

L'autonomie d'apprentissage en musique : soutenir le développement des habiletés d'autorégulation

MATHIEU BOUCHER, Chargé de cours et doctorant, Faculté de musique de l'Université Laval.



Crédit photo : Marc Robitaille

Le développement de l'autonomie d'apprentissage est un élément crucial de l'enseignement instrumental en raison de la part importante de travail que l'élève doit effectuer seul à la maison. Une meilleure compréhension du concept d'habiletés d'autorégulation, facteur important de l'autonomie d'apprentissage, pourrait aider les professeurs d'instrument à rendre leurs élèves plus autonomes lors des séances de répétitions non supervisées. Cet article présente les principales notions relatives au concept d'autorégulation de l'apprentissage, des résultats de recherches sur le sujet dans le domaine musical et, finalement, des stratégies d'enseignement pouvant favoriser le développement des habiletés d'autorégulation chez l'élève.

« Mes élèves ne pratiquent pas assez! » est probablement une des doléances les plus fréquemment formulées par les professeurs d'instrument. Lorsqu'un professeur exprime un tel jugement, il manifeste son insatisfaction à l'égard du rythme de progression de ses élèves. Il désigne aussi le manque de temps consacré par ses élèves au travail comme la cause de cette lacune. Or, il est fort probable que la faible progression des élèves n'ait pas pour cause la quantité de travail effectué par l'élève entre les leçons, mais plutôt la qualité de ce travail. En effet, les leçons n'ayant habituellement lieu qu'une fois par semaine, l'élève doit travailler seul le reste de la semaine. Privé durant ce lapse de temps des rétroactions de son professeur, il risque d'adopter des stratégies d'apprentissage inefficaces qui nuiront à ses progrès.

Des recherches dans le champ de l'éducation ont montré que l'autorégulation est un élément-clé du processus d'apprentissage. L'acquisition par l'élève de stratégies d'autorégulation est par ailleurs apparue comme une condition essentielle au développement de l'autonomie d'apprentissage. En musique, c'est durant

le travail individuel que cette autonomie devient cruciale. Il revient alors au professeur d'instrument d'enseigner à l'élève un répertoire de stratégies d'autorégulation afin que le travail effectué en son absence soit le plus productif possible.

Cet article définit d'abord les principales notions liées au concept d'autorégulation de l'apprentissage. Il présente ensuite quelques résultats de recherches ayant porté sur le développement des habiletés d'autorégulation dans le domaine de la musique. Il propose enfin des stratégies d'enseignement pouvant favoriser le développement des habiletés d'autorégulation des élèves en musique.

Le cycle d'autorégulation

L'apprentissage dit autorégulé est un processus cyclique divisé en trois phases : la prédétermination, le contrôle délibéré de l'exécution et l'autoréflexion (Zimmerman, 1998). La phase de prédétermination porte spécifiquement sur la préparation de la tâche qui devra être accomplie par l'élève. La deuxième phase, soit celle liée au contrôle délibéré de l'exécution, se déroule durant la tâche à effectuer et joue un rôle →

important sur la qualité de l'apprentissage. Quant à la troisième phase, l'autoréflexion, elle concerne la réaction de l'apprenant à propos des résultats observés. Cette troisième phase complète le cycle d'autorégulation et prépare la reprise du cycle à la première phase. Le cycle se poursuit ainsi en boucles successives durant la période d'apprentissage. Chacune des trois phases repose sur des procédés spécifiques qui sont illustrés à la figure 1.

