d'apprendre dans des contextes qui sortent du cadre scolaire habituel et ont un grand impact sur la motivation de ces derniers. Les élèves de notre étude nous parlent de compétitions et de camps musicaux auxquels ils ont participé comme étant des événements marquants dans leur parcours. D'une part, ces activités sont des occasions de socialiser et de rencontrer d'autres musiciens. D'autre part, la participation à de tels événements leur permet d'améliorer leur technique à l'instrument et d'apprendre de nouvelles choses. Ce sont donc des activités qui favorisent leur sens d'appartenance au milieu musical et leur sentiment de compétence à l'instrument.

Il importe toutefois ici de rappeler le discours des chercheurs qui associent la compétition à une source de contrôle nuisant à la motivation intrinsèque (Deci, Betley, et al., 1981; Johnson et Johnson, 1985; Vallerand, Gauvin et Halliwell, 1986). Pourtant, un participant nous a parlé d'une compétition où l'harmonie a remporté la médaille d'or comme une expérience mémorable. Pour cet élève, son expérience n'était pas vécue comme un contrôle mais plutôt comme une occasion de participer à un événement musical avec ses pairs, d'une part, et comme un événement attestant son niveau de compétence, d'autre part. De fait, l'obtention de la médaille d'or peut avoir augmenté le sentiment de compétence de cet élève et favoriser son image de soi de sorte qu'il a vécu cette expérience de compétition de façon positive. Cela nous mène à nous questionner sur l'effet que peut avoir eu cette récompense sur la motivation de l'élève. Est-ce que l'élève aurait décrit son expérience de façon aussi positive si l'harmonie n'avait pas obtenu de médaille? Selon Reeve et Deci (1996), cela pourrait dépendre des objectifs de l'activité, à savoir si le but de participer à ce genre de compétition est strictement de gagner et d'exceller ou si l'autonomie des élèves et le plaisir qu'ils peuvent en retirer sont favorisés. Il importe donc aux enseignants de

musique de se questionner sur les objectifs de telles activités compétitives et d'évaluer les effets qu'elles peuvent avoir sur la motivation des élèves.

En somme, les motifs que les élèves de la 9^e et de la 10^e année identifient avoir pour s'inscrire au programme spécialisé en musique sont surtout de nature intrinsèque, mais diverses conditions dans leur environnement ont favorisé la satisfaction de leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance. Nous pouvons voir que le choix de l'élève à s'inscrire au programme peut avoir été influencé par des conditions extérieures au départ et devenir autodéterminé et intrinsèque à mesure qu'il valorise et intériorise ce choix.

Le milieu minoritaire

Comme nous l'avons mentionné au premier chapitre, le contexte de la minorité linguistique francophone de l'Ontario est particulier en ce sens où l'élève est exposé à deux langues et à deux cultures. L'école de langue française en milieu minoritaire a donc la mission de préserver la langue et la culture françaises et de renforcer l'identité culturelle de l'élève. Cependant, l'adolescent à la recherche de son identité personnelle risque de ressentir une certaine ambivalence entre la culture francophone et la culture anglophone prédominante. L'élève dont le milieu de vie est majoritairement anglophone peut éprouver une certaine difficulté à s'identifier à son milieu scolaire francophone.

L'enseignement des arts occupe donc une place importante dans l'école de langue française en milieu minoritaire. L'éducation artistique « développe des habiletés comme l'esprit critique, la pensée créative, l'imagination, la discipline personnelle, la capacité de communiquer clairement et l'aptitude à travailler en groupe. » (Ministère de l'Éducation et de la Formation, 1999, p.2). En plus de développer de telles compétences transdisciplinaires et personnelles, les cours d'art fournissent également un contexte d'apprentissage moins formel où l'élève peut se sentir plus à

l'aise de s'exprimer et de communiquer en français. De plus, c'est en s'impliquant dans les arts ou même en créant leurs propres œuvres d'art que les adolescents se sentent libres de s'exprimer et d'affirmer leur identité. Grâce à leur contact avec les arts, les élèves approfondissent leur compréhension de leur milieu et cela peut les motiver à s'engager dans des activités culturelles.

C'est dans cette perspective que l'éducation artistique est d'une grande importance dans le contexte de l'école franco-ontarienne. En plus de développer leur sens d'autonomie et leurs compétences musicales, les participants de notre étude confirment que le programme spécialisé en musique auquel ils participent leur donne l'impression de faire partie d'un groupe, d'une culture. Le sens d'appartenance qu'ils développent dans ce programme est d'une grande importance pour eux et c'est en parti ce qui les motive à s'engager dans leur formation. C'est en se créant des liens avec d'autres jeunes qu'ils en arrivent à se définir eux-mêmes et à se trouver une place dans leur milieu.

Synthèse

En guise de synthèse de l'interprétation des données présentées dans ce chapitre, nous pouvons constater que la motivation des participants à s'inscrire au programme spécialisé en musique est surtout de nature intrinsèque. Ces élèves ont choisi de s'inscrire au programme parce qu'ils aiment la musique et parce que cela leur procure beaucoup de plaisir. Cependant, leur participation au programme exige également qu'ils effectuent des tâches parfois peu intéressantes et pas très motivantes. Les élèves en arrivent toutefois à intégrer ces pratiques musicales parce qu'ils les valorisent et parce que cela est important pour eux de s'investir afin de se perfectionner en tant que musicien.

De plus, nous avons observé que les trois besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et d'appartenance sont directement en lien avec la motivation des élèves à s'inscrire

au programme spécialisé en musique. Les élèves ont choisi de s'inscrire au programme pour se plaire à eux-mêmes. L'occasion qu'ils ont eue de choisir un instrument de musique a été une étape marquante dans leur formation, favorisant leur besoin d'autonomie. Les élèves justifient également qu'en pratiquant régulièrement leur instrument et en travaillant en groupe avec l'harmonie, le programme leur permet de perfectionner leurs compétences musicales. De plus, le sens d'appartenance qu'ils acquièrent et les relations qu'ils établissent dans le programme sont des éléments importants à leur sentiment de bien-être et à leur motivation de demeurer dans le programme.

Diverses conditions dans leur environnement ont toutefois eu un grand impact sur la satisfaction de leurs besoins et leur motivation. Nous avons constaté que ces facteurs extérieurs peuvent avoir été un point de départ dans leur choix de s'inscrire au programme et ont servi à nourrir leur motivation intrinsèque et leur intérêt pour la musique. La présence d'amis et l'appui de l'environnement d'apprentissage sont parmi ces facteurs qui favorisent la satisfaction des besoins de l'élève. La satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux et les conditions favorables dans leur environnement permettent donc aux élèves de se concentrer davantage sur les plaisirs et les expériences positives qu'ils vivent en participant au programme spécialisé en musique et les motivent à poursuivre leur formation dans ce programme.

