

PROMOUVOIR L'AUTONOMIE DES
APPRENANTS : STRATEGIES ET
PRATIQUES PEDAGOGIQUES

Jonathan Marceaux Dit Clément

ESM BOURGOGNE FRANCHE-COMTE 2024

**Promouvoir l'autonomie des apprenants : stratégies
et pratiques pédagogiques**

Jonathan MARCEAUX DIT CLEMENT

Directeur de mémoire : Franck Rossi-Chardonnet
ESM Bourgogne Franche-Comté

Remerciements :

Je tiens à remercier tout particulièrement mes élèves, qui me permettent de grandir un peu plus chaque jour, mes collègues qui me font apprécier les échanges pédagogiques constructifs et évidemment mes professeurs, qui m'ont appris que la vie n'est pas qu'un cours mais une aventure qui nous enrichit à tout instant.

Je remercie également Evelyne Arti et Éric Planté pour leur concours et l'échange non négligeable qu'ils ont apporté, autant humain que pédagogique.

Sommaire

Résumé.....	3
Introduction.....	5
I. Etude documentée : analyse contextuelle de l'autonomie et mise en place de stratégies	7
A. Cadre de la relation Enseignant Apprenant.....	7
1. Définition de l'autonomie	7
2. La motivation de l'élève	9
3. La subjectivisation	10
4. Rôle de l'enseignant.....	11
B. Stratégies pédagogiques : autorégulation et métacognition, outils d'autonomie	14
1. Stratégies de l'autonomie.....	14
2. Stratégies d'autorégulation	15
3. Approche métacognitive	16
4. Stratégie métacognitive concrète	18
II. Entretiens avec des personnalités : point de vue et réflexion	21
A. Approche de la pédagogie de l'autonomie.....	21
1. Définition de l'autonomie	21
2. Processus de l'autonomie.....	22
B. Relation Enseignant Apprenant.....	23
1. L'enseignant	23
2. L'apprenant	24
C. Application de stratégies métacognitives.....	25
1. Stratégies visant l'autonomie	25
2. Auto-régulation et métacognition	25
3. Pédagogie du projet et travail de groupe.....	26

D. En complément et synthèse.....	27
III. . Mise en pratique expérimentale.....	29
Introduction et rappel des notions.....	29
A. Stratégies métacognitives et Autorégulations	30
B. Travail de groupe	31
C. Stratégies du Projet et des Objectifs	33
Conclusion expérimentale.....	35
Conclusion	36
Bibliographie.....	II
Annexe	V
Annexe A : Seconde stratégie métacognitive issu de Garcia et Dubé	V
Annexe B : Fiches de réflexion issue de la seconde stratégie métacognitive.....	IX
Annexe C : focalisation de l'attention pendant l'acquisition	XIII
Figures.....	XIV
Notes d'entretien Éric Planté	XV
Notes entretien Evelyne Arti.....	XVII

Résumé

Ce mémoire explore l'importance et les moyens de promouvoir l'autonomie des apprenants dans le cadre de l'enseignement instrumental. Il examine d'abord les fondements théoriques du concept d'autonomie, en se basant sur des approches étymologiques, philosophiques, et pédagogiques. En s'appuyant sur les travaux de divers penseurs, tels que Philippe Meirieu et Étienne Bourgeois, il met en lumière le rôle crucial de l'enseignant dans l'accompagnement de l'apprenant vers une autonomie progressive. L'étude documente également l'importance de la motivation et de la subjectivisation dans le processus d'apprentissage autonome, ainsi que différentes stratégies pour le développer comme l'auto-régulation, la métacognition, le travail de groupe et la pédagogie du projet. À travers des entretiens avec des professionnels de la musique et de la psychologie, le mémoire affine ces stratégies pédagogiques concrètes. Enfin, il illustre l'application pratique de ces stratégies dans des environnements éducatifs variés, démontrant comment une approche centrée sur l'autonomie peut transformer l'expérience d'apprentissage en une démarche active et engageante pour l'élève. Il éprouve l'aspect indispensable de la mise en place de ces outils pour le développement cognitif et humain au sens large.

Mots clés : Autonomie, pédagogie, métacognition, autorégulation, enseignement instrumental, motivation, apprentissage.

Introduction

Dans le domaine de l'enseignement instrumental, la dynamique entre le professeur, l'élève et le savoir constitue un élément fondamental¹. Par souci de commodité, dans la suite de ce mémoire, les termes d'apprenant et d'élève, ayant une définition semblable seront utilisés comme synonymes². Cette relation tripartite (triangle didactique) est centrée sur l'acquisition et la maîtrise du fonctionnement de l'instrument, ainsi que sur la compréhension et l'application des codes musicaux. L'interprétation musicale répond à des critères spécifiques, définissant un idéal à atteindre, et l'enseignement vise donc à inculquer ces connaissances et compétences tout en réagissant de manière proactive aux erreurs. Le modèle d'enseignement instrumental repose également et majoritairement sur une pratique autonome, où l'élève est encouragé à travailler individuellement son instrument entre les leçons hebdomadaires. Cette relation à long terme entre l'enseignant et l'élève, caractérisée par une cohabitation dans un modèle oral d'apprentissage, crée une dynamique où l'enseignant détient généralement la connaissance et l'élève est perçu comme novice, en quête de cette dernière. Cependant, malgré cette apparente asymétrie dans la relation, l'autonomie de l'élève prend un rôle crucial dans le contexte de l'enseignement instrumental, puisque la majorité du temps de pratique instrumentale n'est pas en présence de l'enseignant.

La préoccupation éducative liée à l'autonomie a pris une place significative au cours des dernières décennies. Dans le contexte du système éducatif, l'émergence de l'éducation nouvelle dans les années 1970 a explicitement introduit l'idée d'autonomie. Ce courant, influencé par des figures telles que Célestin Freinet, Henri Wallon et Ovide Decroly au cours de la première moitié du XXe siècle, encourage la participation active des individus à leur propre formation. Le concept d'autonomie a d'abord été abordé comme "Travail Autonome" dans les années 1970, évoluant progressivement vers la "pédagogie de l'autonomie" dans les années 1980³.

Dans le domaine de l'enseignement musical, le terme "autonomie" est de plus en plus mentionné, bien que sa définition demeure floue. Les documents officiels régissant cet

¹ Houssaye, Jean (2014), *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*, Issy-les-Moulineaux, esf Éditeur.

² En effet, l'élève est un sujet scolaire, l'apprenant est un sujet didactique. Ils désignent le même concept dans des cadres différents.

³ Brunot R., Grosjean L., *Apprendre ensemble. Pour une pédagogie de l'autonomie*, Grenoble, C.R.D.P. De l'Académie de Grenoble, 1999.

enseignement, tels que les schémas nationaux d'orientation pédagogique, présentent l'autonomie comme un objectif ultime à atteindre. Par exemple, dans le Schéma directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse de 1992, l'autonomie est succinctement évoquée : « *favoriser l'accès de l'élève à une autonomie relative* », puis par un « *développement des compétences personnelles aboutissant à une plus grande autonomie* » en troisième cycle. En 2023, dans le schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement public spécialisé de la danse, de la musique et du théâtre, les mentions demeurent générales, évoquant le développement des compétences personnelles conduisant à une plus grande autonomie.

En tant qu'enseignants, notre responsabilité est d'assister nos élèves dans leur progression vers cette autonomie, les préparant ainsi à se débrouiller sans notre aide à l'avenir. Mais qu'entend-on exactement par "autonomie" ? Comment pouvons-nous guider nos élèves vers cet objectif et quels outils pouvons-nous utiliser à cette fin ?

Un tour d'horizon de ce que représente l'autonomie paraît pertinent, en sachant d'en donner une définition adéquate. Puis, étudier la manière dont l'interaction entre le professeur et l'élève contribue au développement de l'autonomie de ce dernier, notamment en nous penchant sur le travail d'Étienne Bourgeois (2018)⁴ concernant le processus de subjectivation élaboré dans un article de Sarah Chardonnens Lehman⁵ paraît une suite logique à notre raisonnement. Ce point de vue permettra de mieux comprendre la représentation du développement de l'autonomie des élèves. Nous nous intéresserons ainsi au positionnement de l'enseignant et de l'attitude qu'il doit s'efforcer d'adopter. Nous interrogerons deux professionnels, Evelyne Arti, neuropsychologue travaillant dans le domaine des Troubles du Spectre de l'Autisme (TSA) et l'évaluation psycho-éducative et enseignante dans ce domaine, et Éric Planté, trompette solo de l'Orchestre de la Garde Républicaine et enseignant au CRC de Beaune et auparavant au CRR de Chalon. Enfin nous mettrons en application les méthodes et stratégies que nous aurons vu et affiné suite à nos recherches et nos entretiens qui feront appel à la métacognition, l'autorégulation, le travail de groupe et la pédagogie du projet.

⁴ Bourgeois, Etienne (2018), *Le désir d'apprendre*, Paris, puf.

⁵ Chardonnens Lehmann, S. (2021). *Autonomie de l'élève musicien. Analyse compréhensive des représentations et des stratégies des professeurs, entre prescription et construction du savoir*. Revue musicale OICRM, 8(1), 148–167

I. Etude documentée : analyse contextuelle de l'autonomie et mise en place de stratégies

A. Cadre de la relation Enseignant Apprenant

1. Définition de l'autonomie

L'autonomie, terme découlant du grec *autos* signifiant "soi-même" et *nomos* signifiant "loi", s'articule autour de la capacité à se gouverner par des règles internes. Dans les dictionnaires, elle englobe des définitions variées, telles que le droit de déterminer ses propres règles et la liberté de vivre sans assistance extérieure⁶. La philosophie, à travers la pensée de Kant, associe l'autonomie à l'indépendance de la volonté par rapport aux désirs, soulignant l'obéissance à une loi morale que l'individu se donne. La liberté devient ainsi synonyme de conformité à soi, impliquant la responsabilité individuelle⁷. En psychologie, l'autonomie se traduit par la liberté de jugement et d'action. L'individu doit opérer des choix, prendre des initiatives, et assumer la responsabilité des conséquences liées. Cette liberté s'exerce dans un cadre déterminé, tenant compte des autres et de l'environnement⁸.

Dans le domaine pédagogique, selon Philippe Meirieu⁹, « *La véritable autonomie, en tant qu'elle est « l'apprentissage à la capacité de se conduire soi-même », met en jeu, de manière étroitement liée, trois dimensions : la définition d'un champ de compétences précises pour l'éducateur, une option sur des valeurs que l'on cherche à promouvoir et une appréciation du niveau de développement de la personne* ». Ainsi reformulée, l'autonomie se manifeste dans la capacité à prendre en charge ses propres apprentissages, les organiser, à trouver des méthodes de travail, et à évaluer les résultats. Par ailleurs, il énonce qu'être autonome, c'est « *accéder progressivement aux enjeux de ses propres actes, et non agir en fonction des seuls intérêts du moment* », c'est-à-dire avoir conscience des effets de nos actes sur le long terme et être prêts à

⁶ Rey A. *Le Robert, dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 2000. *Le Nouveau Petit Robert de la langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 2008,

⁷ Liquète V., Maury Y., *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*, Paris, Armand Colin, 2007

⁸ Ibid.

⁹ Meirieu P., Autonomie, dans *Site de Philippe Meirieu, histoire et actualité de la pédagogie*

faire preuve de patience et de méthode pour parvenir à un objectif, ce qui pourrait se traduire par la notion de discipline.