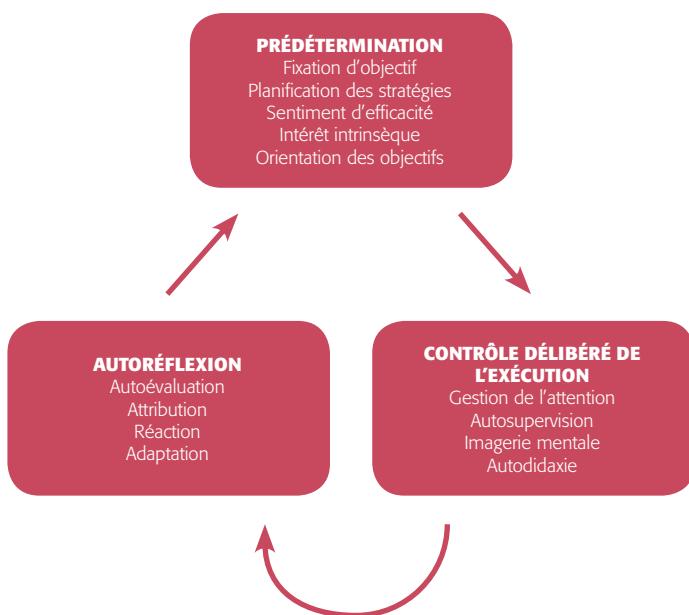


Figure 1 : Les phases et les procédés du cycle d'autorégulation de Zimmerman (1998).

Bien que ce schéma puisse sembler complexe à première vue, il est, dans les faits, assez simple à comprendre. Premièrement, certains concepts sont davantage associés à la motivation, mais ils ne constituent pas l'objet principal de ce texte. Mentionnons simplement qu'il ressort des études sur le sujet que les apprenants performants ont tendance à considérer plus positivement leur compétence d'apprenant et à être intrinsèquement motivés par leur apprentissage, sans chercher à se comparer aux autres ou à obtenir une récompense en retour des efforts fournis. Ils attribuent également leurs résultats à des facteurs contrôlables, c'est-à-dire à leurs efforts et à leur manière de travailler. Enfin, ils adoptent une attitude positive face à l'autoévaluation sans ressentir du découragement ou de la frustration lorsqu'ils rencontrent des difficultés.

Deuxièmement, les autres concepts sont associés à des opérations cognitives comme la fixation d'objectifs, la planification des stratégies, la gestion de l'attention, l'autosupervision, l'autoévaluation, l'imagerie

mentale, l'autodidaxie et l'adaptation. Pour bien les comprendre, il convient de s'arrêter un peu plus longuement sur chacun d'eux et de les rendre concrets au moyen d'exemples représentatifs des activités d'enseignement-apprentissage de la musique.

Première phase : la prédétermination

Lors de la première phase du cycle d'autorégulation, l'élève efficace aurait tendance à se fixer des objectifs d'une manière hiérarchique et séquentielle (objectifs plus globaux et sous-objectifs organisés dans le temps) et à choisir des stratégies permettant de les atteindre; par ailleurs, la réussite des sous-objectifs constituerait un indicateur de la progression de l'apprentissage vers les objectifs plus globaux et de l'efficacité des stratégies utilisées pour y parvenir. De cette façon, l'élève peut évaluer plus facilement la progression de son apprentissage en l'absence de son professeur. Les procédés cognitifs mis en œuvre pendant la phase de prédétermination affectent à leur tour ceux de la phase suivante.

Deuxième phase : le contrôle délibéré de l'exécution

Pendant la deuxième phase du cycle, un élève efficace aurait plus de facilité à concentrer son attention sur la tâche à effectuer et à ignorer les distractions extérieures et les pensées inutiles pouvant survenir durant la réalisation de celle-ci. Il serait davantage en mesure d'évaluer la qualité de son exécution pendant qu'il joue, car il arrive plus facilement à porter son attention sur les facteurs qui influencent l'efficacité de sa performance. Cette habileté est associée au procédé d'autosupervision qui sera expliqué en détail un peu plus loin.

L'élève efficace possèderait en outre une image mentale très claire de ce qu'il poursuit, image qui guiderait son attention vers les facteurs d'efficacité mentionnés plus avant. Enfin, il utiliserait plus systématiquement l'autodidaxie, c'est-à-dire la verbalisation à haute voix des procédures d'exécution d'une tâche et l'émission de commentaires critiques pendant sa réalisation, ce qui favoriserait grandement sa concentration pendant ses activités d'apprentissage.

La maîtrise des procédés cognitifs associés à la deuxième phase du cycle permet à l'élève efficace de maximiser, d'une part, l'efficacité de l'apprentissage et de récolter, d'autre part, des informations précieuses pour entreprendre la phase suivante.