Enfin, nous avons discuté de l'importance que peut avoir un programme d'éducation artistique dans le contexte de la minorité linguistique. Comme l'école en milieu minoritaire a la mission de transmettre la langue et la culture françaises, les arts peuvent offrir l'occasion aux adolescents de s'exprimer, de définir leur identité et de développer un sens d'appartenance à leur milieu.

CONCLUSION

Ce dernier chapitre se divise en quatre parties. La première partie présente une synthèse des chapitres précédents. Ce bref résumé sera suivi des contributions de la recherche et la prochaine section présentera les limites du projet. Nous terminerons en proposant des pistes de recherche éventuelles.

Synthèse des chapitres précédents

En rétrospective, cette recherche a examiné la dynamique motivationnelle d'un programme spécialisé en musique dans une école secondaire de langue française de l'Ontario. Plus précisément, l'objectif du projet était de mieux comprendre les motifs que des élèves de 9^e et 10^e année identifient avoir pour s'inscrire à un tel programme.

La description de la problématique a permis de porter un regard sur différents facteurs qui peuvent influencer la motivation d'adolescents dans leur apprentissage de la musique, soit l'importance qu'ils accordent à la musique, leur conception de l'intelligence musicale, leur motivation à apprendre la musique, leur environnement d'apprentissage et le milieu minoritaire francophone. Cette revue de littérature nous a permis de voir que les adolescents manifestent certains besoins pour se sentir motivés à apprendre et pour acquérir un sentiment de bien-être à l'école.

C'est en ce sens que nous nous sommes basés sur la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985; Ryan et Deci, 2000a) pour mieux comprendre ces besoins. Cette théorie reconnaît l'importance de trois besoins psychologiques fondamentaux à la croissance humaine et au bien-être, à savoir le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance. Elle identifie également différents types de motivation qui se distinguent par le degré d'autodétermination sous-jacent à leur fonctionnement. La théorie postule alors que les

conditions de l'environnement peuvent soit favoriser ou entraver la satisfaction des besoins psychologiques et ainsi affecter le développement de la motivation et le bien-être de l'élève. Dans notre recherche, la théorie de l'autodétermination nous a fourni une vue complexe de la motivation nous permettant d'examiner en profondeur les motifs des élèves à effectuer des activités musicales parfois exigeantes et peu motivantes en elles-mêmes.

Pour répondre aux questions que nous posons sur les motifs d'élèves de 9^e et 10^e année à s'inscrire à un programme spécialisé en musique, nous avons choisi de procéder par l'intermédiaire de trois méthodes de collecte de données : l'entrevue semi-dirigée, le groupe de discussion et la tenue d'un journal de bord. Ces méthodes nous ont permis d'obtenir des données provenant directement des élèves. La recherche s'inscrit ainsi dans une démarche qualitative interprétative.

L'analyse des données recueillies a permis de faire ressortir auprès des participants, non seulement leurs motifs pour s'inscrire au programme spécialisé, mais également la signification qu'ils accordent à ces motifs et à leur formation musicale. À partir de ces données, nous sommes retournées à la dynamique motivationnelle présentée aux chapitres précédents afin de mieux comprendre comment les propos des participants se traduisent sous la lentille des besoins psychologiques et du continuum de la motivation proposés par la théorie de l'autodétermination. Ce faisant, nous avons pu conclure que les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sont en lien direct avec la motivation des élèves dans leur apprentissage de la musique au secondaire. Nous avons également observé l'influence de conditions externes, comme la présence d'amis et l'environnement d'apprentissage, qui peuvent avoir été un point de départ dans la décision des participants de s'inscrire au programme et qui ont servi à nourrir leur motivation intrinsèque et leur intérêt pour la musique.

Contributions

Cette recherche nous a permis d'examiner des motifs que des élèves de 9^e et de 10^e année identifient avoir pour s'inscrire à un programme spécialisé en musique. Comme l'échec et le manque d'intérêt chez l'élève semblent être la conséquence d'une sérieuse perte de motivation, nous croyons important de nous attarder à une meilleure compréhension des facteurs qui influencent la motivation et la réussite scolaire. Dans notre étude, il nous a été possible de jeter un regard sur la façon dont les participants parlent de leurs besoins et de leur motivation dans leur formation musicale et sur la signification qu'ils accordent à leurs motifs de s'inscrire à un programme spécialisé. Cette étude nous a également permis de comprendre ce qui motive intrinsèquement ces adolescents et suscite une passion dans leur formation artistique. De plus, cette étude a permis de voir les applications de la théorie de l'autodétermination dans la recherche en éducation de la musique. Nous avons constaté que les trois besoins de l'autonomie, de la compétence et de l'appartenance sont très présents et fondamentaux à la motivation des adolescents dans leur apprentissage de la musique. Cette recherche peut donc être utile autant à des enseignants de musique qui désirent mieux comprendre les besoins de leurs élèves qu'à l'implantation de programmes spécialisés en arts en milieu scolaire, par exemple, dans la manière de proposer le choix de l'instrument de musique.

Enfin, comme peu d'études ont lieu dans un contexte d'éducation musicale au Canada, plus spécifiquement en milieu minoritaire francophone canadien, la présente recherche sert à documenter le travail que font des écoles dans ce milieu pour encourager la formation des élèves en art et pour assurer une relève en éducation artistique dans le milieu francophone de l'Ontario.

Limites

La présente thèse est toutefois sujette à des limites relevant surtout de l'ordre méthodologique et analytique. Ces limites portent sur le contexte de la collecte de données, de la possibilité de généralisation des résultats et de la méthode d'analyse.

La première limite de cette étude repose sur le contexte de la collecte de données. Comme la collecte s'est effectuée auprès d'élèves à l'école secondaire, ce milieu scolaire a exercé certaines contraintes. Premièrement, le temps alloué à la collecte de données était restreint. Nous étions limitée à seulement environ vingt minutes d'entrevue avec chaque élève et à un groupe de discussion de soixante-quinze minutes avec chaque niveau. De plus, le nombre réduit de participants, soit sept élèves de 9^e année et quatre élèves de 10^e année, peut être perçu comme limitatif. Par contre, même si le contexte de collecte de données peut sembler une limite importante, les résultats permettent un premier regard sur la motivation d'adolescents inscrits à un programme spécialisé et pourraient servir à entreprendre une étude à plus grande échelle. Par exemple, l'identification des motifs de motivation externe et de motivation intrinsèque constitue un apport appréciable pour de futures recherches avec des élèves de mêmes niveaux scolaires dans ce contexte ou dans d'autres contextes.