La pédagogie de l'autonomie, telle que présentée par Roger Brunot et Laurence Grosjean¹⁰, est décrite ainsi : « *La pédagogie de l'autonomie est un dispositif pédagogique visant à l'acquisition graduelle de l'autonomie par les élèves dans le cadre de leur formation. Cette démarche cherche à organiser et rendre possibles des activités qui leur permettent de se mettre en projet ou de définir eux-mêmes des projets, d'apprendre à chercher et à se documenter, de mettre en œuvre des stratégies personnelles et de s'évaluer. Il les incite à élaborer des productions qui aient aussi une valeur extra-scolaire, qui ménagent une part d'initiative et qui soient l'occasion d'exercer leur responsabilité* ». Somme toute, elle vise à permettre aux élèves de se fixer des projets (pédagogie du projet), et donc de mettre en place tout ce qui s'articule autour (recherche, sociabilisation, évaluation, ...). Cette approche les pousse à produire des travaux ayant une valeur au-delà de la discipline même, une adaptabilité pour la vie.

Enfin, Vincent Liquète et Yolande Maury¹¹ soulignent trois fondements de la pédagogie de l'autonomie. Premièrement, seul l'apprenant apprend, impliquant une responsabilité explicite de l'élève dans son apprentissage : la passivité -l'absence de motivation- rend cette autonomie impossible à acquérir. Deuxièmement, l'éducateur n'est qu'une aide, adoptant une posture d'accompagnateur pour ne pas parasiter l'auto direction de l'élève. Troisièmement, la visée du transfert de savoir doit être saine, visant à rendre les élèves capables de transposer leurs connaissances à d'autres domaines, et donc d'éviter le formatage bête sans sagesse réelle.

En synthèse, l'étymologie éclaire la sémantique de l'autonomie, la reliant à la conformité à soi-même et à une forme de responsabilisation, entraînant ainsi la liberté d'action. Cette perspective trouve un écho dans la dimension psychologique, où l'autonomie est associée à la liberté individuelle, aux conséquences et à la responsabilité. Dans une perspective pédagogique, cette définition s'étend à l'apprentissage, soulignant le rôle primordial de l'enseignant en tant que guide, suivi de la nécessité de laisser place à la liberté de l'élève tout en s'assurant de la qualité des compétences acquises. La responsabilisation se révèle essentielle, notamment à travers l'autoévaluation, et peut être renforcée par des projets de groupe où les

¹⁰ Brunot R., Grosjean L., *Apprendre ensemble. Pour une pédagogie de l'autonomie*, Grenoble, C.R.D.P. De l'Académie de Grenoble, 1999

¹¹ Liquète V., Maury Y., *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*, Paris, Armand Colin, 2007

apprenants sont les seuls maîtres du résultat final. L'acquisition d'autonomie est finalement un vrai plus pour la vie en soit et ne se limite pas au domaine du savoir enseigné.

2. La motivation de l'élève

Pour qu'un élève développe l'autonomie nécessaire à son apprentissage, il faut qu'il éprouve le désir d'apprendre. La motivation est cruciale. Philippe Meirieu, dans son "Frankenstein pédagogue"¹², souligne qu'aucune personne ne peut apprendre à la place d'une autre. L'apprentissage requiert une volonté personnelle et une décision individuelle. Cette décision représente le moyen pour atteindre la fin voulue. En accord avec la maxime d'Aristote selon laquelle "nous apprenons à faire en faisant", l'apprentissage demande une implication personnelle. Bien qu'il existe des dispositifs pour faciliter le processus, l'apprenant demeure le seul à décider s'il souhaite s'engager dans l'apprentissage, à surmonter les défis et à acquérir de nouvelles compétences. En fin de compte, l'apprentissage émerge d'une démarche individuelle nécessitant une prise de décision personnelle.

Pour obtenir de la motivation, il est crucial que l'apprenant se sente valorisé en tant que personne. En effet, la construction des connaissances est liée à la construction de l'identité individuelle (cf. subjectivisation I.A.3). Le sentiment de reconnaissance de la part des autres favorise l'estime de soi¹³ et la confiance en soi¹⁴, deux éléments qui maintiennent la motivation. Lorsqu'un apprenant a confiance en lui, il est plus enclin à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, prendre des initiatives, ce qui contribue à son autonomie. Ainsi, les interactions relationnelles et affectives jouent un rôle, soulignant la nécessité d'intégrer les élèves dans un environnement qui favorise ces aspects : une classe ou un groupe où chacun peut trouver sa place (pratique musicale collective). Il est important de noter que la motivation révèle le caractère collectif et social de l'autonomie.

Le fait que l'élève réalise un travail qu'il juge utile et auquel il attribue du sens joue sur la motivation, ce qui implique de la responsabilité. Ensuite, l'élève est motivé lorsqu'il comprend la nature du problème à résoudre, les objectifs à atteindre, ainsi que les moyens à sa

¹² Meirieu P., *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF, 2006

¹³ Le dictionnaire Larousse de la psychologie définit l'estime de soi comme l'attitude plus ou moins favorable envers soi-même, la manière dont on se considère, le respect que l'on se porte, l'appréciation de sa propre valeur dans tel ou tel domaine.

¹⁴ La confiance en soi est avant tout la capacité à croire en soi pour accomplir une tâche, et cela peu importe la difficulté et le défi à relever.

disposition, ce qui lui permet d'avancer avec confiance vers ses objectifs. Enfin, la motivation de l'élève est également liée à sa capacité à accepter l'erreur et à reconnaître ses réussites¹⁵.

La motivation et l'autonomie s'influencent mutuellement : selon Barbot et Camatarri¹⁶, l'autonomie renforce la motivation en permettant à l'individu de créer les conditions favorables à son apprentissage, et réciproquement, la motivation favorise l'autonomie, ce qui souligne l'importance pour l'enseignant d'adapter ses stratégies en fonction du profil de l'élève.

3. La subjectivisation

Une personne autonome se distingue par sa capacité à "exister pleinement" et à se différencier des autres. Elle engage une réflexion personnelle, fait des choix et assume sa position, devenant ainsi l'architecte de sa propre identité. Ce processus de construction identitaire, considéré comme l'objectif ultime de toute formation, est conceptualisé comme un processus de subjectivation¹⁷. Ce cheminement intègre à la fois l'apprentissage et le développement personnel, tout en tenant compte du rôle du professeur.¹⁸

Etienne Bourgeois¹⁹ souligne l'importance d'un dialogue constant entre le sujet et "l'Autre" tout au long des différentes étapes de ce parcours, soulignant que cette évolution est un processus continu et jamais achevé. L'apprenant autonome, tel que l'élève musicien, se caractérise par son ouverture d'esprit et son désir constant d'apprendre et de se développer.

Le processus de subjectivation dans l'apprentissage musical se décompose en cinq étapes distinctes²⁰.

¹⁵ Vecchi G., *Aider les élèves à apprendre*, Paris, ESF, 2000,

¹⁶ Barbot M.-J., Camatarri G., *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*, Paris, PUF, 1999

¹⁷ Chardonnens Lehmann, S. (2021). *Autonomie de l'élève musicien. Analyse compréhensive des représentations et des stratégies des professeurs, entre prescription et construction du savoir*. Revue musicale OICRM

¹⁸ Cette partie est tirée de l'article susnommé de Chardonnens Lehmann, S.

¹⁹ Bourgeois, Etienne (2018), *Le désir d'apprendre*, Paris, puf.

²⁰ Cf figure 1

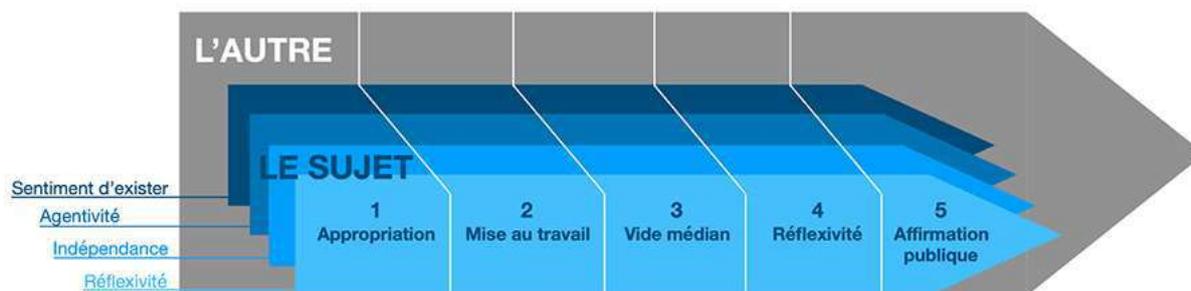


Figure 1. Conceptualisation par l'auteure de la subjectivisation selon Étienne Bourgeois (2018), Chardonnens Lehmann, S. (2021). *Autonomie de l'élève musicien. Analyse compréhensive des représentations et des stratégies des professeurs, entre prescription et construction du savoir*

Le rôle du professeur est central, mais il doit éviter que l'élève ne devienne dépendant de lui, en orientant l'apprentissage tout en favorisant l'autonomie. Dans l'enseignement instrumental, ce défi est particulièrement prononcé, car l'élève peut éprouver des difficultés à devenir totalement autonome lorsque l'accès au savoir musical reste étroitement lié au professeur. Cette dynamique souligne la nécessité de recul pour interpréter et soutenir l'autonomie de l'élève, tout en mettant en lumière le processus de subjectivisation essentiel à l'acquisition des compétences musicales et à l'élaboration de stratégies pédagogiques appropriées.

4. Rôle de l'enseignant

Dans le processus d'acquisition d'autonomie de l'élève, le rôle du professeur est un élément indispensable à aborder comme l'expose Sarah Chardonnens Lehman.

Tout d'abord, lors de la phase d'appropriation²¹, l'élève acquiert des connaissances, des outils et un cadre grâce à l'enseignant. Cette phase peut être caractérisée par un enseignement potentiellement directif. Ensuite, lors de la phase de mise en pratique²², l'élève mobilise ces nouvelles connaissances et les assimile progressivement, tandis que le professeur adopte une posture de guide méthodologique (observateur) et de soutien émotionnel, favorisant ainsi la différenciation²³ progressive de l'élève et encourageant l'innovation et la créativité²⁴. Pendant

²¹ Cf. figure 1

²² Cf. figure 1

²³ Cf. figure 1

²⁴ Chardonnens Lehmann, S. (2021). *Autonomie de l'élève musicien. Analyse compréhensive des représentations et des stratégies des professeurs, entre prescription et construction du savoir*. Revue musicale OICRM

le "Vide médian"²⁵, le professeur encourage l'imaginaire et suggère des pauses pour prendre du recul, offrant ainsi à l'élève un espace pour réfléchir seul. Ensuite, lors de la phase de réflexivité²⁶, le professeur propose des pistes d'analyse et de réflexion, favorisant le développement de la pensée critique chez l'élève (auto-analyse). Enfin, lors de la phase de subjectivation²⁷, le professeur accompagne l'élève dans la présentation de ses travaux devant les autres, affirmant ainsi son identité²⁸.

Tout au long de ce processus, le professeur remplit diverses fonctions contextuelles, émotionnelles et cognitives, donnant du sens à l'apprentissage, enseignant les savoirs, gérant les émotions et construisant un accompagnement cognitif adapté. Il est essentiel que le professeur adapte sa posture en fonction des besoins de l'élève, tout en sachant quand se retirer pour permettre la subjectivation de ce dernier.

