

# **L'ENTREVUE INDIVIDUELLE ET LE GROUPE DE DISCUSSION AUPRÈS D'ADOLESCENTS INSCRITS À UN PROGRAMME SPÉCIALISÉ EN MUSIQUE**

**Josée Benoît**

---

Josée Benoît est étudiante au doctorat à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Elle est titulaire d'un baccalauréat en musique, d'un baccalauréat en éducation ainsi que d'une maîtrise en arts (éducation). Ses intérêts de recherche concernent les adolescents et l'éducation musicale, plus spécifiquement en milieu francophone minoritaire. Elle a enseigné la musique au niveau secondaire et elle dirige présentement une chorale d'enfants et de parents dans une école élémentaire à Ottawa.

---

## **Résumé**

Pour contrer la baisse d'inscriptions et inciter les élèves à recevoir une formation en arts, des écoles secondaires en Ontario mettent sur pied des programmes spécialisés en arts qui visent à développer le potentiel artistique de l'élève. Ce texte tend à illustrer comment l'entrevue semi-dirigée et le groupe de discussion réalisés auprès d'adolescents peuvent nous informer au sujet de leurs motivations à s'inscrire à un tel programme. Il souligne comment une approche de recherche qualitative en éducation musicale peut faire émerger une compréhension approfondie du sens que les adolescents donnent à leurs expériences musicales.

## **INTRODUCTION**

L'éducation musicale en Ontario connaît présentement de nombreux changements et fait face à divers obstacles. L'implantation d'un nouveau curriculum, les coupures budgétaires, la suppression d'une année de scolarité et le nombre réduit d'élèves inscrits sont des facteurs souvent mentionnés dans la littérature pour expliquer les défis rencontrés au sein des programmes de musique au secondaire dans cette province (Beatty, 2001 ; Hanley, 2000 ; Kennedy, 2000). Malgré le fait que le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario affirme que « l'éducation artistique constitue un atout important pour chacun et chacune des élèves » (MÉFO, 1999b : 2), les exigences quant à l'obtention du diplôme d'études secondaires ne reflètent pas cette tendance. Depuis septembre 1999, le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1999a) introduit de nouvelles conditions pour l'obtention du diplôme d'études secondaires et abolit les cours préuniversitaires. L'élève qui veut avoir son diplôme d'études secondaires doit obtenir un total de 30 crédits en 4 ans, dont un seul crédit en éducation artistique sur un total de 18 crédits obligatoires. La suppression d'une année de scolarité au secondaire fait en sorte que l'horaire des élèves

est très chargé, laissant à ces derniers peu de place pour suivre des cours optionnels, entre autres, en arts. Puisque moins d'élèves s'inscrivent à ces cours, on note également une diminution du nombre de cours d'arts offerts dans les écoles secondaires en Ontario (People for Education, 2004).

En conséquence, pour contrer la baisse d'inscriptions et inciter les élèves à recevoir une formation en arts, des 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 tel programme ont l'occasion de perfectionner leurs compétences artistiques en suivant des cours d'arts tout au long de leurs études au secondaire et en participant à divers ensembles musicaux.

C'est en ce sens que nous avons mené une recherche portant sur la motivation d'élèves de 9<sup>e</sup> et de 10<sup>e</sup> année à s'inscrire à un programme spécialisé en musique dans une école de langue française de l'Ontario. Nous avons adopté une méthode de collecte de données susceptible de prendre en compte des motivations que des élèves de ces niveaux identifient comme leurs pour s'inscrire à un tel programme et pour y poursuivre leur formation. Ce texte vise alors à examiner la méthodologie employée pour mieux comprendre la motivation de ces jeunes dans leur éducation musicale. En premier lieu, nous faisons part de la tradition de recherche qui a guidé l'étude. Deuxièmement, nous présentons le contexte où a eu lieu la collecte de données ainsi que les participants à la recherche. Ensuite, nous décrivons la procédure suivie lors des entrevues semi-dirigées individuelles, des groupes de discussion et de la tenue d'un journal de bord. En dernière partie, nous discutons de certains éléments des témoignages des adolescents lors des entrevues et des groupes de discussion.

## **LA TRADITION DE RECHERCHE**

Une approche qualitative est privilégiée à l'intérieur de ce projet 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, permet d'entrer directement en contact avec les élèves et de discuter avec eux afin de saisir les motivations qu'ils identifient comme leurs pour s'inscrire à un programme spécialisé en musique, et la signification qu'ils accordent à leur formation dans ce programme.