Pour ce qui est de la généralisation des résultats, il importe de rappeler que les données ont été recueillies dans un contexte très spécifique. Cette étude traite de la motivation d'adolescents qui ont la chance de s'inscrire à un programme spécialisé en musique, alors que de tels programmes ne sont pas en vigueur dans toutes les écoles secondaires. De plus, cette étude est réalisée dans une communauté linguistique minoritaire et est donc très spécifique. En ce sens, les résultats peuvent être propres au contexte étudié et pourraient être différents dans un autre contexte. Néanmoins, il convient de rappeler que l'objectif de cette recherche était de comprendre les motifs des élèves à s'inscrire à un programme spécialisé en musique. En examinant ainsi les

motifs de ces élèves à s'investir dans un tel programme, nous pouvons mieux comprendre les facteurs impliqués dans la motivation des adolescents et ces données peuvent ensuite servir aux enseignants de musique dans d'autres contextes, comme celui d'un cours de musique régulier.

Certaines limites s'imposent également du côté de l'analyse des données. Comme la recherche s'est servi de la théorie de l'autodétermination comme filtre à l'analyse et à l'interprétation, nous avons examiné les données principalement à partir des catégories déjà établies par cette théorie, soit les trois besoins psychologiques et le continuum de la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque. Cette façon de procéder nous a permis de voir comment les propos des participants se traduisent à la lumière de ces catégories. Elle reconnaît également l'apport de ce cadre théorique à l'éducation ainsi que le fait que peu d'études existent en relation avec ce cadre et l'éducation musicale. Par contre, cette procédure peut à la fois constituer une limite et un apport en ce sens qu'il ne s'agit pas d'une méthode d'analyse par théorisation ancrée, mais que des catégories servent de filtre et peuvent influencer le regard que nous avons sur la lecture et l'interprétation des données.

De plus, l'utilisation que nous avons fait de l'analyse de construits est très limitée. Nous nous sommes plutôt inspirées de la méthode de l'analyse de construits de Kelly (1955) pour structurer les groupes de discussion et pour aller chercher la signification que les participants accordent à leurs motifs. Nous en avons retiré une analyse exploratoire à partir d'une grille inspirée de la grille-répertoire de Kelly (1955), où nous y avons configuré les scores des élèves et les construits élaborés. Puisque les données recueillies étaient limitées, nous n'avons pu procéder à une analyse complète des éléments et des construits, comme il est coutume dans une véritable analyse de construits. Nous nous sommes inspirées de cette méthode pour pousser un peu plus loin notre analyse et notre compréhension de la motivation des élèves dans leur formation musicale.

Pistes de recherche éventuelle

Au-delà des contributions et des limites de l'étude, nous retenons des pistes de recherche éventuelle qu'elle présente. Comme peu de recherches en éducation de la musique se sont servies de la théorie de l'autodétermination comme cadre de référence, il peut être pertinent de reprendre des recherches similaires dans ce domaine pour en faire d'autres analyses des concepts proposés par la théorie. Par exemple, il pourrait être intéressant d'examiner plus en détails les conditions de l'environnement qui influencent la motivation des élèves dans leur apprentissage de la musique ainsi que les différents types de motivation qu'ils démontrent lorsqu'ils sont impliqués dans diverses activités musicales. De même, comme cette recherche a lieu dans un contexte très spécifique, il serait particulièrement intéressant de reprendre l'étude dans d'autres contextes et d'examiner la motivation d'élèves inscrits dans un programme de musique régulier.

De plus, il serait intéressant dans une recherche ultérieure d'utiliser une procédure plus élaborée de l'analyse de construits personnels de Kelly (1955) que celle employée dans la présente recherche. D'un côté, l'analyse de construits personnels pourrait servir à l'élaboration de grilles-répertoires avec chaque élève individuellement afin d'en évaluer la signification que chacun attribue à sa formation musicale. D'un autre côté, cette méthode pourrait être reprise avec le groupe mais en négociant les scores entre les participants afin d'obtenir une grille pour tout le groupe.

La motivation de l'élève dans son apprentissage de la musique reste encore à étudier, par exemple lorsqu'il est question de composition musicale. Nous espérons cependant avoir ouvert la voie vers d'autres recherches dans ce domaine qui pourront aider à mieux outiller les enseignants de musique et à cerner la place de l'éducation musicale en milieu scolaire.

RÉFÉRENCES

- Adderley, C., Kennedy, M. et Berz, W. (2003). "A home away from home": The world of the high school music classroom. *Journal of Research in Music Education*, 51(3), 190-205.
- Amabile, T.M. (1979). Effects of external evaluation on artistic creativity. *Journal of Personality & Social Psychology*, 37(2), 221-233.
- Amabile, T.M. (1982). Children's artistic creativity : detrimental effects of competition in a field setting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8(3), 573-578.
- Amabile, T.M. (1983). *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Amabile, T.M., DeJong, W. et Lepper, M.R. (1976). Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(1), 92- 98.
- Amabile, T.M. et Gitomer, J. (1984). Children's artistic creativity: Effects of choice in task materials. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 10(2), 209-215.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C. et Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Ames, R. et Ames, C. (1984). *Research on motivation in education, vol.1*. Orlando: Academic Press.
- Ames, R. et Ames, C. (1985). *Research on motivation in education, vol.2*. Orlando: Academic Press.
- Ames, R. et Ames, C. (1989). *Research on motivation in education, vol.3*. Orlando: Academic Press.
- Arnold, J.A. (1997). A comparison of attributions for success and failure in instrumental teaching among sixth-, eight-, and tenth-grade students. *Update: Applications of Research in Music Education*, 15(2), 19-23.
- Asmus, E. (1986). Student beliefs about the causes of success and failure in music: A study of achievement motivation. *Journal of Research in Music Education*, 34, 262-278.
- Austin, J.R. et Vispoel, W.P. (1998). How American adolescents interpret success and failure in classroom music: Relationships among attributional beliefs, self-concept and achievement. *Psychology of Music*, 26(1), 26-45.
- Baumeister, R.F. et Leary, M.R. (1995). The need to belong : Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.