Pour les aider, les enseignants doivent avoir une connaissance approfondie de leurs élèves, y compris de leurs styles d'apprentissage individuels²⁹. Ces styles d'apprentissage, définis comme l'ensemble des variables liées au traitement de l'information et à la résolution de problèmes par chaque individu, varient d'un individu à l'autre. Certains ont une préférence pour le visuel, d'autres pour l'auditif, et d'autres encore pour des approches plus analytiques ou synthétiques. Il est important pour les enseignants de ne pas limiter les élèves à un seul style d'apprentissage, car cela pourrait entraver leur développement. Au contraire, les enseignants doivent encourager les élèves à diversifier leurs approches et à développer un éventail de compétences dans une perspective d'autonomisation. En identifiant les obstacles rencontrés par les élèves et en concevant des activités qui visent à les surmonter, les enseignants placent les élèves au cœur du processus d'apprentissage. Cette analyse souligne l'importance du rôle du professeur dans le développement de l'autonomie de l'élève.

En résumé, l'autonomie dans le cadre pédagogique s'avère être un concept multidimensionnel, enraciné à la fois dans l'indépendance individuelle et dans la responsabilité

²⁵ Cf. figure 1

²⁶ Cf. figure 1

²⁷ Cf. figure 1

²⁸ Chardonnens Lehmann, S. (2021). *Autonomie de l'élève musicien. Analyse compréhensive des représentations et des stratégies des professeurs, entre prescription et construction du savoir*. Revue musicale OICRM

²⁹ Liquète V., Maury Y., *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*, Paris, Armand Colin, 2007.

collective. À travers l'exploration des définitions étymologiques, philosophiques, psychologiques et éducatives, il apparaît clairement que l'autonomie ne se limite pas à la simple capacité d'agir seul, mais qu'elle englobe une compréhension profonde de soi-même, une prise de conscience des conséquences de ses actions, et une intégration des apprentissages dans un cadre plus large. La motivation, en tant que moteur indispensable de l'autonomie, se nourrit d'un environnement éducatif qui valorise l'élève, stimule son engagement et renforce sa confiance en lui. Ce processus d'apprentissage, étroitement lié au processus de subjectivisation, permet à l'élève de construire son identité à travers des choix personnels et des actions réfléchies. Le rôle de l'enseignant se révèle crucial dans ce cheminement, agissant à la fois comme facilitateur et accompagnateur, tout en sachant s'effacer pour permettre à l'élève d'acquérir une véritable autonomie. En définitive, l'autonomie ne constitue pas seulement un objectif éducatif, mais un atout pour toute la vie, ouvrant la voie à une participation active et réfléchie au sein de la société et du monde.

B. Stratégies pédagogiques : autorégulation et métacognition, outils d'autonomie

1. Stratégies de l'autonomie

Les recherches actuelles corroborent l'association entre le développement de l'autonomie chez les élèves et l'utilisation efficace de compétences ainsi que de stratégies d'autorégulation³⁰. L'application pratique de ces stratégies à différentes étapes du processus d'apprentissage s'avère être un facteur déterminant dans l'amélioration des performances scolaires. Deux aspects clés émergent de ces recherches en ce qui concerne le développement de l'autonomie, comme décrit dans l'article de Sarah Chardonnes Lehman³¹ :

La verbalisation des processus cognitifs revêt une importance fondamentale dans la prise de conscience de l'élève³². Bien que Chrystel Marchand³³ souligne les défis liés à la verbalisation des stratégies, Jean-Pierre Astolfi³⁴ soutient que ce processus contribue à la construction des compétences et à l'acquisition de nouvelles connaissances. Les études menées par Susan Hallam³⁵ sur les musiciens professionnels confirment que l'utilisation de stratégies cognitives est liée à un niveau d'expertise supérieur. Cependant, il est important de noter que ces stratégies ne remplacent pas l'importance de la pratique personnelle intensive. Pendant cette phase, l'élève doit développer des compétences métacognitives pour superviser, évaluer et réguler son propre apprentissage. Jere Brophy³⁶, Christian Harnischmacher et Jens Knigge³⁷,

³⁰ Zumbrunn, Sharon, Joseph Tadlock, et Elizabeth Danielle Roberts (2011), *Encourage Self Regulated Learning in the Classroom*, rapport de recherche, Virginia Commonwealth University, Metropolitan Educational Research Consortium

³¹ Cette partie est issue de : Chardonnes Lehmann, S. (2021). *Autonomie de l'élève musicien. Analyse compréhensive des représentations et des stratégies des professeurs, entre prescription et construction du savoir*. Revue musicale OICRM

³² Runtz-Christan, Edmée, et Pierre-François Coen (dir.) (2017), *La verbalisation au cœur de l'apprentissage et de la formation*, Revue des hep et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, hors-série, n° 2

³³ Marchand, Chrystel (2009), *Pour une didactique de l'art musical*, Paris, L'Harmattan.

³⁴ Astolfi, Jean-Pierre (2017), *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, 4^e édition, Paris, esf Éditeur.

³⁵ Hallam, Susan, Ian Cross, et Michael Thaut (dir.) (2011), *Oxford Handbook of Music Psychology*, Oxford / New York, Oxford University Press.

³⁶ Brophy, Jere (2000), *Teaching*, Educational Practices Series-1, Bruxelles, International Academy of Education

³⁷ Harnischmacher, Christian, et Jens Knigge (2017), *Motivation, Musizierpraxis und Musikinteresse in der Familie als Prädiktoren der Kompetenz Musik wahrnehmen und*

ainsi qu'Étienne Bourgeois³⁸ insistent également sur l'importance de contextualiser l'apprentissage musical dans son environnement pour une activation cognitive efficace.

L'efficacité des stratégies d'apprentissage dépend du niveau d'expertise de l'élève³⁹. L'expertise musicale de l'élève conditionne directement l'efficacité de ses stratégies. Une pratique régulière permet de consolider et de flexibiliser le processus d'apprentissage, comme le confirment les recherches empiriques menées par Frank Lipowsky⁴⁰. Le niveau d'expertise atteint par l'élève est directement lié au temps consacré à la pratique instrumentale et aux stratégies mises en œuvre (Ericsson, Tesch-Romer et Krampe, 1990⁴¹ ; Sloboda et al., 1996⁴² ; Davidson, 2004⁴³).

Ainsi, la mise en place de stratégies pédagogiques, comme les méthodes d'autorégulations, passent à la fois par une forme de verbalisation des processus, l'identification de méthodes métacognitives, et un degré d'expertise qui ne peut être obtenu que par la répétition de l'action avec exigence et attention (pratique régulière personnelle intensive).

2. Stratégies d'autorégulation

Le développement de l'apprentissage autorégulé chez les étudiants favorise leur réussite⁴⁴. Les enseignants peuvent utiliser des stratégies d'autorégulation telles que

kontextualisieren und des Kompetenzerlebens im Musikunterricht, Beiträge Empirischer Musikpädagogik, vol. 8 (novembre)

³⁸ Bourgeois, Etienne (2018), *Le désir d'apprendre*, Paris, puf.

³⁹ Hadji, Charles (2012), *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*, Issy-les-Moulineaux, esf Éditeur.

⁴⁰ Lipowsky, Frank (2017), *Kognitive Aktivierung*, dans Anika Wolf et al. (dir.), *Handbuch zur Umsetzung des Curriculums für die universitäre Begleitung von Studierenden in ihren Schulpraktika*, Universität Kassel

⁴¹ Ericsson, K. Anders, Clemens Tesch-Römer, et Ralf Th. Krampe (1990), *The Role of Practice and Motivation in the Acquisition of Expert-Level Performance in Real Life. An Empirical Evaluation of A Theoretical Framework*, dans Michael J. A. Howe (dir.), *Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talents*, Leicester, British Psychological Society.

⁴² Sloboda, John A., et al. (1996), *The Role of Practice in the Development of Performing Musicians*, *British Journal of Psychology*, vol. 87, n° 2 (mai)

⁴³ Davidson, Jane W. (2004), *The Music Practitioner. Research for the Music Performer, Teacher and Listener*, New York, Routledge

⁴⁴ Cette partie est issu de : Zumbrunn, Sharon, Joseph Tadlock, et Elizabeth Danielle Roberts (2011), *Encourage Self Regulated Learning in the Classroom*, rapport de recherche, Virginia Commonwealth University, Metropolitan Educational Research Consortium

l'établissement d'objectifs, la planification, l'auto-motivation, et d'autres. Ces compétences contribuent à renforcer l'indépendance et la persistance des étudiants face à des tâches d'apprentissage difficiles et complexes.

L'établissement d'objectifs, qui oriente les actions individuelles, constitue une première étape essentielle. Qu'il s'agisse d'atteindre une réussite ou de maîtriser un sujet en profondeur, ces objectifs, souvent à court terme, servent de jalons vers des aspirations plus larges. La planification, intimement liée à cette démarche, permet aux étudiants d'organiser leurs efforts avant d'entreprendre des tâches d'apprentissage précises.

L'auto-motivation est un moteur interne, permettant aux étudiants de progresser vers leurs objectifs sans dépendre de récompenses externes. Le contrôle de l'attention est également primordial, impliquant la capacité à gérer ses pensées et à trouver des environnements propices à l'apprentissage.

En outre, l'utilisation flexible des stratégies, le suivi de la progression personnelle, la recherche d'aide appropriée, et l'auto-évaluation complètent le profil d'un apprenant autorégulé.

Les enseignants, conscients des différentes vitesses de développement des étudiants, peuvent encourager ces compétences en utilisant des stratégies pédagogiques variées. L'enseignement direct, la pratique guidée et indépendante, le soutien social et le retour sur expérience, ainsi que la pratique réflexive, sont des approches efficaces pour promouvoir l'autorégulation comme éléments de stratégie.

3. Approche métacognitive

L'analyse de nos capacités à mémoriser des tâches et des processus, ainsi que les méthodes permettant d'optimiser cette faculté, font partie intégrante du questionnement méthodologique (la qualité de l'apprentissage, efficacité de la rétention des notions et focalisation de l'attention pendant l'acquisition sera abordée en annexe⁴⁵).

Les travaux de recherche de M. Wibaut⁴⁶ explorent le fonctionnement du cerveau en relation avec les processus mnésiques, tout en interrogeant les enseignants sur les méthodes qu'ils utilisent, pour favoriser la mémorisation. Dans ses conclusions, il met en lumière l'importance de divers dispositifs pédagogiques, en soulignant que la réactivation des notions

⁴⁵ Cf. Annexe C

⁴⁶ Wibaut M., *Favoriser la mémorisation dans les apprentissages*. Education. 2019.

est la stratégie la plus couramment employée. Cette répétition renforce les connexions neuronales, la consolide, tandis que l'espace des sessions d'apprentissage maintient l'activité cérébrale sur une longue durée. Il faut également permettre aux élèves d'accéder à ces réactivations pendant le sommeil, moment clé pour la consolidation des liens neuronaux.

Ce travail de recherche⁴⁷ porte également sur la métacognition, qui se réfère à la capacité d'apprendre à apprendre. Pour développer ces compétences, elle met en avant le principe de médiation métacognitive, où l'enseignant guide les jeunes élèves, souvent incapables de réfléchir sur leur propre apprentissage, vers une prise de conscience progressive. Ce concept, difficile à cerner, repose sur la capacité de l'enseignant à poser des questions incitant l'élève à réfléchir. Lorsque ces réflexions deviennent spontanées, on entre alors dans le domaine de l'auto-questionnement. En outre, l'interaction entre pairs constitue l'un des moyens les plus efficaces pour stimuler cette médiation métacognitive. En effet, lorsqu'ils discutent en groupe de leurs stratégies de mémorisation, les élèves engagent une réflexion collective qui les amène à questionner leur propre manière d'apprendre. Ainsi, qu'il s'agisse de questionnements guidés ou d'auto-questionnements, les élèves font preuve d'un jugement métacognitif et s'engagent dans une autorégulation cognitive.