Troisième phase : l'autoréflexion

La phase d'autoréflexion amène l'élève à s'évaluer en comparant ses résultats avec ceux obtenus antérieurement et en s'appuyant sur une image mentale claire de ce qu'il poursuit. La réussite de cette phase serait directement liée à la qualité de l'autosupervision de l'élève. →

Il a été démontré que l'élève efficace choisit et adapte plus judicieusement ses stratégies d'apprentissage, car ses objectifs sont clairement établis préalablement et parce qu'il possède une meilleure capacité à se superviser et à s'évaluer efficacement. Cela n'exclut pas que ce même élève efficace doive réaliser plusieurs cycles d'autorégulation successifs avant d'être en mesure d'identifier les stratégies les plus appropriées à mettre en œuvre pour réaliser une tâche.

Ces dernières décennies, plusieurs études ont été menées pour mieux comprendre comment se développent les habiletés d'autorégulation dans les domaines sportif et musical, deux domaines qui présentent de nombreuses similarités sur le plan de l'autonomie d'apprentissage et des tâches motrices à accomplir. La prochaine section présente quelques résultats obtenus dans le domaine de la musique.

Les habiletés d'autorégulation des musiciens en formation

McPherson et **Renwick** (2001) considèrent que les apprenants musiciens démontrant de bonnes habiletés d'autorégulation sont plus aptes à travailler intensément et efficacement leur instrument et ont davantage de chance d'atteindre un niveau élevé en musique. Les études portant sur les habiletés d'autorégulation des musiciens suggèrent qu'elles apparaissent progressivement durant leur formation.

L'étude de **McPherson** et **Renwick** (2001) portant sur l'observation du travail instrumental de jeunes musiciens âgés de 7 à 9 ans a révélé des lacunes chez les participants sur le plan de l'autonomie d'apprentissage. En effet, presque tous les enfants observés travaillaient leurs pièces uniquement en les enchainant de bout en bout, et ce, 90% du temps. De plus, une grande quantité d'erreurs commises pendant les répétitions étaient tout simplement ignorées par les jeunes. Ainsi, ces résultats nous indiquent que les jeunes musiciens semblent incapables de se corriger à partir de ce qu'ils produisent durant leurs répétitions. En fait, selon les auteurs, même si la majorité des jeunes musiciens souhaitent progresser à l'instrument, ils ne possèderaient pas les habiletés requises pour progresser de manière autonome.

L'étude de **Leon-Guerrero** (2008) visait, quant à elle, à analyser le travail instrumental de musiciens adolescents ayant 1 à 4 années d'expérience. Les résultats révèlent que les trois principales stratégies utilisées durant leurs séances de travail étaient associées à la répétition de passages de la pièce de différentes longueurs. Il s'agit donc d'un résultat qui diffère de ceux tirés de l'observation des jeunes enfants étudiés dans l'étude précédente, lesquels n'exécutaient qu'une seule fois chaque tâche sans répéter quoi que ce soit pour consolider les apprentissages. Cette différence peut s'expliquer par le fait que les

adolescents ne s'exercent pas de la même façon que les jeunes. De plus, les commentaires verbaux émis par les adolescents pendant leurs séances de répétitions portaient sur l'identification de problèmes à résoudre, sur l'évaluation des essais effectués ou sur le choix de stratégies pour résoudre les problèmes identifiés, trois éléments au cœur de l'autorégulation en musique (**Nielsen**, 2001). En résumé, il semble que les adolescents soient en mesure de démontrer des habiletés d'autorégulation pendant leur travail instrumental, alors que les plus jeunes en sont moins capables.

Comme ces deux études suggèrent que l'acquisition d'habiletés d'autorégulation repose sur un processus graduel qui s'acquiert avec l'âge, nous présentons maintenant deux autres études (**Nielsen** 1999, 2001) qui se sont concentrées, cette fois-ci, sur les stratégies d'apprentissage et les procédés d'autorégulation des musiciens de niveau universitaire.