- Beatty, R.J. (2001). The status of music education in Ontario secondary schools. *The Recorder*, 44(1), 30-34.
- Benware, C.A. et Deci, E.L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21(4), 755-765.
- Bernard, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 509-526.
- Blowers, G.H. et O'Connor, K.P. (1996). *Personal construct psychology in the clinical context*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Boswell, J. (1991). Comparisons of attitudinal assessments in middle and junior high school general music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 108, 49-57.
- Boucher, G. (1996). Une approche coopérative en musique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 31(3), 261-274.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Romano, G., Chouinard, R., Bordeleau, L. et Filion, C. (1998). Élaboration et validation du Questionnaire des buts en contexte scolaire (QBCS), *Revue canadienne des sciences du comportement*, 30(3), 203-206.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Chirkov, V.I. et Ryan, R.M. (2001). Parent and teacher autonomy support in Russian and U.S. adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 618-635.
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Cooper, H. et Tom, D.Y.H. (1984). Socioeconomic status and ethnic group differences in achievement motivation. Dans R. E. Ames et C. Ames (éds.). *Research on Motivation in Education*, vol.1 (p.209-244). Orlando, Floride: Academic Press, Inc.
- Covington, M.V. (1983). Musical Chairs: Who drops out of music instruction and why? Dans K. Keans (éd.), *Documentary Report of the Ann Arbor Symposium on the Application of Psychology to the Teaching and Learning of Music, Session III: Motivation and Creativity* (p.31-38). Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Covington, M.V. et Omelich, C.L. (1979). Effort : The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71, 169-182.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Vivre: La psychologie du bonheur* (Trad. : L. Bouffard). Paris : Éditions Robert Laffont, S.A. (L'ouvrage original a été publié en 1990).
- Csikszentmihalyi, M. et Larson, R. (1984). *Being adolescent : Conflict and growth in the teenage years*. États-Unis: Basic Books, Inc.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. et Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. et Schiefele, U. (1992). Arts education, human development, and the quality of experience. Dans B. Reimer et R.A. Smith (éds.), *Ninety-first yearbook of the national society for the study of education, part II: The arts, education, and aesthetic knowing* (pp.169-191). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Davidson, J.W., Howe, M.J.A., Moore, D.G. et Sloboda, J.A. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 399-412.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., Betley, G., Kahle, J., Abrams, L. et Porac, J. (1981). When trying to win: Competition and intrinsic motivation. *Personality and Psychology Bulletin*, 7(1), 79-83.
- Deci, E. L., Eghari, H., Patrick, B. C. et Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119-142.
- Deci, E.L., Koestner, R. et Ryan, R.M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27.
- Deci, E.L., Nezlek, J. et Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1-10.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. Dans R. A. Dienstbier (éd.), *Perspectives on Motivation: Nebraska Symposium on Motivation, 1990*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 3-14.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

- Deci, E.L., Schwartz, A.J., Sheinman, L. et Ryan, R.M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642- 650.
- Deci, E.L., Spiegel, N.H., Ryan, R.M., Koestner, R. et Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(6), 852-859.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. et Ryan, R.M. (1991). Motivation and education : The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3&4), 325-346.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative: Guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill Éditeurs.
- Desrochers, A., Comeau, G., Green-Demers, I. et Donner, P. (2005, octobre). *Évaluation de la motivation chez les jeunes élèves en piano*. Communication présentée au Symposium du Laboratoire de recherche en pédagogie du piano, Université d'Ottawa, Ontario, Canada.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. Dans R. A. Dienstbier (éd.), *Perspectives on Motivation: Nebraska Symposium on Motivation, 1990* (p.199-236). Lincoln : University of Nebraska Press.
- Dweck, C.S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dweck, C.S. et Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Eccles, J. (1983). Children's motivation to study music. Dans K. Keans (éd.), *Documentary Report of the Ann Arbor Symposium on the Application of Psychology to the Teaching and Learning of Music, Session III: Motivation and Creativity* (p.31-38). Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Eccles, J.S., Lord, S. et Midgley, C. (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents. *American Journal of Education*, 521-542.
- Eccles, J.S. et Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. Dans C. Ames et R. Ames (éds.), *Research on Motivation in Education*, vol.3 (p.139-186). San Diego: Academic Press, Inc.

- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Miller Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., et Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.
- Elliott, E.S. et Dweck, C.S. (1988). Goals : An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Flink, C., Boggiano, A.K. et Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 916-924.
- Folkestad, G. (2002). National identity and music. Dans R. Macdonald, D. Hargreaves & D. Miell (éds.). *Musical Identities* (p.151-162). Oxford : Oxford University Press.
- Gayet, D. (1995). *Modèles éducatifs & relations pédagogiques*. Paris : Armand Colin Éditeur.
- Geoffrion, P. (2003). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (éd.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (pp.333-356). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gérin-Lajoie, D. (1996). L'école minoritaire de langue française et son rôle dans la communauté. *Alberta Journal of Educational Research*, 42(3), 267-279.
- Gérin-Lajoie, D. (2001). Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : Le cas de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 29(1), (www.acelf.ca/revue/).
- Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 125-146.
- Green, J.P. et Vorgan, N. (1991). *Music education in Canada: A historical account*. Toronto: University of Toronto Press.
- Grolnick, W. S. et Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890-898.
- Hanley, B. (2000). What's ahead? Challenges for music education in Canadian schools. Dans B. Hanley et B.A. Roberts (éds.), *Looking forward: Challenges to Canadian music education* (pp.11-40). Canada: The Canadian Music Educators Association.
- Hayamizu, T. (1997). Between intrinsic and extrinsic motivation: Examination of reasons for academic study based on the theory of internalization. *Japanese Psychological Research*, 39, 98-108.