L'étude s'insère 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 : 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<sup>e</sup> et de 10<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> et de 10<sup>e</sup> année à s'inscrire à un programme spécialisé en musique dans une école secondaire de langue française de l'Ontario. Pour réaliser cet objectif, la recherche adopte 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. » (Roy, 2003 : 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 suivant un programme spécialisé en musique.

De plus, cette recherche se situe 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 (Deci et Ryan, 1985 ; Ryan et Deci, 2000a) sert de filtre à l'étude de la motivation des adolescents. Cette théorie reconnaît d'abord l'importance de trois besoins psychologiques qui sont fondamentaux à la motivation et au bien-être d'une personne : il s'agit du besoin d'autonomie, du besoin de compétence et du besoin d'appartenance. La théorie de l'autodétermination considère également l'importance de tenir compte de différents types de motivation qui se distinguent par les différentes raisons ou les différents buts visés par le comportement. Selon cette théorie, la motivation intrinsèque se réfère au fait de s'adonner à une activité pour le simple plaisir et la satisfaction qu'elle procure. La motivation extrinsèque fait référence à des comportements adoptés pour des raisons autres que l'intérêt pour l'activité, c'est-à-dire pour des raisons instrumentales. Deci et Ryan (1985 ; Ryan et Deci, 2000a ; 2000b) proposent différents types de motivation extrinsèque, soit la régulation externe, la régulation introjectée, la régulation identifiée et la régulation intégrée. Ils considèrent également l'amotivation, soit l'absence de motivation. La théorie de l'autodétermination convient bien au milieu scolaire parce qu'elle tient compte de différents besoins de la personne et prévoit la possibilité d'une progression éventuelle des comportements motivés extrinsèquement vers des niveaux de motivation autodéterminée.

## **LE MILIEU ET LES PARTICIPANTS**

L'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<sup>e</sup> année à la 12<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> et de la 10<sup>e</sup> année. Depuis, l'école a développé le programme et a inclus des cours d'art spécialisés au niveau des 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> années.

Les élèves du 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 dramatique, les élèves réalisent plusieurs productions théâtrales alors que les élèves en 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<sup>e</sup> et en 10<sup>e</sup> 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 à cette étude sont des élèves de 9<sup>e</sup> et de 10<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> ou en 10<sup>e</sup> année et suivre un cours de musique spécialisé. Des raisons particulières justifient le choix d'élèves des 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années. D'abord, en 9<sup>e</sup> 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, 1999b), la formation musicale n'est obligatoire que jusqu'en 8<sup>e</sup> année. Par la suite, soit de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, l'élève 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 suive plus aucun cours de musique après sa 8<sup>e</sup> année s'il choisit, par exemple, une autre discipline artistique. De plus, le fait que les élèves de 9<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> année prennent eux-mêmes la décision de poursuivre leur formation en recevant deux autres cours pendant leur année scolaire. Comprendre les motivations 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 au moment de 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 motivations que ces élèves identifient comme leurs pour s'investir à ce point dans leur apprentissage musical nous permet de mieux comprendre les besoins des adolescents, et ces données pourront par la suite 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<sup>e</sup> année en étaient alors à leur première session dans le programme, tandis que ceux de 10<sup>e</sup> année en étaient à leur troisième session. Sur un ensemble de 26 élèves inscrits en 9<sup>e</sup> année, 7 élèves ont accepté de participer à la recherche, dont 5 garçons et 2 filles. En 10<sup>e</sup> année, sur un ensemble de 21 élèves inscrits, 4 filles ont choisi de participer. Les participants font également partie de l'harmonie junior (9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année) et 3 d'entre eux se joignent en plus à l'harmonie senior (11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année).

## **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 motivations que des élèves considèrent importantes pour 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 il peut être difficile de trouver un moment propice pour rencontrer des élèves au cours d'une journée d'école et comme nous hésitions à perturber 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 75 minutes. Pour respecter cet horaire, les entrevues étaient d'une durée d'environ 20 minutes par élève.

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 [...] » (Poupart et *al.*, 1997 : 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 réaliser 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 souhaitaient et 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.

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.

Afin de déterminer les motivations que les élèves identifient comme leurs pour s'inscrire au programme spécialisé en musique, nous avons d'abord transcrit et relu les entrevues individuelles. Ensuite, à partir d'une analyse préliminaire des entrevues, nous avons extrait 23 motivations qui ont été mentionnées par les élèves. L'analyse du contenu de ces motivations 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). À l'intérieur de cette classification, nous avons repris les propos des élèves et nous en avons analysé 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. Cette catégorisation a ensuite servi au déroulement des groupes de discussion.