Pour commencer, les enseignants ont pour tâche de développer les métaconnaissances des élèves concernant des tâches spécifiques, créant ainsi des situations où les élèves doivent décomposer les procédures de résolution de problèmes. Cela incite l'élève à verbaliser sa démarche de pensée afin de trouver une stratégie appropriée, dans le but de lui apprendre à gérer l'effort cognitif. Ensuite, les élèves développent leur métacognition en ce qui concerne les stratégies spécifiques à l'apprentissage de la notion (dépendant de la notion, du contexte, etc.). L'objectif de l'enseignant est ici d'amener l'élève vers une réflexion autonome sur la façon d'apprendre et de mémoriser. Les enseignants explicitent ainsi aux élèves des stratégies d'encodage ou de récupération en mémoire, telles que des techniques d'élaboration, d'associations et de répétition de processus issus de tâches déjà apprises.

Enfin, les élèves acquièrent une forme de connaissance sur le processus d'apprentissage en tant que tel. Pour développer cette dernière, les enseignants expliquent aux élèves le fonctionnement cognitif, leur permettant ainsi de comprendre comment on apprend et comment on oublie. Cette approche contribue à démystifier l'erreur, ce qui revêt une importance

⁴⁷ Wibaut M., *Favoriser la mémorisation dans les apprentissages*. Education. 2019.

particulière dans le domaine artistique, en normalisant l'apprentissage par l'erreur. Il peut même s'avérer très intéressant pour l'enseignant d'aborder l'impact émotionnel sur le processus d'apprentissage, éduquant ainsi l'élève au contrôle émotionnel.

L'impact d'une telle appropriation de la manière d'apprendre par les élèves peut être résumé de la manière suivante :

Tout d'abord, on observe une amélioration du développement des compétences et de la mémorisation, ce qui permet de constater une meilleure capacité des élèves à mémoriser. Ensuite, les performances des élèves dans la résolution des tâches s'améliorent. Le développement de leurs propres compétences métacognitives les conduit progressivement vers plus d'autonomie. De plus, on constate souvent une prise de conscience, que ce soit à travers l'explication du processus de mémorisation et d'apprentissage, ou des mécanismes de l'attention. Les élèves se rendent compte de l'utilité de cet outil mis à leur disposition et comprennent l'importance de l'attention pour une rétention efficace de l'information. Ils sont ainsi mieux à même d'observer leurs propres progrès.

En conséquence, on observe une caractéristique psychoactive qui renforce la confiance en soi. Cela offre aux élèves l'opportunité de se sentir véritablement acteurs de leur apprentissage, en développant leurs compétences métacognitives pour atteindre un objectif. En somme, ces effets se traduisent par une amélioration des habiletés et de la mémorisation, une augmentation des performances dans la résolution des tâches, une prise de conscience des processus cognitifs, une meilleure observation des progrès personnels, ainsi qu'une augmentation de la confiance en soi. Cette approche permet à l'élève de devenir un véritable acteur de son apprentissage, en développant ses compétences métacognitives pour atteindre ses objectifs.

4. Stratégie métacognitive concrète

Dans cette section, nous aborderons une stratégie pédagogique visant à développer les habiletés métacognitives de l'élève, une autre se trouvera en Annexe⁴⁸. Nous nous appuyerons

⁴⁸ Cf. Annexe A

principalement sur un article coécrit par M.P. Garcia et F. Dubé, publié dans la revue musicale OICRM.⁴⁹

Une première stratégie se concentre sur un formalisme en trois phases de Lafortune, Jacob et Hébert, « *le développement cognitif et métacognitif est un processus graduel d'intériorisation et de personnalisation grâce aux interactions sociales* »⁵⁰. Ce processus n'est pas naturel et nécessite l'intervention d'un guide pour en tirer parti. Ainsi, une médiation s'établit entre un expert et l'apprenant.

La première phase de ce formalisme est le modelage, qui correspond à la première étape de l'intériorisation. Pendant cette phase, le professeur offre à l'élève un modèle pour accomplir une tâche complexe à partir de ses propres connaissances. Le professeur verbalise à voix haute sa démarche tout en réalisant la tâche, dans le but de rendre visible la manière dont il dialogue intérieurement. Il met ainsi en évidence toutes les opérations mentales nécessaires pour exécuter la tâche de manière adéquate. Le rôle du professeur est crucial dans la réactivation des connaissances antérieures pertinentes pour l'élève, lui permettant de comparer sa propre façon de faire avec celle du professeur. Ensuite, le professeur exprime à haute voix la manière dont il réalise la tâche, en verbalisant chaque pensée qui lui vient à l'esprit, les questions qu'il se pose et les actions qu'il effectue pour surveiller, évaluer et adapter sa démarche. Ainsi, il se donne lui-même en exemple.

Dans un deuxième temps, l'enseignant met en place la pratique guidée, correspondant aux deuxième et troisième étapes du processus d'intériorisation selon Doly⁵¹. Le professeur invite l'élève à verbaliser sa propre façon de procéder en se référant à la modélisation préalablement effectuée. À l'aide de questions et d'encouragements, le professeur aide l'élève à planifier sa tâche et attire son attention sur les aspects importants pour une exécution adéquate. Enfin, le professeur encourage l'élève à s'auto-évaluer et à se corriger pendant la pratique. Ainsi, le professeur incite l'élève à verbaliser son dialogue interne lorsqu'il tente d'appliquer l'attitude modélisée à sa propre pratique. Lorsque le professeur constate que certains éléments n'ont pas été pris en compte, il encourage l'élève et lui pose des questions afin de focaliser spécifiquement son attention sur ces éléments manquants.

⁴⁹ Garcia, Malinalli Peral et Dubé Francis (2017), Stratégies pédagogiques visant le développement des habiletés métacognitives du musicien en formation afin d'optimiser l'efficacité de ses pratiques instrumentales, Revue musicale OICRM, vol .1 n°1

⁵⁰ Lafortune, Louise, Jacob, Suzanne, et Danièle Hébert (2000), Pour guider la métacognition, Québec, Presses de l'Université du Québec.

⁵¹ Doly, Anne-Marie (1997), Métacognition et médiation, Auvergne, CDPR.

Enfin, lors de la troisième phase, l'élève s'exerce devant l'expert sans que ce dernier n'intervienne. À ce stade, l'élève devrait être capable d'entretenir lui-même un dialogue interne tout en gérant la tâche, et de se poser des questions pertinentes pour l'exécuter adéquatement. En réalité, il reproduit l'interaction qu'il a eue avec l'expert, mais cette fois-ci de lui-même à lui-même. Ainsi, dans cette partie, l'élève devrait être en mesure d'intégrer dans sa pratique l'attitude souhaitée d'évaluation continue et de mettre en action certains modes d'évaluation lui permettant de s'auto-corriger si des problèmes persistent.

Une autre stratégie pédagogique intéressante pour favoriser l'intégration du travail métacognitif de l'élève est développée dans l'Annexe A⁵².

Dans l'ensemble, l'autonomie qui comprend l'autorégulation, et la métacognition forment un ensemble cohérent de compétences essentielles pour l'apprentissage efficace. La mise en œuvre de stratégies pédagogiques adaptées, telles que la verbalisation des processus cognitifs et le développement d'une pratique développant l'expertise, permet non seulement d'améliorer les performances des élèves, mais aussi de les guider vers une prise de conscience plus profonde de leurs propres processus d'apprentissage. Ces stratégies, lorsqu'elles sont correctement appliquées, favorisent une véritable autonomisation des élèves, les rendant capables de s'auto-réguler et de réfléchir de manière critique à leurs propres méthodes d'apprentissage.

L'approche métacognitive, en particulier, se révèle être un outil puissant pour renforcer ces compétences. En apprenant à réfléchir en « méta » et en comprenant les mécanismes sous-jacents à la mémorisation et à l'attention, les élèves deviennent non seulement plus performants, mais aussi plus confiants et autonomes. En développant ces compétences, les enseignants ne forment pas seulement des apprenants compétents, mais aussi des individus capables de naviguer avec indépendance dans le vaste paysage des connaissances.

⁵² Cf. Annexe A

II. Entretiens avec des personnalités : point de vue et réflexion

A. Approche de la pédagogie de l'autonomie

1. Définition de l'autonomie

Au cours des deux entretiens menés avec des professionnels de l'enseignement issus de domaines distincts (psychologie et musique instrumentale), nous avons pu comparer deux perspectives différentes sur la notion d'autonomie. Avant d'approfondir ces points de vue, il est essentiel de définir ce que l'autonomie représente pour chacun des interviewés.

Pour Éric Planté (professeur de Trompette en sein de l'ESM et soliste à l'orchestre de la Garde Républicaine), l'autonomie constitue l'objectif que le pédagogue vise à atteindre en facilitant l'acquisition des compétences souhaitées par l'apprenant. L'objectif principal est de permettre à l'apprenant de progresser plus rapidement dans son apprentissage. De son côté, Évelyne Arti (psychologue spécialisée en neuropsychologie et dans les troubles autistiques) définit l'autonomie comme la capacité, après une certaine période, à développer des stratégies suffisamment solides pour poursuivre l'apprentissage indépendant.

Une question intéressante à explorer est la distinction entre autonomie et indépendance. Bien que ces deux notions soient proches, elles se distinguent par le degré de supervision exercé par l'enseignant. L'indépendance implique la capacité de faire des choix et de prendre des décisions sans supervision ni observation extérieure et s'autodéterminer. Ainsi, ces deux définitions de l'autonomie sont en harmonie avec celle proposée par Philippe Meirieu dans la section I de ce mémoire, où l'autonomie est décrite comme la capacité à gérer ses propres apprentissages, à les organiser, à trouver des méthodes de travail efficaces et à évaluer les résultats obtenus, ce qui constitue en soi une forme d'indépendance. On pourrait dire que l'indépendance est l'aboutissement de l'autonomie, son but.

Comme l'explique précisément Éric Planté, l'autonomie qui se développe permet également l'affirmation de la personnalité et de soi-même, en encourageant une prise de responsabilité dans les choix, les décisions et les actions. Cette conception rejoint les idées exposées dans la première partie et le point de vue de notre seconde interviewée, où l'autonomie est liée à la conformité à soi-même et à une responsabilisation progressive, menant à une plus

grande liberté d'action. La dimension psychologique de la liberté individuelle, avec ses conséquences et ses responsabilités, est ainsi bien présente.

2. Processus de l'autonomie

Les compléments sur l'autonomie proposées par nos deux interviewés ouvrent la voie à une réflexion sur le processus par lequel cette autonomie se développe.

Éric Planté, par exemple, découpe ce processus en plusieurs étapes. Il débute par l'apprentissage de la notion via un mimétisme guidé par le pédagogue, bien que ce stade puisse entraîner une dépendance si l'élève ne dépasse pas la simple imitation. Ensuite, il souligne l'importance de l'écoute du contexte interprétatif, suivie d'une phase où l'apprenant expérimente de manière indépendante, en confrontant ses acquis à la réalité. Cette étape impose une rigueur nouvelle, en l'absence de l'enseignant. L'élève entre alors dans une phase d'auto-évaluation, essentielle pour affiner ses compétences, avant de parvenir à un sentiment de légitimité, lié à un bien-être psychologique et à une affirmation de soi croissante (développement de l'identité et de la personnalité). Le rôle du pédagogue, à travers ces étapes, réside dans son adaptabilité, une qualité cruciale.