- Henderson, V.L. et Dweck, C.S. (1990). Motivation and achievement. Dans S.S. Felman et G.R. Elliott, (éds.), *At the threshold: The developing adolescent* (p.308-329). Cambridge: Harvard University Press.
- Howe, M. J. A., Davidson, J. W. et Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: Reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21(3), 399-407.
- Jankowicz, D. (2004). *The easy guide to repertory grids*. Chichester, West Sussex, England: John Wiley & Sons Ltd.
- Johnson, D.W. et Johnson, R.T. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations. Dans Ames, R. et Ames, C. (éds.). *Research on motivation in education, vol.2*. Orlando: Academic Press.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kasser, T. et Ryan, R.M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 410-422.
- Kasser, T. et Ryan, R.M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 80-87.
- Kelly, G.A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kennedy, M. (2000). Music for all Canadians: Dream or reality at the high school level. Dans B. Hanley et B.A. Roberts (éds.), *Looking forward: Challenges to Canadian music education* (pp.139-156). Canada: The Canadian Music Educators Association.
- King, A. (2004). *Double Cohort Study, Phase 3 Report*, Ministère de l'éducation de l'Ontario, octobre 2003, révisé janvier 2004, Queen's University.
<http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/phase3/report3.pdf>
- Koestner, R. et Losier, G.F. (2002). Distinguishing three ways of being internally motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. Dans E.L. Deci et R. M. Ryan (éds.), *Handbook of self-determination research* (pp.101-121). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Koestner, R., Ryan, R.M., Bernieri, F. et Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior : The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52(3), 233-248.
- Lamont, A. (2002). Musical identities and the school environment. Dans R. Macdonald, D. Hargreaves et D. Miell. (éds.), *Musical Identities* (p.41-59). Oxford: Oxford University Press.

- Lamont, A., Hargreaves, D.J., Marshall, N.A. et Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20(3), 229-241.
- Legendre, R. (éd.) (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd. Montréal: Guérin.
- Lepper, M.R. et Greene, D. (1975). Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 479-486.
- Lowe, A. (2003). Recherche dans le domaine de l'éducation musicale en milieu francophone minoritaire au Canada: aperçu et perspectives pour l'avenir. Dans R. Allard (éd.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives* (p.194-202). Moncton : Centre de recherche et de développement en éducation.
- Martel, A. (1993). Compétitions idéologiques et les droits scolaires francophones en milieu minoritaire au Canada. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 49(4), 734-759.
- Mills, J. (1997). A comparison of the quality of class music teaching in primary and secondary schools in England. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 72-76.
- Ministère de l'éducation et de la formation (1998). *Le curriculum de l'Ontario, 1^{ère} à 8^e année : Éducation artistique*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'éducation et de la formation (1999). *Le curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e année : Éducation artistique*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Morrison, S.J. (2001). The school ensemble: A culture of our own. *Music Educators Journal*, 88(2), 24-28.
- Mossholder, K.W. (1980). Effects of externally mediated goal setting on intrinsic motivation: A laboratory experiment. *Journal of Applied Psychology*, 65(2), 202-210.
- Murphy, C. (1999). How far do tests of musical ability shed light on the nature of musical intelligence? *British Journal of Music Education*, 16(1), 39-50.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- North, A.C., Hargreaves, D.J. et O'Neill, S.A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255-272.
- O'Neil, J. (1990). Music education: Experts take new look at performance, general music. *Curriculum Update*, juin, 1-6, 8.
- O'Neill, S.A. (2002). The self-identity of young musicians. Dans R. Macdonald, D. Hargreaves et D. Miell. (éds.), *Musical Identities* (p.79-96). Oxford: Oxford University Press.

- Pelletier, L., Séguin-Lévesque, C. et Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196.
- Pelletier, L.G. et Vallerand, R.J. (1996). Supervisors' beliefs and subordinates' intrinsic motivation: A behavioral confirmation analysis. *Journal of Personality & Social Psychology*, 71, 331-340.
- Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires (1997). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Reeve, J. et Deci, E. L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(1), 24-33.
- Reis, H.T., Sheldon, K.M., Gable, S.L., Roscoe, J., et Ryan, R.M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419-435.
- Ross, M. (1995). What's wrong with school music? *British Journal of Music Education*, 12, 185-201.
- Roy, S.N. (2003). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (éd.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (pp.159-184). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Rutkowski, J. (1994). A comparison of adolescents' in-school and out-of-school music experiences and involvement. *Update: Applications of Research in Music Education*, 13(1), 17-22.
- Ryan, R.M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R.M., Chirkov, V.I., Little, T.D., Sheldon, K.M., Timoshina, E. et Deci, E.L. (1999). The American Dream in Russia: Extrinsic aspirations and well-being in two cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1509-1524.
- Ryan, R. M. et Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761.
- Ryan, R.M. et Deci, E.L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R.M. et Deci, E.L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations : Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. Dans E. L. Deci, et R. M. Ryan (éds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester: University of Rochester Press.
- Ryan, R.M. et Grolnick, W.S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 550-558.
- Ryan, R.M. et La Guardia, J.G. (1999). Achievement motivation within a pressured society : Intrinsic and extrinsic motivations to learn and the politics of school reform. *Advances in Motivation and Achievement*, 11, 45-85.
- Ryan, R.M., Mims, V. et Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736-750.
- Sheldon, K.M., Ryan, R.M., Deci, E.L. et Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(4), 475-486.
- Sheldon, K.M., Ryan, R.M. et Reis, H.T. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1270-1279.
- Skinner, E.A. et Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom : Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Sloboda, J.A., Davidson, J.W. et Howe, M.J.A. (1994). Is everyone musical? *The Psychologist*, 349-354.
- Small, C. (1980). Children as consumers. Dans C. Small, *Music, Society, Education* (pp.182-205). London: John Calder Publishers Ltd.
- Stern, D.N. (2003). *Le moment présent en psychothérapie : Un monde dans un grain de sable* (Trad. M. Garène). Paris: Odile Jacob. (L'ouvrage original a été publié en 2004).
- Stollery, P. et McPhee, A.D. (2002). Some perspectives on musical gift and musical intelligence. *British Journal of Music Education*, 19(1), 89-102.
- Tardif, C. (1993). L'identité culturelle dans les écoles francophones minoritaires: Perceptions et croyances des enseignants. *La revue canadienne des langues vivantes*, 49(4), 787-798.
- Tarrant, M., North, A.C. et Hargreaves, D.J. (2002). Youth identity and music. Dans R. Macdonald, D. Hargreaves et D. Miell. (éds.), *Musical Identities* (p.134-150). Oxford: Oxford University Press.