## Le groupe de discussion

La collecte de données s'est poursuivie par le biais d'un groupe de discussion avec les 7 élèves de 9<sup>e</sup> année, et un deuxième groupe avec les 4 élèves de la 10<sup>e</sup> 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. (Deslauriers, 1991 : 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, la méthode d'analyse de construits personnels de Kelly (1955 ; voir aussi Jankowicz, 2004) a servi à 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. » (Blowers et O'Connor, 1996 : 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 structure nos perceptions. Plus précisément, l'analyse de construits personnels est une méthode qui permet de réaliser l'élaboration 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.

Selon l'entente que nous avons avec l'école, nous avons procédé à la tenue des groupes de discussion quelques jours seulement après les entrevues individuelles. Pour faciliter la démarche de discussion, étant donné le laps de temps dont nous disposions, nous avons amorcé le groupe de discussion en nous référant aux motivations que les élèves avaient mentionnées lors des entrevues et que nous avons analysées. Étant donné que les groupes de discussion prenaient place au cours d'une période de 75 minutes, nous avons cherché à établir une procédure précise mais flexible afin de permettre aux participants de déterminer eux-mêmes les thèmes sur lesquels porterait la discussion. En ce sens, l'analyse de construits était structurée un peu comme un jeu de comparaison. Elle se prêtait donc bien à l'amorce d'une discussion avec des adolescents (Benoît, 2005). Le but du groupe de discussion était donc de mieux comprendre les motivations que les élèves identifient comme leurs pour s'inscrire au programme spécialisé en musique et d'approfondir la signification qu'ils leur accordent.

### **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 exprimés par les élèves et la dynamique des rencontres elles-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 à 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.

### **TÉMOIGNAGES DES ÉLÈVES**

Les entrevues individuelles ont permis aux élèves de s'exprimer quant à leur intérêt pour la musique et aux raisons qui les ont motivés à s'inscrire au programme, alors que les groupes de discussion ont permis d'amorcer des conversations intéressantes où les jeunes pouvaient justifier ou même modifier leurs opinions, ou encore élaborer leurs idées et leurs pensées.



## **La motivation intrinsèque des élèves**

Selon les témoignages des élèves lors des entrevues et des groupes de discussion, il est vite devenu évident que la motivation de ces jeunes à s'inscrire au programme spécialisé en musique était surtout de nature intrinsèque. Par exemple, dans leurs discours, les élèves employaient 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 leur satisfaction de participer au programme spécialisé. Les élèves ont toutefois identifié différents plaisirs particuliers que leur formation leur procure. Certains élèves ont dit être motivés par le plaisir qu'ils ont à apprendre à jouer d'un instrument et à assimiler de nouvelles connaissances au sujet de la musique. Comme le mentionne cet élève, « 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) D'autres précisent que le défi d'apprendre à jouer d'un instrument de musique ou à interpréter de nouvelles pièces leur donne un sentiment d'accomplissement et les motive à persévérer dans leur apprentissage. D'autres encore choisissent de jouer de la musique pour les sensations que cette activité leur procure et parce que cela leur permet d'exprimer leurs émotions. « Je sais que, quand j'arrive en musique, quand je joue, c'est comme ma façon d'exprimer qu'est-ce que je ressens. » (A5) Le cours de musique leur offre cette occasion de s'exprimer par la musique.

Les témoignages des élèves mettent en exergue le fait que la motivation intrinsèque est très présente chez ceux qui sont inscrits au programme spécialisé en musique. Ces adolescents ont le goût d'apprendre et de développer leurs compétences musicales et ils sont également motivés à vivre des expériences enrichissantes qui sortent du cadre scolaire habituel.

## **Les besoins de l'adolescent**

Les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sont essentiels à la motivation de l'adolescent dans son apprentissage de la musique et ont paru être importants dans le discours des élèves.

### ***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. Les élèves ont mentionné divers aspects de leur participation au programme qui se rapportent à leur besoin d'autonomie. Par exemple, le choix de s'inscrire au programme spécialisé en musique était un choix personnel pour les élèves. C'est d'abord pour se faire plaisir à eux-mêmes qu'ils ont fait ce choix. Comme le confirme cet élève : « Je fais pas ça pour quelqu'un d'autre, là, je fais ça pour moi. » (A7) Les élèves ont dit avoir eux-mêmes choisi de s'inscrire au programme parce qu'ils aiment

la musique et parce qu'ils veulent s'impliquer davantage dans cette activité qui leur procure du plaisir.