Nielsen (1999, 2001) a publié deux articles à propos d'une étude réalisée avec deux étudiants organistes de niveau universitaire considérés comme doués par leur professeur. Le premier article (1999) a mis en lumière que les musiciens de niveau universitaire démontrent une capacité (a) à faire usage de stratégies pour identifier les passages potentiellement problématiques présents dans une nouvelle pièce, (b) à associer progressivement les différentes sections d'une pièce en apprentissage pour en faire un tout et enfin, (c) à organiser l'apprentissage des divers aspects jugés importants à acquérir durant le travail de répétition.

Le deuxième article de **Nielsen** (2001) lié à cette étude montre que les étudiants avancés sont capables de se fixer des objectifs d'apprentissage précis, de choisir des stratégies efficaces et de planifier les séquences de travail nécessaires pour atteindre ces objectifs. De plus, leur autosupervision est apparue très détaillée et les critères formulés durant leurs autoévaluations modulaient de manière cohérente avec la progression de leur apprentissage. Ces étudiants universitaires ont fait preuve d'une démarche d'apprentissage efficace qui laisse croire que l'usage de procédés cognitifs d'autorégulation de haut niveau était présent. Mais est-ce le cas pour tous les musiciens de niveau universitaire?

D'autres recherches émettent de sérieuses réserves sur ce plan. Une étude réalisée par **Jørgensen** en 1998 (**Jørgensen**, 2004) a relevé des lacunes sur le plan de la planification et de l'autoévaluation du travail instrumental chez 79% des 141 étudiants avancés ayant participé à son étude. Cette apparente contradiction avec les résultats obtenus par **Nielsen** (1999, 2001) peut s'expliquer par le fait que les habiletés d'autorégulation ne se développent pas toujours parallèlement aux habiletés instrumentales du musicien. →

C'est pourquoi il est fortement conseillé au professeur d'instrument d'intégrer le développement de ces habiletés à son enseignement instrumental pour aider l'élève à les acquérir. Plus précisément, le professeur doit guider l'élève pour qu'il apprenne progressivement à aiguiser sa capacité à modifier ou à adapter ses stratégies d'apprentissage en fonction des résultats obtenus durant ses séances de travail autonome (**McPherson et Zimmerman**, 2002). Pour y arriver, il s'avère crucial d'apprendre à l'élève, dès le début de sa formation, à se superviser et à s'évaluer efficacement, afin qu'il puisse développer son autonomie d'apprentissage à mesure qu'il progresse. La rétroaction, communément appelée feedback, serait d'ailleurs un élément clé pour développer les habiletés d'autorégulation de l'élève.

Le rôle de la rétroaction dans l'acquisition des habiletés d'autorégulation

Selon **Butler et Winne** (1995), la rétroaction est l'élément déclencheur du processus cyclique d'autorégulation qui doit accompagner toute activité d'apprentissage. En fait, ce processus ne peut être amorcé que par une prise de conscience d'un aspect devant être amélioré. Autrement dit, pour que l'élève musicien puisse s'enseigner, il doit être en mesure de porter un regard critique et constructif sur ce qu'il vient de jouer ou de travailler à l'instrument.

De plus, la manière de réaliser cette rétroaction doit être en accord avec le type de tâche effectuée : par exemple, lors d'une tâche motrice liée au jeu instrumental, l'élève effectuera sa propre rétroaction à partir des informations qu'il a reçues par le biais de ses sens (le toucher ressenti, le son entendu, la vue du mouvement des mains, etc.) pendant qu'il exécute ou après avoir exécuté une tâche (**Magill**, 2001). Ce type de rétroaction est donc intrinsèque à la tâche effectuée¹ et est ancré dans les perceptions de l'élève.

Mais ce n'est pas tout ! L'élève peut aussi recevoir des rétroactions complémentaires à sa rétroaction intrinsèque. Prenant appui sur une source extérieure, la rétroaction complémentaire² peut provenir des commentaires formulés par son professeur d'instrument pendant la leçon, en lui offrant un point de vue sur son jeu instrumental qui s'ajoute à ses propres perceptions (la rétroaction intrinsèque). La rétroaction complémentaire peut aussi provenir de l'élève même, en visionnant une vidéo ou en écoutant un enregistrement audio de sa performance par exemple.