- Théberge, M. (2005). *L'apport de l'éducation artistique dans les écoles secondaires de l'Ontario*. Rapport de recherche, ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.
- Théberge, M. (à paraître). *Analyse de construits et éducation artistique*.
- Thompson, K. (1991). An examination of the consistency of junior high students' preferences for general music activities. *Update: Applications of Research in Music Education*, 9(2), 11-22.
- Upitis, R. (version électronique 2003). What is arts education good for? Learning through the arts. *Education Canada*, 43(3). <http://proquest.umi.com/>
- Vallerand, R.J. (2004, mai). *Toward a psychology of passion*. Communication présentée à la deuxième conférence internationale de la théorie de l'autodétermination, Université d'Ottawa, Ontario, Canada.
- Vallerand, R.J. et Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles of predictors of behavior : A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N. M. et Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioral Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323-349.
- Vallerand, R.J., Blanchard, C., Mageau, G.A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Gagné, M. et Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme : On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756-767.
- Vallerand, R.J., Fortier, M.S. et Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Vallerand, R.J., Gauvin, L.L. et Halliwell, W.R. (1986). Negative effects of competition on children's intrinsic motivation. *The Journal of Social Psychology*, 126(5), 649-657.
- Vallerand, R.J. et Reid, G. (1988). On the relative effects of positive and negative verbal feedback on males and females' intrinsic motivation. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 20, 239-250.
- Vallerand, R. J. et Senécal, C. B. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. *Apprentissage Et Socialisation*, 15(1), 49-62.
- Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, Québec: Éditions Études Vivantes.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Zdzinski, S.F. (1996). Parental involvement, selected student attributes, and learning outcomes in instrumental music. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 34-48.
- Zillmann, D. et Gan, S. (1997). Musical taste in adolescence. Dans D.J. Hargreaves et A.C. North (éds.), *The social psychology of music* (pp.161-187). Oxford: Oxford University Press.
- Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R. et Deci, E.L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443-446.

APPENDICE A
APPROBATION DU COMITÉ DE DÉONTOLOGIE



Université d'Ottawa • University of Ottawa

Service de subventions de recherche et déontologie Research Grants and Ethics Services

COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES ET HUMANITÉS

ATTESTATION D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE

La présente attestation certifie que le Comité d'éthique de la recherche en Sciences Sociales et Humanités de l'Université d'Ottawa a examiné la demande d'approbation déontologique présentée par Josée Benoit pour son projet de recherche, **La motivation d'élèves de 9^e année à s'inscrire à des cours de musique dans un contexte d'une école de langue française de l'Ontario (Dossier 09-04-08)**, supervisée par Mariette Théberge de la Faculté d'éducation. Le Comité d'éthique a déterminé que la demande respectait les principes déontologiques établis par l'Énoncé de politique des trois conseils et par les règles de procédure des Comités d'éthique de l'Université d'Ottawa. Le Comité d'éthique a donc accordé une catégorie la (approbation) à ce projet.

La présente attestation est valide pour un an à partir de la date indiquée ci-dessous.

Catherine Paquet ✓
Responsable de l'éthique en recherche
Pour le Président du CÉR en Sciences Sociales et Humanités
Richard Clément

22 octobre 2004

Date

APPENDICE B
APPROBATION DU CONSEIL SCOLAIRE



CONSEIL DES ÉCOLES
CATHOLIQUES
DE LANGUE FRANÇAISE
DU CENTRE-EST

Service de
l'imputabilité
et du soutien à
la pédagogie
et à l'élève

Le 30 septembre 2004

Madame Josée Benoît
403-60, avenue Daly
Ottawa (Ontario)
K1N 6E5

Madame Benoît,

La présente est pour attester que notre conseil scolaire vous accorde la permission de procéder aux activités que vous jugerez nécessaires pour mener à bien votre recherche intitulée : **"La motivation d'élèves de 9^e année à s'inscrire à des cours de musique dans un contexte d'une école de langue française de l'Ontario"** à l'école secondaire catholique Béatrice-Desloges.

Dans le cadre de cette recherche, je vous demande de vous adresser au chef administratif de l'école pour établir avec lui la procédure de recrutement. Selon la clientèle à laquelle vous vous adressez, vous pourriez utiliser des invitations écrites ou une brève présentation orale du projet à des groupes-classes d'élèves. Ce sera à l'école de décider de la meilleure manière de procéder.

Par la présente, je vous accorde également l'autorisation d'accéder à l'école pour effectuer les tâches reliées à cette recherche, de même qu'à votre professeure Mariette Théberge qui agira à titre d'assistante de recherche dans le cadre de ce projet.

Veuillez accepter, madame Benoît, mes salutations distinguées.

Micheline Bercier-Larivière, Ph.D.
Chef, Imputabilité

c.c. Mario Lajoie, directeur, SISPE
Bernard Roy, directeur, école secondaire catholique Béatrice-Desloges

APPENDICE C
LETTRE DE RECRUTEMENT

Ottawa, le 27 octobre 2004

Bonjour,

Depuis plus d'un an déjà l'école Béatrice-Desloges travaille à la mise en œuvre d'un programme en éducation artistique. C'est à la suite de rencontres avec les responsables du programme qu'un projet de recherche a été élaboré afin de documenter cette expérience.

Ce projet de recherche porte sur la motivation d'élèves à s'inscrire ou à ne pas s'inscrire à un programme en éducation artistique en musique, en art dramatique ou en arts plastiques et à y poursuivre des apprentissages dans le contexte d'une école secondaire de langue française de l'Ontario.

Si vous permettez à votre enfant d'y participer cela signifie :

- qu'il fera part de son opinion et ses idées lors d'un groupe de discussion d'environ une heure au sujet de ce qui le motive ou ne le motive pas à s'inscrire à un programme en éducation artistique soit en musique, en art dramatique ou en arts plastiques, ainsi qu'au sujet des apprentissages qui peuvent s'y réaliser;
- s'ils le désirent, certains élèves pourront également participer à une ou deux entrevues d'environ une heure afin d'apporter des précisions sur ce qu'ils ont dit lors du groupe de discussion;
- que vous acceptez que le contenu du groupe de discussion et des entrevues soit enregistré et retranscrit pour pouvoir être analysé.

Les groupes de discussion seront composés de sept à dix personnes seulement et se tiendront à l'école à un temps de disponibilité qui ne contrevient pas à l'apprentissage des élèves. Il en sera de même pour les entrevues.

Votre enfant aura aussi à signer un formulaire de consentement pour confirmer qu'il participe de son plein gré. Il pourra décider de retirer sa participation en tout temps, avant ou pendant un groupe de discussion ou lors d'entrevues individuelles. Il demeure également libre de répondre aux questions.

Le fait d'être en groupe implique des limites à l'anonymat des participants. Par ailleurs, nous respecterons le plus possible cet anonymat, entre autres, en remplaçant le nom de votre enfant et celui des autres participants par des pseudonymes lors de l'analyse. Seuls Mariette Théberge, professeur à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, Josée Benoît, étudiante à la maîtrise et, possiblement un assistant de recherche auront accès aux données lors de l'analyse.