Le besoin d'autonomie a également été identifié par l'importance de choisir un instrument de musique. Les élèves inscrits dans le programme spécialisé ont eu la chance de se familiariser avec divers instruments à vent avant de choisir celui qu'ils aimeraient apprendre. La possibilité d'apprendre à jouer d'un instrument de leur choix les motive davantage et leur donne le goût d'avancer dans l'apprentissage de cet instrument. 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. Un autre élève nous a même mentionné qu'il avait l'intention de travailler afin d'économiser et de pouvoir s'acheter un tuba, son instrument préféré. Les élèves ont donc 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 à l'école.

### *Le besoin de compétence*

Les élèves ont également discuté de motivations se rapportant à leur besoin de compétence dans leur formation musicale. Ces derniers constatent qu'ils peuvent améliorer 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. Les élèves reconnaissent également qu'ils apprennent à se discipliner et à se concentrer en pratiquant régulièrement leur instrument de musique, et ils apprennent à travailler en équipe en faisant partie de l'harmonie. L'expérience de jouer en groupe et le travail d'équipe sont des composantes du programme que les élèves trouvent importantes et qui leur permet de s'accomplir comme musiciens et d'approfondir leurs compétences interpersonnelles.

### *Le besoin d'appartenance*

Le besoin d'appartenance et de relation à autrui a émergé comme une motivation marquante, 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 d'acquérir un sentiment d'appartenance au groupe comme s'il s'agissait d'une famille. Le climat social de la classe de musique 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 ne peuvent peut-être pas établir autrement. Un élève compare ces liens à une famille : « C'est comme une famille, tu grandis ensemble... » (B2) Faire partie

d'un groupe et ressentir une appartenance comparable à celle éprouvée envers une famille leur donnent le goût de persévérer et leur permettent de vivre des expériences positives à l'intérieur du cadre scolaire.

### **Des conditions externes qui favorisent la motivation**

Malgré le fait qu'ils soient déjà largement motivés par le plaisir et la satisfaction de faire de la musique, les élèves ont également mentionné des facteurs extrinsèques qui ont influencé leur choix de s'inscrire au programme spécialisé. Dans cette étude, les élèves témoignent de deux motivations principales qui ont influencé leur désir de satisfaire leurs besoins et de s'investir dans leur formation musicale : le premier concerne la présence d'amis et le deuxième traite de l'environnement d'apprentissage.

La présence d'amis ou l'occasion de se faire des amis est une motivation importante pour certains élèves dans leur choix de s'inscrire au programme spécialisé en musique. Un élève a avoué s'être d'abord inscrit au programme parce que ses amis s'y inscrivaient aussi. Ce n'est que par la suite qu'il a développé un goût personnel pour la musique, si bien qu'il continuerait même si ses amis décidaient de quitter. Si la motivation de cet élève semble a priori plutôt extrinsèque, un changement s'est opéré alors qu'il recevait sa formation musicale. Il en a résulté que sa motivation devenait intrinsèque à mesure qu'il vivait des expériences dans le programme et qu'il s'accomplissait en tant que musicien. 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 cadre du milieu scolaire.

Le milieu familial et le milieu scolaire ont également une grande influence sur la satisfaction des besoins des adolescents et leur motivation à s'investir dans leur formation musicale. Par exemple, des élèves ont fait mention de la présence de musique à la maison et de musiciens dans la famille. Grandissant dans un environnement où la musique revêt une certaine importance, l'élève a pu développer un lien avec la culture musicale et a été motivé à retrouver ce sentiment d'appartenance dans sa formation. L'appui et l'encouragement des parents et de la famille sont également des motivations importantes pour les élèves. Les participants se sentent appuyés dans leur choix de faire de la musique et de recevoir une formation musicale, ce qui les encourage à persévérer. L'appui des parents peut en ce sens favoriser le sentiment d'autonomie et de compétence de l'élève.

Les conditions liées à leur formation en milieu scolaire sont également des facteurs ayant un grand impact sur la motivation des élèves. Par exemple, les adolescents ont dit se sentir fiers et motivés à persévérer et à relever des défis lorsqu'ils reçoivent des rétroactions positives. Ces commentaires favorisent leur sentiment de compétence et les motivent à

poursuivre leur formation. De plus, les élèves ont mentionné avoir l'occasion de participer à diverses activités et événements musicaux à l'extérieur du cadre scolaire habituel. Des élèves nous ont parlé de festivals 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, leur participation à de telles activités leur permet d'améliorer leur technique à l'instrument et d'apprendre de nouvelles choses. Ce sont des activités qui favorisent leur sens d'appartenance au milieu musical et leur sentiment de compétence à l'instrument.