Un effet insidieux qui peut toutefois apparaître si le professeur formule toujours des rétroactions complémentaires à son élève sans lui demander de verbaliser sa rétroaction intrinsèque (une autoévaluation). Bien qu'il soit plus compétent que l'élève pour

identifier des éléments du jeu instrumental qui nécessitent une amélioration et que sa rétroaction complémentaire soit souvent plus précise que celle formulée par l'élève lors de sa rétroaction intrinsèque, le professeur peut, sans le vouloir, rendre son élève dépendant de ses rétroactions complémentaires. En effet, si la rétroaction complémentaire du professeur survient toujours en priorité, l'élève risque fort de s'y fier quasi exclusivement pour évaluer ses performances, ce qui aura pour effet de le rendre moins autonome dans son apprentissage et, au final, de ralentir ses progrès.

Ce phénomène paradoxal à première vue s'explique par le fait que, la plupart du temps, l'élève travaille seul entre deux leçons. Or, pour progresser durant ses répétitions individuelles, il doit être en mesure de développer sa capacité à se forger une rétroaction intrinsèque efficace pour s'évaluer adéquatement. L'élève qui n'arrive pas à percevoir les aspects de son jeu instrumental qui méritent une attention particulière ne pourra les intégrer à son cycle d'autorégulation. De plus, l'autoévaluation d'une exécution s'effectue en fonction d'objectifs préalablement fixés et de leur atteinte progressive au fil des répétitions. Les habiletés d'autoévaluation de l'élève lui permettent donc de modifier de façon autonome les tentatives réalisées durant ses pratiques instrumentales en fonction des résultats perçus et d'**enchainer** en boucle les différentes phases du cycle d'autorégulation. Lorsque le professeur d'instrument aide son élève à développer sa capacité à se superviser et à s'évaluer durant la leçon, il l'aide à effectuer des pratiques instrumentales plus productives qui auront des répercussions positives sur sa progression. En d'autres mots, le professeur doit créer un espace dans les leçons pour enseigner à l'élève à devenir en quelque sorte son propre professeur lorsqu'il se retrouve seul à répéter.

Développer les habiletés d'autorégulation pendant la leçon instrumentale

Le professeur d'instrument peut superviser son élève à chacune des étapes du cycle d'autorégulation, en l'amenant à utiliser les différents procédés que nous venons de présenter. Son rôle de supervision consiste plus précisément à soutenir l'élève dans son travail réflexif sans toutefois le faire à sa place, car cette approche entrerait en contradiction avec l'objectif principal de la démarche d'autorégulation. Ainsi, en plus d'enseigner à l'élève à *jouer de son instrument*, le professeur doit aussi lui enseigner à *réfléchir avec son instrument*.

En revanche, pour lui enseigner à réfléchir, le professeur doit avoir accès à la pensée privée de l'élève, c'est-à-dire au discours mental que l'élève tient pendant qu'il travaille. Or, l'accès à ces informations est parfois difficile à obtenir, surtout lorsque l'élève n'est pas →

1 Traduction libre du terme *task-intrinsic feedback*.

2 Traduction libre du terme *augmented feedback*.

habitué à verbaliser ses pensées. Pour parvenir à y accéder, le professeur doit donc favoriser une approche pédagogique axée sur le questionnement. Il s'agit du principal outil pour accéder aux raisonnements de l'élève dans différentes situations d'apprentissage. Cette approche permet également au professeur de discuter avec l'élève pour approfondir ou modifier ses raisonnements.

Petit à petit, les questions, les réflexions et les discussions soulevées pendant la leçon reviendront à l'esprit de l'élève pendant son travail individuel à la maison. De cette manière, l'élève apprend à s'enseigner et à instaurer, au fil des semaines, une nouvelle façon de travailler qui maximise ses progrès.

En résumé, par ses questions, le professeur suscite et sollicite l'utilisation des procédés d'autorégulation expliqués précédemment en amenant l'élève à verbaliser ce qu'il pourrait faire chez lui dans différentes situations. Pour aller encore plus loin dans cette direction, je propose dans la section suivante diverses stratégies d'enseignement pouvant solliciter les différents procédés cognitifs d'autorégulation de l'élève pendant une leçon instrumentale.