Évelyne Arti, quant à elle, décrit un cheminement similaire mais avec des nuances. Elle commence par une phase d'observation où l'apprenant se nourrit du modèle proposé, engageant ainsi ses neurones miroirs. Elle poursuit avec une guidance plus active, où le pédagogue intervient physiquement, si nécessaire, pour corriger (puis impulser) certains mouvements, puis s'efface progressivement, laissant place à une imitation contrôlée de l'apprenant. Ce retrait progressif de l'enseignant est essentiel, car il encourage l'apprenant à associer des mots aux gestes (verbalisation des processus), à déconstruire des mouvements complexes en éléments plus simples, et finalement à les réassembler indépendamment du pédagogue. L'objectif est de parvenir à une phase où le modèle est reproduit seul, soutenu par un renforcement positif dit façonnement qui devient aléatoire à mesure de la progression, afin de maintenir l'effort sans générer de dépendance. La définition d'objectifs, fragmentés en micro-objectifs, garantit une progression constante.

En toile de fond, on retrouve dans ces deux approches les différentes phases du processus de subjectivisation de Bourgeois de la première section. La phase d'appropriation de nouvelles connaissances est bien présente, tout comme la mise en œuvre pratique de ces savoirs. Le "vide médian" se manifeste dans l'étape d'écoute et d'indépendance expérimentielle

chez l'un, et dans la verbalisation et la reproduction indépendante chez l'autre. Enfin, la "réflexivité critique" apparaît dans l'auto-évaluation chez Planté, tandis qu'Arti y associe la gratification et l'évolution continue vers des objectifs définis avec le pédagogue. Ce cheminement aboutit à l'affirmation de soi et à la légitimité des savoirs acquis dans les deux cas. On notera l'ajout judicieux de la distinction entre excellence et perfection de la part d'Arti, une nuance cruciale dans le cadre de l'autoévaluation et de la définition des objectifs, car elle contribue à renforcer l'affirmation de soi et la crédibilité de l'estime de soi en contraste avec la seconde plus idéaliste et non-réalisable engendrant frustration et non-accomplissement. De plus, Arti propose de visualiser la progression par une représentation en escalier, où les paliers et régressions sont intégrés à la bonne poursuite des objectifs d'apprentissage à long terme.

B. Relation Enseignant Apprenant

1. L'enseignant

Dans la dynamique de la relation entre enseignant et apprenant, il est essentiel de s'attarder sur le rôle de l'enseignant. Selon Évelyne Arti, l'enseignant a pour mission d'enrichir et de faire grandir l'élève (éduquer venant d'*educare*, synonyme de nourrir, d'élever. Dans ce premier sens, l'éducation vise à aider l'individu à être plus grand qu'il n'est, en s'appuyant sur ce qu'il est), en veillant à transmettre les savoirs de manière à ce que l'apprenant puisse devenir autonome. Ce processus de transmission des connaissances, bien qu'essentiel, n'est pas toujours simple et peut même s'apparenter à une forme d'art. De son côté, Éric Planté insiste sur la nécessité pour l'enseignant de se garder de laisser son ego influencer son travail. En effet, l'ego peut-être un insidieux, et ni les réussites ni les échecs de l'élève ne doivent affecter l'attitude ou la perception de l'enseignant. Celui-ci doit avant tout veiller à instaurer et maintenir une relation de confiance et d'humilité, indispensable à l'apprentissage, en faisant preuve de bienveillance. Comme décrit dans la première partie, l'enseignant remplit diverses fonctions contextuelles, émotionnelles et cognitives, qui confèrent du sens à l'apprentissage. Son adaptabilité est également cruciale, car il doit être capable de reconnaître et de s'ajuster aux modes d'apprentissage propres à chaque individu.

2. L'apprenant

Pour l'apprenant, il est crucial de saisir que l'enseignant ne peut accomplir le travail à sa place. L'apprenant doit rester actif, car c'est par ses propres actions qu'il intègre les connaissances et les processus souhaités. La motivation joue ici un rôle fondamental, agissant comme le moteur de cette action. Évelyne Arti souligne l'importance de la pratique personnelle, affirmant que la qualité et la quantité du travail fourni influencent directement les résultats du processus d'apprentissage. Éric Planté rappelle que, bien que la motivation soit essentielle, elle n'appartient pas entièrement à l'apprenant. Le pédagogue a aussi la responsabilité de la nourrir et de la raviver si elle s'affaiblit. Arti rejoint cette idée, en insistant sur le fait que l'enseignant doit transmettre une part de sa propre motivation à l'apprenant. Ainsi, l'élève développe et s'approprie cette motivation et le plaisir d'apprendre, en travaillant seul.

Cette motivation a, à long terme, une incidence directe sur le développement de l'estime de soi, en renforçant la confiance de l'apprenant dans ses capacités. Comme évoqué précédemment, une estime de soi élevée favorise l'autonomie et l'indépendance. En effet, la motivation, telle que discutée dans la première partie, repose en partie sur un sentiment de responsabilité. Cette responsabilité conduit à une plus grande indépendance et à une affirmation de soi. Il est toutefois important de distinguer entre un objectif de perfection et un objectif d'excellence. Cette distinction permet à l'élève de mieux accepter l'erreur tout en reconnaissant ses réussites, renforçant ainsi sa capacité à progresser.

Évelyne Arti ajoute les dimensions de lectures issues des principes psychologiques concernant la relation pédagogue apprenant. L'effet pygmalion⁵³ où les perceptions et a priori de l'enseignant influencent les performances de l'élève est non négligeable. La connaissance des moyens de renforcement positif sont pertinents pour comprendre l'influence de ces paramètres sur le comportement de l'apprenant par le pédagogue. L'apprentissage est avant tout donc une rencontre entre un enseignant et un apprenant.

⁵³ L'effet Pygmalion est un phénomène psychologique selon lequel les attentes des autres envers un individu influencent le comportement et les performances de ce dernier. Ces attentes peuvent être conscientes ou inconscientes et avoir un impact positif ou négatif.

C. Application de stratégies métacognitives

1. Stratégies visant l'autonomie

Concernant les stratégies visant à développer l'autonomie, Évelyne Arti aborde l'approche comportementale en mettant l'accent sur l'utilisation de renforçateurs positifs. Elle souligne l'importance d'un système de renforcement capable de pérenniser, sur le long terme, les réflexes d'apprentissage. À l'inverse, l'utilisation de la punition, forme de renforcement négatif, n'a qu'un impact temporaire préjudiciable sur l'apprentissage et doit donc être évitée dans cette approche comportementale. De son côté, Éric Planté propose des stratégies axées sur la responsabilisation et l'engagement des élèves dans des projets personnels. Comme nous l'avons évoqué précédemment, la définition de projets et la responsabilisation sont des leviers essentiels pour atteindre l'indépendance, l'affirmation de soi et, en fin de compte, l'autonomie de l'élève. Ces deux perspectives viennent donc enrichir et compléter les idées présentées dans la première partie du mémoire, notamment en ce qui concerne la verbalisation des processus et l'identification de méthodes d'autorégulation et métacognitives en tant que stratégies.

2. Auto-régulation et métacognition

Au cours des entretiens, deux stratégies ont été approfondies. La première est celle de l'autorégulation. Déjà abordée dans la première partie du mémoire, elle est ici nuancée et enrichie par Évelyne Arti, qui la définit comme la capacité de l'apprenant à se corriger lui-même. Cette méthode, particulièrement efficace, nécessite que l'apprenant développe un degré élevé d'expertise sur les connaissances et les processus qu'il met en œuvre. L'apprentissage de l'autorégulation peut se faire à travers une régulation externe ou par l'expérience personnelle, où l'erreur est non seulement valorisante, mais aussi valorisée en tant que partie intégrante du système d'apprentissage. Éric Planté, quant à lui, a précédemment détaillé comment la définition d'objectifs et la planification peuvent servir de sources d'autorégulation. L'autorégulation, ainsi décrite, se trouve en lien direct avec l'approche comportementale d'Évelyne Arti, où des récompenses et des renforcements positifs favorisent l'émergence de réflexes d'autorégulation chez l'apprenant.

Évelyne Arti soutient également l'utilisation de la métacognition pour permettre à l'élève de s'autoréguler, la voyant comme une capacité complémentaire à l'autorégulation. La

métacognition permet une analyse rétrospective des processus sans passer par l'essai-erreur, conduisant l'apprenant à mieux comprendre sa propre manière d'apprendre. Cela implique une remise en question constante des connaissances personnelles sur l'apprentissage. Éric Planté reconnaît lui aussi l'importance de la métacognition, illustrant son propos par une anecdote sur Maurice André, célèbre trompettiste et professeur au CNSM de Paris, qui encourageait ses élèves à explorer les processus techniques par eux-mêmes en ne leur donnant pas de cheminement précis sur la manière de procéder. Planté souligne ainsi le rôle du pédagogue, qui doit recueillir un maximum d'informations pour les distiller de manière éclectique et efficace, en perturbant le moins possible l'apprenant. Ces perspectives complémentaires sur la métacognition enrichissent l'idée d'un enseignant agissant comme médiateur métacognitif, un rôle crucial pour le développement de la métacognition chez l'élève, tel que développé dans la première partie du mémoire.

3. Pédagogie du projet et travail de groupe

Parmi les stratégies évoquées par Éric Planté pour développer l'autonomie, le travail entre apprenants, la collaboration en collectif, et le travail de groupe occupent une place centrale. Ces approches permettent d'élargir l'appréhension du monde en confrontant l'individu à la présence et aux perspectives des autres. L'émulation qui en résulte favorise le développement critique des capacités, qu'il s'agisse d'écoute, d'analyse, ou de mise en pratique des processus. De son côté, Évelyne Arti souligne les nombreux avantages du travail de groupe : le défi face aux pairs, distinct de la compétition excessive qui pourrait générer de l'anxiété chez certains, ainsi que le partage des connaissances qui stimule une émulation favorable au développement de l'autonomie. Elle note également que la motivation se voit renforcée par l'évaluation entre apprenants, en l'absence de l'enseignant, bien que ce dernier doive s'assurer de maintenir une dynamique de groupe saine et une ambiance de travail positive. Ces deux perspectives convergent pour mettre en lumière un outil pédagogique puissant : le travail de groupe. S'il est utilisé avec discernement et sous la surveillance attentive de l'enseignant, il peut devenir un levier majeur dans la progression vers l'autonomie des élèves.

D. En complément et synthèse

En fin d'entretiens, nous avons tenu à demander aux interviewés s'ils avaient un « mot de la fin » ou quelque chose qui leur semblait pertinent d'ajouter.

Évelyne Arti a souligné l'importance cruciale de maintenir un équilibre au sein de la relation enseignant-apprenant. Cet équilibre repose sur un engagement réciproque, où l'apprenant doit s'investir aussi pleinement que l'enseignant. Pour ce dernier, il est essentiel d'éviter l'épuisement, car cela pourrait entraîner une frustration qui, à son tour, risquerait de démotiver l'élève, étant donné la nature interdépendante de leur relation. Cet équilibre doit donc être constamment surveillé avec vigilance pour garantir la pérennité et la qualité de la relation dans le temps.

Lorsque la relation devient émotionnellement intense, il est d'autant plus crucial que l'enseignant conserve une distinction claire entre son rôle et sa personne. Cette différenciation doit être pleinement comprise et intégrée pour éviter toute confusion émotionnelle, qui pourrait se révéler destructrice tant pour l'enseignant que pour l'apprenant.