## CONCLUSION

Peu de recherches ont été menées jusqu'à présent sur l'éducation musicale des adolescents vivant en milieu francophone minoritaire. La présente étude a permis d'examiner des motivations qui incitent des élèves de 9<sup>e</sup> et de 10<sup>e</sup> année à s'inscrire à un programme spécialisé en musique dans une école secondaire de langue française de l'Ontario. Cependant, comme le mentionne Boutin (1997), la recherche auprès d'adolescents constitue une tâche complexe nécessitant une préparation adéquate de la part du chercheur. Il importe que le chercheur connaisse les principales caractéristiques de l'adolescent, en particulier son niveau de développement psychologique et son besoin d'autonomie. De plus, il doit être conscient que certains adolescents peuvent éprouver de la difficulté à exprimer leurs sentiments et leurs pensées, ou hésiter à parler de leurs expériences avec un adulte.

C'est pourquoi nous avons adopté une démarche méthodologique favorisant le plus possible la participation des adolescents. Par exemple, le fait d'avoir invité les participants à apporter leur instrument de musique lors de l'entrevue leur a permis d'être plus à l'aise et a pu servir à amorcer la discussion. La procédure sous forme de jeu utilisée lors des groupes de discussion a également suscité l'échange entre les élèves et a fait ressortir des aspects plus profonds de leur motivation. Par exemple, un groupe d'élèves s'est intéressé à la signification que la musique avait pour eux, tant sur le plan des sensations qu'elle procure que du sentiment d'accomplissement. D'une part, jouer de la musique éveille une forme de plaisir à s'exprimer et suscite 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.

Le choix d'entreprendre une recherche qualitative s'est avéré favorable pour étudier la motivation des adolescents à s'inscrire à un programme spécialisé en musique. L'entrevue individuelle et le groupe de discussion ont permis aux jeunes d'exprimer leurs opinions, leurs idées et leurs sentiments, et de discuter entre eux des significations qu'ils accordent à la musique, tant dans leur quotidien à l'école que dans leur vie. La motivation de l'élève dans son apprentissage même de la musique demeure toutefois un aspect qui reste encore à

étudier. Nous espérons toutefois avoir ouvert la voie vers d'autres recherches dans ce domaine qui pourront aider à mieux outiller les enseignants en musique, et à cerner avec plus d'acuité la place de l'éducation musicale en milieu scolaire.

### Références bibliographique

- Beatty, R. J. (2001). « The status of music education in Ontario secondary schools ». *The Recorder*, 44 (1) : 30-34.
- Benoît, J. (2005). « La motivation d'élèves de 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années à s'inscrire à un programme spécialisé en musique ». Thèse de maîtrise. Université d'Ottawa, Ontario, Canada.
- Blowers, G. H. et O'Connor, K. P. (1996). *Personal Construct Psychology in the Clinical Context*. Ottawa : University of Ottawa Press.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York : Plenum Press.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Geoffrion, P. (2003). « Le groupe de discussion ». *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*, sous la dir. de B. Gauthier, p. 333-356. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Hanley, B. (2000). « What's ahead? Challenges for music education in Canadian schools ». *Looking forward: Challenges to Canadian Music Education*, sous la dir. de B. Hanley et B. A. Roberts, p. 11-40. Canada : The Canadian Music Educators Association.
- Jankowicz, D. (2004). *The Easy Guide to Repertory Grids*. Chichester, West Sussex, England : John Wiley & Sons Ltd.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- 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 ». *Looking forward: Challenges to Canadian Music Education*, sous la dir. de B. Hanley et B. A. Roberts, p. 139-156. Canada : The Canadian Music Educators Association.

- Ministère de l'Éducation et de la Formation (1998). *Le curriculum de l'Ontario, 1<sup>ère</sup> à 8<sup>e</sup> année : Éducation artistique*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1999a). *Les écoles secondaires de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation (1999b). *Le curriculum de l'Ontario, 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année : Éducation artistique*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- People for Education (2004). « The Arts in Ontario's Public Schools ». En ligne : [www.peopleforeducation.com/tracking/topic/artsrpt04.pdf](http://www.peopleforeducation.com/tracking/topic/artsrpt04.pdf) (document consulté le 15 novembre 2006).
- Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires (1997). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Roy, S. N. (2003). « L'étude de cas ». *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*, sous la dir. de B. Gauthier, p. 159-184. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- 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.
- Upitis, R. (version électronique 2003). « What is arts education good for? Learning through the arts ». *Education Canada*, 43 (3). En ligne : <http://proquest.umi.com>.