L'autorégulation durant la semaine de travail

La fin de la leçon s'avère le moment idéal pour préparer la semaine de travail à venir (1^{re} phase du cycle) en posant des questions à l'élève : *Qu'est-ce que tu retiens de la leçon d'aujourd'hui? Qu'est-ce que tu dois travailler cette semaine? Comment vas-tu le travailler?*

Ce type de questions aidera l'élève à se fixer des objectifs de travail à atteindre durant la semaine et à réfléchir aux stratégies adéquates qui mèneront à leur obtention. De plus, pour maximiser l'efficacité de cette approche, il serait préférable d'amener l'élève à formuler des objectifs de travail observables, mesurables et réalistes. Les termes « observable » et « mesurable » renvoient à l'absence d'ambiguité possible dans la réussite d'un objectif : par exemple, « *travailler sur la page 2* » est plus nébuleux que « *répéter la section B de la pièce jusqu'à parvenir à la jouer sans erreurs de notes 3 fois de suite* ». Cette dernière formulation permet de définir clairement quoi travailler, comment le travailler et surtout d'attester que le travail est bel et bien complété.

Ensuite, pour favoriser un travail de qualité, il est important que le professeur précise les raisons qui justifient les choix de stratégies suggérées pendant la leçon. L'élève peut ainsi appliquer un raisonnement analogue lors de situations similaires et choisir plus facilement et de façon autonome la stratégie appropriée à la nouvelle situation. Une fois que les raisons qui justifient l'utilisation des stratégies ont été discutées, celles-ci peuvent de nouveau faire l'objet de questions (*Peux-tu me dire pourquoi il était utile de...?*), dans le but de vérifier si l'élève a bien saisi la portée du conseil offert.

Enfin, un professeur peut demander à son élève d'écouter différentes versions d'une pièce travaillée et de faire un compte-rendu des écoutes pour se former une image mentale claire de l'objectif final à atteindre, image qui s'avèrera ensuite essentielle pour évaluer adéquatement ses exécutions à l'instrument.

Le début de la leçon est, quant à lui, l'occasion de faire un retour sur la semaine de travail (3^e phase du cycle) : *Parle-moi de ta semaine de travail en me précisant quels étaient les objectifs que nous avions convenus d'atteindre. Quels sont les objectifs que tu as réussi à atteindre et quels sont ceux que tu n'as pas pu atteindre cette semaine? Comment as-tu travaillé la pièce X? Quelles sont les stratégies qui t'ont permis d'atteindre tes objectifs et quelles sont celles qui ne t'ont pas permis d'y arriver? Pourrais-tu expliquer pourquoi? Quelle(s) autre(s) difficulté(s) as-tu rencontrée(s) cette semaine durant tes pratiques? Selon toi, qu'aurais-tu besoin que l'on travaille pendant la leçon d'aujourd'hui?*

En amorçant la leçon avec de telles questions, le professeur peut obtenir des informations beaucoup plus précises sur le travail accompli pendant la semaine par l'élève que s'il ne faisait que lui demander « s'il a bien travaillé » ou « combien de temps il a travaillé ». En fait, le but de cette approche est d'amener l'élève à réaliser progressivement que sa manière de travailler durant ses séances de répétitions influence directement ses progrès et le développement de ses compétences musicales et instrumentales.

Bref, le début et la fin de la leçon sont des moments propices pour accompagner l'élève dans l'évaluation et la planification de son travail personnel, ce qui correspond respectivement à la dernière et à la première phase d'un cycle d'autorégulation ayant lieu sur une échelle hebdomadaire. Toutefois, le professeur peut aussi superviser ce cycle d'autorégulation à plus petite échelle pendant la leçon. C'est ce qui est expliqué dans la section suivante.