En somme, le rôle de l'enseignant n'est qu'une des multiples responsabilités que l'on assume au cours d'une vie, une forme d'éducation et d'élévation. Éric Planté a rappelé qu'en cherchant trop à faire le bien, on risque parfois de causer du mal. Il vaut donc mieux s'efforcer de ne pas faire de mal, car ainsi, on a plus de chances de faire le bien, et même dans des domaines inattendus.

L'exploration de la pédagogie de l'autonomie a révélé la complexité de ce concept et l'importance d'un encadrement adapté. Les perspectives d'Éric Planté et d'Évelyne Arti montrent que l'autonomie dépasse la simple capacité de travail indépendant, s'inscrivant dans un processus graduel et interactif, où le rôle de l'enseignant est crucial.

Planté met l'accent sur l'accompagnement progressif, essentiel pour éviter une dépendance excessive tout en permettant à l'élève de renforcer sa confiance et sa capacité à faire des choix autonomes. Arti, quant à elle, souligne l'importance de la métacognition et de l'auto-régulation, indiquant que l'enseignant doit progressivement se retirer pour permettre à l'apprenant de prendre conscience de ses propres processus d'apprentissage.

Ces deux approches convergent sur un point clé : l'autonomie se développe dans un contexte pédagogique où l'enseignant joue un rôle de catalyseur, favorisant l'interaction, l'émulation entre pairs, et la réflexion critique. Cette analyse nous invite à réfléchir à la

formation des enseignants, afin qu'ils puissent accompagner efficacement ce processus d'autonomisation, tout en restant attentifs aux besoins spécifiques de chaque apprenant.

III. . Mise en pratique expérimentale

Introduction et rappel des notions

Dans cette partie, les réflexions théoriques laissent place à des exemples concrets et personnels. Afin de mieux retranscrire l'expérience vécue et les observations directes, il paraît judicieux d'adopter un ton plus narratif et personnel, en utilisant la première personne. Cela permettra de raconter plus fidèlement les situations rencontrées et de souligner les ressentis et apprentissages qui en découlent.

Au début de ce travail, je me suis plongé dans les bases théoriques de l'apprentissage et de l'autonomie, avec l'aide de recherches et d'avis partagés par différents professionnels. Ce voyage m'a permis de comprendre ce qui doit être encouragé, comme l'humilité, la bienveillance ou encore la capacité de l'enseignant à s'adapter. J'ai aussi pu repérer les pièges à éviter, comme le risque pour l'enseignant de trop s'impliquer émotionnellement ou encore la perte de motivation de l'élève. Tout au long de cette réflexion, ce qui m'a particulièrement marqué, c'est l'importance d'accompagner l'élève vers une indépendance réelle, ce qui reflète, à mes yeux, la confiance et l'estime qu'il a en lui-même, des éléments clés de son épanouissement personnel.

Les stratégies théoriques pour favoriser l'autonomie ont ensuite été examinées, avec une attention particulière sur l'autorégulation et les outils métacognitifs qui aident l'élève à avancer dans son parcours. L'importance pour l'élève de s'auto-évaluer et de considérer l'erreur comme un élément fondamental de sa progression a vraiment marqué les discussions. De plus, il est devenu évident que le travail en groupe joue un rôle essentiel en créant une dynamique d'émulation positive. À travers ces échanges, la pédagogie de projet s'est révélée être un moyen puissant de responsabiliser l'élève, lui offrant l'opportunité de se projeter, de fixer des objectifs concrets, et, en conséquence, de renforcer à la fois son autonomie et sa confiance en ses capacités.

La suite mettra en lumière des exemples concrets, permettant de mieux comprendre comment ces stratégies prennent forme dans la pratique et contribuent au développement de l'autonomie des élèves.

A. Stratégies métacognitives et Autorégulations

Dans le cadre de cette réflexion sur l'autonomie, il est important de préciser que l'exemple qui suit ne se limite pas à un cas particulier. En effet, les outils évoqués, largement éprouvés dans la pédagogie musicale, méritent d'être intégrés systématiquement dans le processus d'apprentissage. Ne pas le faire reviendrait à négliger des moyens essentiels pour favoriser l'autorégulation et la métacognition des élèves.

Cette approche peut être illustrée par la routine de travail mise en place avec des apprenants de tous âges, que ce soit au CRR de Dijon pendant un mois, au Conservatoire de Nuits-Saint-Georges durant toute l'année scolaire, ou dans les écoles de musique associatives autour de Dijon. Chaque cours, quelle que soit sa nature, commence par une phase d'échauffement essentielle pour assurer la fluidité dans l'exécution de l'instrument. Cette étape a pour but de rendre les exercices simples plus systématiques, permettant aux élèves de réaliser l'importance d'une bonne chauffe. En répétant ces exercices fondamentaux, ils constatent des progrès notables dans les bases techniques. Ce moment est aussi l'occasion pour l'enseignant d'engager un dialogue et de sonder l'état psychologique de l'élève, en s'informant sur son quotidien. Il est essentiel d'adapter l'approche pédagogique en fonction de l'état émotionnel de l'apprenant.

Après cette chauffe, une boucle de travail structurée est mise en place, en suivant plusieurs étapes bien définies. La première étape est simple : l'élève joue le passage à travailler, sans intervention de ma part. Cela lui donne l'occasion d'observer par lui-même où en est son travail. Ensuite, commence l'autorégulation : l'élève est invité à analyser et commenter sa prestation. Les débutants éprouvent souvent des difficultés à évaluer précisément leur jeu, mais au fil du temps, ils apprennent à repérer avec plus de finesse ce qui a bien fonctionné et ce qui demande encore du travail. C'est à ce moment que j'interviens pour valider ou ajuster leurs remarques, en mettant en avant leurs réussites et en les guidant sur les points à améliorer.

À ce stade, l'élève est invité à proposer lui-même une méthode de travail en fonction des éléments qu'il souhaite améliorer. Mon rôle devient alors celui d'un guide, travaillant avec lui pour affiner cette méthode et discuter de l'efficacité des outils choisis. J'ajuste également les retours pour l'aider à bien comprendre comment s'autoréguler dans l'application de cette méthode. Ensuite, je prends un moment pour rappeler l'utilité de l'outil, comment il doit être appliqué, et comment l'élève peut s'auto-évaluer avant de lui demander de rejouer le passage avec ces nouvelles perspectives.

Cette boucle, répétée au fil des séances, permet de développer plusieurs compétences clés. D'abord, elle aide l'élève à identifier les aspects de sa pratique qui nécessitent des améliorations, une étape cruciale pour l'autonomie. Ensuite, elle lui apprend à construire des outils et des méthodes adaptés pour travailler des points précis, en ajustant ces méthodes selon les difficultés rencontrées. Chaque fois, ce processus ressemble à une petite résolution de problème, où l'élève mobilise ses connaissances et ses ressources pour surmonter une difficulté. Grâce au feedback régulier, l'élève apprend à s'autoréguler et à s'autoévaluer, sans dépendre constamment de mon intervention. Enfin, en rejouant le passage, il peut évaluer si la méthode a été répétée suffisamment ou si des ajustements sont encore nécessaires.

Ces boucles se répètent au rythme des difficultés rencontrées. Au fil du temps, l'élève est de plus en plus encouragé à exécuter cette démarche de manière autonome, avec moi en simple observateur, n'intervenant que pour affiner l'application de la méthode. Cette approche progressive est parfaitement en ligne avec les stratégies de métacognition évoquées, et elle suit les étapes discutées lors des entretiens. Il devient alors clair que cette méthode, appliquée en cours individuel, est un levier indispensable pour développer l'autonomie de l'élève.

Une fois cette approche mise en place avec les élèves, une amélioration significative a été observée dans leur capacité à reconnaître et à renforcer leur autonomie. Ils se sentent mieux armés pour affronter les défis de leur pratique instrumentale, ce qui leur permet de s'affirmer davantage dans leurs projets musicaux. Le développement de l'écoute critique, ainsi que l'acquisition de méthodes spécifiques pour traiter des difficultés techniques ou musicales, leur a permis non seulement de gagner du temps, mais aussi d'acquérir une plus grande indépendance dans les projets auxquels ils participent.

Cette méthode s'est également montrée particulièrement bénéfique pour les élèves en situation de décrochage. Ces élèves ont fait des progrès notables en termes d'autonomie, ce qui a eu pour effet de raviver leur motivation et leur engagement.

B. Travail de groupe

Pour mieux comprendre l'importance du travail en groupe, il est utile de revenir sur mon propre parcours d'apprenant. Habitué à travailler principalement en individuel pendant longtemps, je n'avais pas intégré cette dimension collective dans mon approche personnelle d'apprentissage. Je considérais les pratiques en groupe comme séparées de l'apprentissage

individuel. Pourtant, avec l'expérience, il est vite devenu évident que l'apprentissage en groupe apportait des bénéfices inattendus et précieux.

Il est vrai que certains groupes ont parfois montré un esprit de travail moins sain, comme cela a pu être le cas lors d'une période au CRR de Nice. Dans ces situations, il est facile de tomber dans des pièges insidieux comme une compétition malsaine, des tensions liées à des egos mal placés, ou même des comportements nuisibles entre les membres. Malgré ces dérives potentielles, la pratique en groupe, notamment dans les cours d'instrument à l'ESM, s'est révélée extrêmement enrichissante.

Le fait d'écouter et d'analyser les critiques des autres apprenants a vraiment joué un rôle clé dans l'amélioration de ma propre capacité à me remettre en question. Chacun ayant sa manière bien à lui d'aborder les concepts, cet exercice d'observation des forces et des difficultés des autres m'a permis de découvrir de nouvelles façons de voir les choses. De plus, l'émulation qui naissait dans le groupe, surtout quand il s'agissait de résoudre des problèmes, a ouvert des perspectives enrichissantes qui ont profondément influencé ma propre approche.

Le respect mutuel entre les membres du groupe a vraiment créé un climat où il était possible de développer des méthodes très variées. Cette dynamique a permis à chacun de s'exprimer librement, sans crainte d'être jugé, ce qui a libéré les échanges et les idées. Cela a aussi fait émerger une compétition saine, qui nous a tous poussés à nous dépasser et à donner le meilleur de nous-mêmes.

Dans le travail en groupe, l'affirmation de soi et la confiance en soi étaient au centre de la dynamique. Chacun, en exprimant ses qualités, non seulement avançait dans son propre développement personnel, mais contribuait aussi à faire progresser l'ensemble du groupe, comme j'ai pu le constater lors de mon expérience à l'ESM.

En tant que pédagogue, j'ai aussi eu l'occasion d'expérimenter un cas particulier, celui d'un groupe mixte composé d'élèves adultes et de jeunes préadolescents au Conservatoire de Nuits-Saint-Georges. Au départ, les différences d'âge semblaient poser un défi (environ 40 ans et 10 ans), mais cette difficulté s'est vite avérée négligeable. Les plus jeunes montraient des réflexes rapides et intuitifs, tandis que les adultes apportaient une solide compréhension des notions théoriques. L'écoute collective a véritablement enrichi le groupe, prouvant que l'apprentissage ne venait pas seulement de l'enseignant, mais aussi des pairs. De plus, la dynamique de groupe, où le succès collectif dépendait de l'effort de chacun, a encouragé les élèves moins motivés à s'engager davantage dans leur travail personnel.