Nous avons à cœur de réaliser ce projet pour les raisons suivantes :

- La mise en œuvre de ce programme est importante pour votre milieu scolaire et ce projet permet de documenter l'expérience qui se vit actuellement.
- La motivation est un facteur essentiel dans la réussite scolaire et ce projet permet d'analyser quels sont les éléments qui jouent dans l'inscription à un programme en éducation artistique.
- Il est important de connaître les opinions et les idées des élèves et des parents pour en tenir compte dans l'évolution du programme.

Nous vous invitons donc à signer ce formulaire que votre enfant peut remettre au secrétariat de l'école Béatrice-Desloges. Si vous avez besoin d'information au sujet du projet et de son déroulement, vous pouvez nous joindre au 562-5800 poste 4147 ou par courriel à mtheberg@uottawa.ca et

Au plaisir de continuer à collaborer avec l'école de votre enfant,

Mariette Théberge
Professeur en didactique des arts
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Josée Benoît
Étudiante à la maîtrise
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

APPENDICE D
FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

**Formulaire de consentement
(élèves inscrits à un cours de musique)**

Titre de l'étude : La motivation d'élèves de 9^e année à s'inscrire à des cours de musique dans un contexte d'une école de langue française de l'Ontario

Chère participante, cher participant,

Je suis étudiante à l'Université d'Ottawa et je travaille présentement sur ma thèse de maîtrise à la Faculté d'éducation. Je m'intéresse particulièrement aux éléments qui motivent ou ne motivent pas des élèves de 9^e année à s'inscrire à des cours de musique donnés à l'école. Dans le but d'obtenir de l'information à ce sujet, je vous invite à participer à mon projet de recherche.

Quel est mon rôle dans cette recherche?

Si tu acceptes volontairement de participer à ce projet, tu t'engages:

- à participer à un groupe de discussion comprenant huit à dix élèves de 9^e année et d'une durée d'environ une heure où seront posées des questions relatives aux éléments qui t'ont motivé à t'inscrire à un cours de musique à l'école;
- à accepter que le contenu du groupe de discussion soit enregistré et retranscrit.

Certains élèves, s'ils le désirent, pourront également participer à une entrevue individuelle afin de compléter les données recueillies lors du groupe de discussion. Ces élèves s'engagent :

- à participer à une entrevue individuelle d'environ une heure où seront posées des questions relatives aux éléments qui les ont motivés à s'inscrire à un cours de musique à l'école;
- à accepter que le contenu de l'entrevue soit enregistré et retranscrit;
- à relire le contenu de l'entrevue afin d'en préciser des parties, si cela est nécessaire, et d'indiquer qu'ils sont d'accord que le contenu soit analysé.

Le groupe de discussion et les entrevues individuelles auront lieu à l'école, à un temps convenable.

Pourquoi le contenu du groupe de discussion et de l'entrevue est-il enregistré?

Puisqu'il est impossible de tout prendre en notes pendant un groupe de discussion ou une entrevue, le contenu sera enregistré et ensuite retranscrit afin de mieux retracer ce qui a été dit. Les enregistrements seront conservés de façon sécuritaire dans mon bureau.

Pourquoi devrais-je participer à cette recherche?

Tes idées et tes opinions sont très importantes. En participant à un groupe de discussion ou à une entrevue individuelle, tu auras la possibilité d'exprimer tes idées ou tes sentiments par rapport à divers aspects de ta motivation. Les données recueillies me permettront alors de mieux comprendre la motivation d'élèves de 9^e année à s'inscrire ou à ne pas s'inscrire à un cours de musique à l'école.

Y a-t-il des risques à ma participation dans ce projet?

Nous croyons qu'il n'y a aucun risque à votre participation à ce projet.

Dois-je participer à ce projet?

Non. Ta participation est entièrement volontaire. Si tu décides de participer et que tu ne veux pas discuter certains points, cela sera respecté. Tu es également libre de te retirer de la recherche en tout temps, avant ou pendant un groupe de discussion ou une entrevue, refuser d'y participer ou refuser de répondre à certaines questions.

Comment les données recueillies seront-elles manipulées?

L'information que tu partageras restera strictement confidentielle. Dans le projet, l'anonymat sera garanti par l'utilisation des pseudonymes pour toutes personnes et endroits mentionnés. Au cours de l'analyse, seules la chercheuse et sa superviseuse auront accès aux données.

Qui puis-je contacter si j'ai des questions concernant mes droits comme participant à une recherche?

Pour tout renseignement sur tes droits comme participant à une recherche, tu peux t'adresser au Responsable de la déontologie en recherche, Pavillon Tabaret, pièce 159, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca

Qui puis-je contacter si j'ai des questions concernant la présente recherche?

Pour des renseignements additionnels, n'hésitez pas à communiquer avec moi.

Josée Benoît
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa
Tel : (613) 234-0815
jbeno001@uottawa.ca

Consentement

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que tu peux garder.

Je, _____, suis intéressé(e) à participer au projet sur la motivation d'élèves de 9^e année à s'inscrire à des cours de musique à l'école mené par Josée Benoît dans le cadre de son projet de thèse de maîtrise.

Signature de la chercheure : _____ Date : _____

Signature du participant : _____ Date : _____

Formulaire de consentement (parents)

Titre de l'étude : La motivation d'élèves de 9^e année à s'inscrire à des cours de musique dans un contexte d'une école de langue française de l'Ontario

Chercheure :	Josée Benoît Faculté d'éducation Université d'Ottawa Tel : (613) 234-0815 jbeno001@uottawa.ca danjo@idirect.com mtheberg@uottawa.ca	Superviseure : Mariette Théberge Faculté d'éducation Université d'Ottawa 145 Jean-Jacques Lussier Pavillon Lamoureux 466 (613) 562-5800 (4147)
---------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Le projet de recherche est mené par Josée Benoît dans le cadre d'un programme de maîtrise à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. La présente étude s'intéresse particulièrement aux éléments qui motivent ou ne motivent pas des élèves de 9^e année à s'inscrire à des cours de musique donnés à l'école. Le projet est supervisé par Mariette Théberge.

Lorsqu'une recherche met en jeu des participants humains, le comité de déontologie de l'Université d'Ottawa exige le consentement écrit des participantes et participants. Lorsqu'il s'agit d'une personne d'âge mineur, son consentement écrit et celui du parent ou tuteur sont également exigés. Ceci n'implique pas que le projet comporte des risques pour ces personnes, mais vise plutôt à assurer le respect et la confidentialité des individus concernés.