L'autorégulation pendant les répétitions d'un segment

Le professeur peut, avant chaque exécution effectuée durant la leçon, demander à l'élève de préciser quel est l'objectif poursuivi (ex. : jouer l'extrait avec une pulsation stable) et quelle stratégie il peut utiliser pour y arriver (ex. : se donner une pulsation de départ avant de jouer et la garder durant l'exécution). L'élément du jeu instrumental identifié par l'élève devient donc l'objet principal sur lequel il portera son attention pendant l'exécution. Le professeur peut également demander de verbaliser les étapes d'exécution d'un mouvement à haute voix, ce qui est associé à l'autodidaxie (verbalisation des procédures d'exécution d'une tâche et l'émission de commentaires critiques pendant sa réalisation). →

Le professeur peut aussi questionner son élève après chaque exécution pour le guider dans sa réflexion : *Que penses-tu de la qualité de ton exécution à propos de l'élément sur lequel tu souhaitais porter ton attention durant ton expérimentation? À quoi attribues-tu ta réussite? Est-ce que tu pourrais encore améliorer certains aspects? Si oui, lesquels? Que ferais-tu pour les améliorer si je n'étais pas là?* Ce type de questions force l'élève à s'évaluer et à développer ses habiletés sur ce plan, plutôt qu'à attendre passivement la rétroaction du professeur. Idéalement, ces questions devraient porter sur l'aspect du jeu sur lequel l'élève doit porter son attention avant de l'expérimenter. Au final, la discussion amène l'élève à se fixer de nouveaux objectifs ou à choisir de nouvelles stratégies pour l'exécution à venir.

En résumé, cette manière d'intervenir avec l'élève installe, au sein même de la leçon, un modèle de réflexion que l'élève pourra ensuite transférer et réutiliser lors de ses répétitions personnelles. Après un certain temps, l'élève développe les habiletés requises pour s'enseigner efficacement et progresse plus rapidement.

CONCLUSION

Le développement des habiletés d'autorégulation a le potentiel d'amener les musiciens en formation à s'approprier davantage leur cheminement musical. Cet article a été l'occasion de traiter des habiletés d'autorégulation pouvant développer l'autonomie d'apprentissage

des élèves. Les études dans le domaine musical portant sur ce sujet ont démontré que les habiletés d'autorégulation sont présentes dans le travail instrumental d'élèves de niveau intermédiaire ou avancé, mais que leur développement n'est pas associé automatiquement à la progression des habiletés instrumentales. L'acquisition des habiletés d'autorégulation serait davantage liée à la manière dont le professeur encadre son élève durant ses leçons. Ainsi, durant la leçon, les professeurs d'instrument auraient tout intérêt à accorder une place prépondérante au développement de ces habiletés afin d'aider leurs élèves à travailler efficacement à la maison. Pour y parvenir, nous avons proposé diverses stratégies d'enseignement et des manières de questionner l'élève pour, d'une part, susciter l'utilisation de ces procédés et pour, d'autre part, rendre explicites les raisonnements de l'élève afin que le professeur puisse mieux intervenir pour les approfondir ou les modifier au besoin.

Une telle démarche pédagogique exige cependant qu'on y accorde du temps pendant la leçon et il est apparemment plus rapide de donner directement les informations à l'élève sans passer par un processus de questionnement et de réflexion. Cela dit, même s'il peut s'avérer tentant d'expédier ce processus de la démarche d'enseignement, le temps consacré à entraîner l'élève à réfléchir et à devenir autonome dans son apprentissage peut être largement ratraté s'il s'exerce plus efficacement dans son travail instrumental à la maison. O

RÉFÉRENCES

- Butler, D.L. et Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of educational research*, 65(3), 245-281.
- Leon-Guerrero, A. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, 10(1), 91-106.
- Magill, R.A. (2001). Augmented feedback in motor skill acquisition. Dans R. N. Singer, H. A. Hausenblas et C. Janelle (dir.), *Handbook of sport psychology* (2e ed., pp. 86-114). New York: Wiley.
- Mcpherson, G.E. et Renwick, J.M. (2001). A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. *Music Education Research*, 3(2), 169-186.
- Mcpherson, G.E. et Zimmerman, B.J. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. Dans R. Colwell et C. Richardson (dir.), *The new handbook of research on music teaching and learning : a project of the Music Educators National Conference* (pp. 327-347). New York: Oxford University Press.
- Nielsen, S.G. (1999). Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education*, 16(03), 275-291.
- Nielsen, S.G. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, 3(2), 155-167.
- Zimmerman, B.J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. Dans D. H. Schunk et B. J. Zimmerman (dir.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: Guilford Press.