Le travail en groupe s'est donc révélé être un levier essentiel pour renforcer l'autonomie des élèves, en offrant un environnement stimulant où l'affirmation de soi émerge naturellement

du travail individuel. La mise en place de groupes de travail a favorisé un enrichissement mutuel et renforcé la motivation, même dans des classes où les élèves ne se côtoyaient pas souvent. Cette approche m'a clairement montré qu'elle encourage une dynamique positive et constructive, tout en incitant les apprenants à se soutenir et à progresser ensemble.

Cependant, il est essentiel que cette stratégie visant à promouvoir l'autonomie soit toujours encadrée par l'enseignant. Cette supervision permet d'éviter les éventuelles dérives et de garantir le bien-être de chaque élève. En tant que pédagogue, j'encourage vivement l'intégration des élèves dans des groupes de travail, même de petite taille, pour qu'ils puissent pleinement profiter de ces interactions enrichissantes.

C. Stratégies du Projet et des Objectifs

Pour aborder la stratégie de projet et la définition des objectifs, il est important de partir du concept de cursus. Un cursus est un parcours qui s'étend sur plusieurs années, jalonné de compétences et de connaissances à acquérir. On peut facilement comparer un cursus à un projet, car ces deux notions s'entrelacent et se complètent. Définir un cursus, c'est en quelque sorte établir un projet avec des objectifs bien définis. C'est pourquoi la pédagogie de projet s'intègre naturellement dans les cycles d'enseignement musical, occupant une place centrale dans le développement de l'autonomie des élèves.

Cette stratégie peut aussi s'appliquer sur des périodes plus courtes. Un projet n'a pas besoin d'être de grande envergure pour être efficace. Définir une liste d'objectifs, puis les découper en tâches précises, permet de donner une direction claire à l'apprentissage. Par exemple, un projet fréquent consiste à préparer l'exécution d'une pièce devant un public, comme cela a été le cas dans les écoles de musique de Marsannay et Genlis. L'objectif, souvent musical et esthétique, est alors divisé en tâches techniques, réparties dans le temps, avec des étapes intermédiaires qui jouent un rôle clé.

La pédagogie de projet peut être ajustée en fonction du degré d'autonomie laissé à l'apprenant. Plus un projet est réalisé en indépendance, plus l'apprenant développe des compétences liées à l'autonomie, bien qu'il soit aussi plus exposé aux difficultés et aux interrogations qu'il devra affronter seul. À l'inverse, un projet fortement encadré par l'enseignant permet d'acquérir des compétences en étant accompagné, mais avec des bénéfices moindres en termes de développement personnel comparé à un projet mené en totale

indépendance. Cet équilibre permet à l'enseignant de guider la progression de l'apprenant tout en le préparant à affronter les différents défis qu'il rencontre.

Il est pertinent de proposer des projets avec différents niveaux d'encadrement, afin de diversifier les expériences d'apprentissage de l'élève, de l'amener dans sa zone proximale de développement, et de structurer logiquement l'acquisition des compétences et connaissances en fonction de la progression globale.

Prenons deux exemples concrets de la pédagogie de projet, chacun illustrant des temporalités et des notions différentes. Le premier exemple concerne l'élaboration d'une pièce en duo pour une audition de fin d'année à l'école de Marsannay. Mon objectif, en tant que pédagogue, était de permettre à l'élève de présenter, devant un public, le fruit de son travail annuel. Pour alléger la charge de travail et réduire le stress, nous avons opté pour une pièce de petite envergure. Le choix, fait ensemble avec l'élève, visait à le motiver et à lui donner un véritable sentiment d'accomplissement et de responsabilité. Le morceau choisi, un duo de Queen, a été arrangé pour introduire des défis en lien avec sa zone de développement. Chaque séance hebdomadaire a été organisée pour assurer la réussite de cet objectif. Dans ce projet, l'encadrement était modéré : l'élève progressait selon son travail et son implication, tandis que je m'occupais des détails comme l'arrangement et l'organisation. Ce projet a été un succès, offrant à l'élève une belle opportunité de se valoriser, de montrer ses progrès à ses proches, et de découvrir tout le processus d'une performance publique, en voyant que le cours lui permettait de réaliser ses objectifs.

Le second exemple porte sur l'acquisition de compétences pour la musique d'ensemble. Une élève adulte souhaitait apprendre à jouer en harmonie, une formation de vents très courante en France, notamment au Conservatoire de Nuits-Saint-Georges. Nous avons commencé par un bilan de ses difficultés et des compétences qu'elle devait acquérir. L'élève a activement participé à l'élaboration des objectifs, en identifiant avec moi ses points forts et ses points faibles. Chaque semaine, les séances ont été organisées pour travailler sur les compétences nécessaires, comme suivre la baguette du chef ou comprendre les métriques. Ce projet est toujours en cours et n'a pas de finalité prédéfinie. Sa réussite dépendra du moment où l'élève se sentira prête à jouer en harmonie. Ici, comme dans bien d'autres projets, c'est le chemin parcouru qui compte plus que l'objectif final. Les compétences qu'elle acquiert sont intimement liées à sa confiance en elle et à l'estime de soi, des aspects fortement influencés par la manière dont elle se perçoit.

Comme ce projet vise précisément à renforcer la confiance dans un cadre social spécifique, il est normal que la finalité soit définie de manière flexible, en fonction du jugement

de l'apprenant. Cet exemple met en lumière une pédagogie de projet où la réussite n'est ni extrinsèque ni quantifiable. Ce n'est pas l'accomplissement d'une tâche qui en marque l'achèvement, mais plutôt le développement personnel et l'assurance gagnée tout au long du processus. On constate ainsi que la pédagogie de projet dépasse largement la simple planification d'un calendrier avec une performance publique en guise de finalité.

Conclusion expérimentale

En explorant les stratégies métacognitives, le travail de groupe et la pédagogie de projet, nous avons mis en lumière des méthodes clés pour développer l'autonomie des élèves en musique. Ces approches se révèlent particulièrement efficaces pour aider les apprenants à s'auto-évaluer, à ajuster leurs méthodes de travail, et à assumer pleinement leur apprentissage.

Les stratégies métacognitives, avec leur focus sur l'autoévaluation et l'ajustement continu, permettent aux élèves de mieux comprendre et réguler leur propre apprentissage. Elles jouent un rôle crucial dans le développement de leur indépendance.

Le travail de groupe, de son côté, crée une dynamique de soutien mutuel et d'émulation positive. Il permet aux élèves de renforcer leur confiance en eux et d'aborder les défis sous des angles nouveaux, rendant l'apprentissage d'autant plus enrichissant.

La pédagogie de projet, en structurant l'acquisition de compétences autour d'objectifs clairs, permet aux élèves de relever des défis et de suivre leurs progrès. Que ce soit pour des projets à court ou long terme, elle encourage les élèves à prendre en charge leur propre apprentissage.

Ces trois approches, en se complétant et se renforçant mutuellement, forment un environnement propice où l'autonomie devient une compétence fondamentale et intégrée.

Conclusion

Au cours de ce mémoire, la question de l'autonomie nous a guidé dans la recherche de stratégie visant à la promouvoir dans l'apprentissage.

La définition de cette notion nous a aidé à comprendre ce qu'elle représente et ce qu'elle implique. Sous les différents regards étymologiques, philosophiques, psychologiques et éducatifs, il apparaît que l'autonomie ne se limite pas à la capacité d'apprentissage de la capacité de se conduire soi-même, mais qu'elle englobe une compréhension profonde de soi, une prise de conscience des conséquences de ses actions, et une intégration des apprentissages dans un cadre plus grand. La relation sociale d'apprentissage - le triangle didactique - s'accompagne de l'étude de la motivation de l'apprenant, du rôle de l'enseignant et du processus à l'œuvre dans l'acquisition de compétence pouvant servir à l'autonomie de l'apprenant, le processus de subjectivisation.

Les points de vue de M.Planté et de Mme.Arti viennent compléter notre étude préliminaire nous permettant un éclairage d'experts doté d'expérience. Nous avons pu remarquer notamment les principaux points d'équilibre du développement de l'autonomie et ce dont il faut se méfier pour le maintenir. La vision qu'ils partagent du processus d'apprentissage est fortement lié au processus de subjectivisation, révélant la pertinence du modèle qu'il représente. Que ce soit de manière consciente ou non, ils partagent par l'expérience empirique cette métacognition (métacognition du processus d'acquisition de connaissance servant l'autonomie).

Dans un second temps, nous avons exploré des stratégies permettant de mettre en place ce processus. Avec l'appui des connaissances des experts, nous avons confirmé le choix de ces dernières depuis notre recherche documentée et affiné leur élaboration avec les écueils qu'il faut éviter, que ce soit avec la stratégie d'autorégulation, la métacognition et la stratégie du projet et du travail de groupe. Les conséquences de la notion même d'autonomie permettent d'expliquer sa portée, son intérêt mais aussi ses dangers comme l'égo, la trop grande implication de soi, la non-maîtrise de l'équilibre social d'un groupe de travail, la dépendance affective, la différence entre perfection et excellence, l'effet Pygmalion (et son pendant l'effet Golem) ... Tous nous permettent de comprendre les expériences de la troisième partie.

Dans cette dernière section, nous avons tâché d'appliquer dans des situations pédagogiques des techniques visant à développer l'autonomie. Nous avons pu tirer de nos propres expériences d'apprenant passés des leçons qui nous ont permis de construire en

cohérence avec l'avis des experts et nos recherches un essai instructif pour chaque méthode. L'élaboration de la structure même de nos cours a changé en mieux pour favoriser ce qui est un investissement très rentable pour l'apprenant. Son autonomie peut alors se développer de la première note du cours, jusqu'au choix d'objectif et de projet.

En finalité, la relation sociale et pédagogique se révèle d'autant plus instructive pour l'enseignant que pour l'apprenant, car le rôle qu'il prend n'est qu'une partie de lui, de sa personnalité, par laquelle lui-même apprend. Cette rencontre entre deux individus les éduque (au sens d'élever) profondément en tant qu'humain.

Pour aller plus loin, une étude plus précise des mécanismes de la performance pourrait être pertinente. La distinction entre perfection et excellence soulève des questionnements sur la préparation et le jugement de la performance. Bien que la perfection puisse être un objectif de l'étude, l'excellence doit se manifester au moment « t » de la performance. Une exploration des travaux de Michel Riquier, par exemple, pourrait nous éclairer davantage sur ces notions et leur application dans l'art de la performance et de sa préparation.