En acceptant volontairement de participer à ce projet, votre enfant s'engage :

- à participer à un groupe de discussion d'environ une heure où seront posées des questions relatives aux éléments qui lui ont motivé ou pas motivé à s'inscrire à un cours de musique à l'école;
- à accepter que le contenu du groupe de discussion soit enregistré et retranscrit.

Certains élèves, s'ils le désirent, pourront également participer à une entrevue individuelle afin de compléter les données recueillies lors du groupe de discussion. Ces élèves s'engagent :

- à participer à une entrevue individuelle d'environ une heure où seront posées des questions relatives aux éléments qui lui ont motivé ou pas motivé à s'inscrire à un cours de musique à l'école;
- à accepter que le contenu de l'entrevue soit enregistré et retranscrit;
- à relire le contenu de l'entrevue une fois la transcription effectuée et à en préciser des parties, si cela s'avère nécessaire et d'indiquer qu'ils sont d'accord que le contenu soit analysé.

Les groupes de discussion et les entrevues individuelles auront lieu à l'école. Le contenu ne sera utilisé que pour les fins de cette recherche et selon le respect de la confidentialité.

Votre enfant est également libre de se retirer de la recherche en tout temps, avant ou pendant un groupe de discussion ou une entrevue individuelle, refuser d'y participer ou refuser de répondre à certaines questions. L'anonymat sera garanti par l'utilisation des pseudonymes pour toutes personnes et endroits mentionnés. Au cours de l'analyse, seules la chercheure et la superviseure auront accès aux données.

Aucune rémunération ne sera accordée pour la participation. Pour tout renseignement sur les droits de votre enfant comme participant à une recherche, vous pouvez vous adresser au Responsable de la déontologie en recherche, Pavillon Tabaret, pièce 159, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca. Pour toute information supplémentaire dont vous auriez besoin pour m'accorder votre permission, vous pouvez me rejoindre au numéro de téléphone ou au courriel indiqué ci-haut.

Si vous vous objectez à ce que votre enfant participe à cette recherche, veuillez l'indiquer en cochant la case correspondante du formulaire et en y apposant votre signature.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que vous pouvez garder.

J'accepte Je refuse

que mon enfant participe à la recherche sur la motivation d'élèves de 9^e année à s'inscrire ou à ne pas s'inscrire à des cours de musique à l'école, telle qu'elle est décrite sur ce formulaire de consentement.

Nom de l'enfant : _____

Signature d'un parent ou d'un tuteur : _____ Date : _____

**Consent form
(parents)**

Title of the study : La motivation d'élèves de 9^e année à s'inscrire à des cours de musique dans un contexte d'une école de langue française de l'Ontario
(The Motivation of Grade 9 Students to Enroll in Music Courses in a French School in Ontario)

Researcher :	Josée Benoît Faculty of Education University of Ottawa Tel : (613) 234-0815 jbeno001@uottawa.ca	Supervisor : Mariette Théberge Faculty of Education University of Ottawa 145 Jean-Jacques Lussier Lamoureux Building 466 (613) 562-5800 (4147) mtheberg@uottawa.ca
---------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

The research project is conducted by Josée Benoît as part of a Masters program at the Faculty of Education of the University of Ottawa. The purpose of the research is to understand what motivates or what does not motivate Grade 9 students to enroll in a music course at school. The project is under the supervision of Mariette Théberge.

When a researcher works with human participants, the ethics committee of the University of Ottawa requires a written consent from the participants. When the participant is a minor, a written consent from a parent or legal guardian is also required. This does not mean that the research involves any risk for the participants but it assures that their confidentiality will be respected throughout the project.

By volunteering to participate in this project, your child accepts :

- to participate in a focus-group of about one hour with seven to ten Grade 9 students where questions about his or her motivation to enroll or not to enroll in a music course will be asked;
- that the focus-group be taped and transcribed.

If they desire to do so, a few students will also have the opportunity to participate in an interview that will complete the data collected during the focus-group. These students accept:

- to participate in an interview of about one hour where questions about his or her motivation to enroll or not to enroll in a music course will be asked;
- that the interviews be taped and transcribed;
- to read the transcription of the interview in order to modify certain sections, if necessary.

The focus-groups and the interviews will be held at your child's school. The contents will only be used for this specific research and your child's confidentiality will be respected. The recordings of the focus groups and interviews will be securely kept in the researcher's office.

Your child is also free to withdraw from the project at any time, before or during a focus-group or an interview, refuse to participate and refuse to answer questions. Anonymity will be assured by pseudonyms that will replace the name of any person or place. During the analysis procedure, only the researcher and her supervisor will have access to the data.

Participation in this study is voluntary. Participants will not be remunerated for their participation in the study. If you have any questions regarding your child's rights as a participant in a research project, you can contact the Protocol Officer for Ethics in Research, Tabaret Building, room 159, (613) 562-5387 or ethics@uottawa.ca. For more information about the conduct of the research project, you may contact the researcher or her supervisor.

If you object that your child participates to this study, please check the corresponding box and append your signature.

There are two copies of the consent form, one of which you may keep.

I accept I refuse

that my child participates in the study on the motivation of Grade 9 students to enroll or not to enroll in a music course at school, as it is described in this consent form.

Name of the student: _____

Signature of a parent or legal guardian: _____ Date : _____

APPENDICE E
GUIDE D'ENTREVUE

Guide d'entrevue

16 novembre 2004

- Pourquoi as-tu choisi de jouer (cet instrument)?
- Qu'est-ce que tu aimes ou n'aimes pas à (cet instrument)?
- Quand as-tu commencé à t'intéresser à la musique?
- Est-ce que tu prends des cours privés à l'extérieur de l'école?
- Est-ce que tu participes à des activités musicales parascolaires à l'école? Lesquelles?
- Est-ce que tu participes à des activités musicales à l'extérieur de l'école? Lesquelles?
- Est-ce que tu conseillerais à l'un de tes amis de s'inscrire au programme de musique? Si oui, pourquoi? Sinon, pourquoi?
- Est-ce que le fait que tes amis se sont inscrits au programme a influencé ton choix?
- As-tu l'intention de t'inscrire à d'autres cours de musique à l'école au cours des prochaines années?
- Y a-t-il des membres de ta famille ou de ton entourage qui font de la musique?
- Y a-t-il des événements ou des personnes qui ont influencé ce choix de s'inscrire au cours de musique? Si oui comment?
- Qu'est-ce que ça t'apporte de prendre un cours de musique?
- Qu'est-ce que le cours de musique apporte à ta journée? Est-ce que ta journée serait semblable si tu n'avais pas le cours de musique?