Annexes et bibliographie

Bibliographie

Ouvrages

1. Astolfi Jean-Pierre, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre* (4e éd.), Paris, ESF Éditeur, 2017.
2. Barbot Marie-José, Camatarri Gilbert, *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*, Paris, PUF, 1999.
3. Bourgeois Etienne, *Le désir d'apprendre*, Paris, PUF, 2018.
4. Brophy Jere, *Teaching, Educational Practices Series-1*, Bruxelles, International Academy of Education, 2000.
5. Brunot Roger, Grosjean Laurence, *Apprendre ensemble. Pour une pédagogie de l'autonomie*, Grenoble, C.R.D.P. De l'Académie de Grenoble, 1999.
6. Chardonens Lehmann Sophie, *Autonomie de l'élève musicien : Analyse compréhensive des représentations et des stratégies des professeurs, entre prescription et construction du savoir*, Paris, Revue musicale OICRM, 2021.
7. Davidson Jane W., *The Music Practitioner. Research for the Music Performer, Teacher and Listener*, New York, Routledge, 2004.
8. Doly Anne-Marie, *Métacognition et médiation*, Auvergne, CDPR, 1997.
9. Ericsson K. Anders, Tesch-Römer Clemens, Krampe Ralf Th., *The Role of Practice and Motivation in the Acquisition of Expert-Level Performance in Real Life: An Empirical Evaluation of a Theoretical Framework*, dans Howe Michael J. A. (dir.), *Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talents*, Leicester, British Psychological Society, 1990.
10. Garcia Malinalli Peral, Dubé Francis, *Stratégies pédagogiques visant le développement des habiletés métacognitives du musicien en formation afin d'optimiser l'efficacité de ses pratiques instrumentales*, Paris, Revue musicale OICRM, 2017.
11. Hadji Charles, *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur, 2012.
12. Hallam Susan, Cross Ian, Thaut Michael (dir.), *Oxford Handbook of Music Psychology*, Oxford / New York, Oxford University Press, 2011.
13. Harnischmacher Christian, Knigge Jens, *Motivation, Musizierpraxis und Musikinteresse in der Familie als Prädiktoren der Kompetenz Musik wahrnehmen und kontextualisieren und des Kompetenzerlebens im Musikunterricht, Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, vol. 8, novembre 2017.

14. Houssaye Jean, *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur, 2014.
15. Lachaux Jean-Philippe, *Le cerveau attentif : Contrôle, maîtrise et lâcher-prise*, Paris, Dunod, 2011.
16. Lipowsky Frank, *Kognitive Aktivierung*, dans Wolf Anika et al. (dir.), *Handbuch zur Umsetzung des Curriculums für die universitäre Begleitung von Studierenden in ihren Schulpraktika*, Universität Kassel, 2017.
17. Liquète Vincent, Maury Yolande, *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*, Paris, Armand Colin, 2007.
18. Marchand Chrystel, *Pour une didactique de l'art musical*, Paris, L'Harmattan, 2009.
19. Meirieu Philippe, *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF, 2006.
20. Runtz-Christan Edmée, Coen Pierre-François (dir.), *La verbalisation au cœur de l'apprentissage et de la formation, Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, hors-série, no 2, 2017.
21. Sloboda John A., Davidson Jane W., *The Role of Practice in the Development of Performing Musicians*, *British Journal of Psychology*, vol. 87, no 2, mai 1996.
22. Vecchi Gerard De, *Aider les élèves à apprendre*, Paris, ESF, 2000.
23. Wibaut Margot, *Favoriser la mémorisation dans les apprentissages*, *Education*, 2019.
24. Zumbrunn Sharon, Tadlock Joseph, Roberts Elizabeth Danielle, *Encourage Self Regulated Learning in the Classroom*, rapport de recherche, Virginia Commonwealth University, Metropolitan Educational Research Consortium, 2011.

Articles

- Chardonnens Lehmann, S. (2021). « Autonomie de l'élève musicien : Analyse compréhensive des représentations et des stratégies des professeurs, entre prescription et construction du savoir », *Revue musicale OICRM*, 8(1), 148–167.
- Garcia, M. P., & Dubé, F. (2017). « Stratégies pédagogiques visant le développement des habiletés métacognitives du musicien en formation afin d'optimiser l'efficacité de ses pratiques instrumentales », *Revue musicale OICRM*, 1(1).
- Harnischmacher, C., & Knigge, J. (2017). « Motivation, Musizierpraxis und Musikinteresse in der Familie als Prädiktoren der Kompetenz Musik wahrnehmen und kontextualisieren und des Kompetenzerlebens im Musikunterricht », *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 8 (novembre).

- Lipowsky, F. (2017). « Kognitive Aktivierung », dans Wolf, A. et al. (dir.), *Handbuch zur Umsetzung des Curriculums für die universitäre Begleitung von Studierenden in ihren Schulpraktika*, Universität Kassel.
- Runtz-Christan, E., & Coen, P.-F. (dir.). (2017). « La verbalisation au cœur de l'apprentissage et de la formation », *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, hors-série, no 2.

Annexe

Annexe A : Seconde stratégie métacognitive issu de Garcia et Dubé

Une autre stratégie pédagogique intéressante pour favoriser l'intégration du travail métacognitif de l'élève est l'utilisation d'un journal de bord. Ce journal offre à l'élève l'opportunité d'écrire ses observations concernant ses connaissances et ses habiletés métacognitives, en utilisant l'écriture comme moyen de réflexion sur sa pensée interne. Il lui permet ainsi de garder une trace de ses progrès et de sa façon d'apprendre. Dans cette approche, le rôle du professeur est de guider de manière structurée les observations de l'élève, tout en poursuivant des objectifs spécifiques. En d'autres termes le professeur « *[propose] des activités d'écriture qui suscitent des prises de conscience sur la gestion et la régulation de la démarche de ses apprentissages* »⁵⁴. Pour ce faire, il est possible d'utiliser des questions préalablement définies dans un questionnaire, qui sera posé à l'élève au début de son travail métacognitif. Ces questions permettront à l'élève, au fil du temps, d'observer ses progrès et de prendre conscience de sa manière d'apprendre. Les détails concernant ces questions sont cités dans l'article de Garcia et Dubé⁵⁵, et seront présentés en annexes⁵⁶.

⁵⁴ Lafortune, Jacob et Hébert 2000

⁵⁵ Garcia, Malinalli Peral et Dubé Francis (2017)

⁵⁶ Cf Annexe A et B

Matériel multimédia 2

Annexe A

Questionnaire COMÉGAM adapté à la répétition instrumentale						
Code ¹	Question	ÉNONCÉS	Complètement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Complètement en accord
CS	1	Je connais les stratégies qui m'aident le plus à bien répéter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CP	2	Je peux nommer les points forts que je possède et qui m'aident à mieux répéter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
GAP	3	Au début de mes répétitions, j'organise les informations que je possède sur les aspects à travailler qui peuvent m'aider à bien répéter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
GAC	4	Lorsque je travaille à l'instrument, je découvre mes erreurs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CP	5	Je sais reconnaître mes principales faiblesses à l'instrument.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
GAC	6	Lors de mes répétitions, je surveille la qualité de mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CS	7	Je peux nommer des stratégies efficaces pour me préparer à une performance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CT	8	Je sais reconnaître lors de mes répétitions le type de tâche que je réalise facilement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
GAR	9	Lorsque je ne réussis pas à régler une difficulté en utilisant certaines stratégies, j'en utilise une autre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
GAP	10	Avant de commencer à répéter, je fais un survol des aspects à améliorer et des façons de les travailler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
GAC	11	Durant mes répétitions, je m'assure de bien comprendre ce que je dois faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CS	12	Je connais les stratégies les plus efficaces pour mieux répéter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GAP	13	Avant de commencer à m'exercer, j'évalue l'ampleur des aspects à travailler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CP	14	Je peux reconnaître mes faiblesses par rapport aux autres étudiants jouant de mon instrument	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
GAR	15	Pendant mes répétitions, si je constate que je peux utiliser une façon de faire plus efficace, je modifie mes actions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CT	16	Je reconnais les tâches qui nécessitent une préparation plus élaborée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
GAR	17	Si je ne réussis pas à régler une difficulté, je recommence en cherchant d'autres façons de faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
GAC	18	Je m'interroge sur ma façon de répéter lorsque je travaille à l'instrument.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
GAP	19	Lorsque je dois travailler un aspect particulier (technique, musicalité, mémorisation, etc.), je réunis les informations disponibles sur le sujet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
GAC	20	Lorsque je travaille un aspect particulier, j'essaie de reconnaître mes erreurs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CS	21	Je connais certaines stratégies qui peuvent aider à bien répéter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
GAR	22	J'apporte des correctifs à mes façons de faire lorsque je constate leur inefficacité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CT	23	Je suis capable de reconnaître le niveau de difficulté des aspects à travailler dans mes répétitions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
GAR	24	Si une façon de faire ne donne pas les résultats prévus, j'essaie de trouver d'autres moyens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CP	25	Je suis capable de reconnaître mes forces par rapport aux autres étudiants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
GAC	26	Au cours de ma répétition, je m'arrête pour me demander si je suis sur la bonne voie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CT	27	Je peux reconnaître les aspects à travailler qui sont plus faciles que d'autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CP	28	Je connais mes principales forces à mon instrument.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CT	29	Je suis capable de nommer des activités dans mes répétitions qui demandent des solutions plus exigeantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
GAR	30	Lorsque je n'atteins pas mon objectif, j'évalue ce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		qui a fonctionné ou non dans ma façon de répéter.				
CS	31	Je peux nommer différentes façons de mémoriser mes pièces.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CS	32	Je peux énumérer différentes façons de travailler un même aspect.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
GAP	33	Avant de commencer ma répétition, j'examine le matériel que je dois travailler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CP	34	Je suis capable de nommer les points forts qui aident à mieux répéter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CT	35	Je peux nommer les aspects de mes répétitions qui demandent plus de concentration que d'autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
GAP	36	Avant de commencer à répéter, je détermine ce que je vais faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Connaissances métacognitives

CP = Connaissances sur les personnes, CT = Connaissances sur la tâche, CS = Connaissances sur les stratégies

Gestion de l'activité mentale

GAP = Planification, GAC = Contrôle, GAR = Régulation

ⁱ Ces codes ne doivent pas être fournis au moment de passer le questionnaire à l'élève.

Annexe B : Fiches de réflexion issue de la seconde stratégie métacognitive

Matériel multimédia 3

Annexe B

Fiches de réflexion	
Fiche 1 <i>Réflexions sur les stratégies</i> Questions 1-7-12-31-32	
<p>Si tu as répondu le plus souvent complètement en accord ou plutôt en accord :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nomme les stratégies qui t'aident à mieux répéter. - Repère celles qui sont plus faciles pour toi. - Pourquoi, d'après toi, sont-elles plus faciles ? - Donne un exemple concret de stratégies utilisées et qui ont été efficaces pour toi. 	<p>Si tu as répondu le plus souvent plutôt en désaccord ou complètement en désaccord :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Y a-t-il des actions qui pourraient être posées avant de commencer à répéter ? - Y a-t-il une façon de faire qui pourrait t'aider au cours de ta répétition instrumentale ? - Pour toi, y a-t-il des moments qui sont plus propices pour répéter ? - Y a-t-il des lieux qui t'aident à mieux répéter ?
Fiche 2 <i>Réflexions sur soi</i> Questions 2-5-14-25-28-34	
<p>Si tu as répondu le plus souvent complètement en accord ou plutôt en accord :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont tes forces par rapport au jeu instrumental ? - Quelles sont tes faiblesses par rapport au jeu instrumental ? - Donne un exemple concret d'une pièce dans laquelle tu as constaté une de tes forces. - Donne un exemple concret d'une pièce dans laquelle tu as constaté une de tes faiblesses. 	<p>Si tu as répondu le plus souvent plutôt en désaccord ou complètement en désaccord :</p> <p>Pense à une répétition qui s'est très bien déroulée et à une autre qui s'est moins bien déroulée. Décris brièvement ces deux situations.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce qui fait, selon toi, que ta répétition se soit bien déroulée ? - As-tu agi de façon particulière ? - Quelles pensées t'habitaient à ce moment ? - Quelle est ta part de responsabilité dans la réussite de ce premier événement ? <p>Refais ce même exercice avec ta répétition moins bien réussie.</p>

Fiche 3 <i>Réflexions sur la tâche</i> Questions 8-16-23-27-29-35	
<p>Si tu as répondu le plus souvent complètement en accord ou plutôt en accord :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les types de tâches pendant ta répétition instrumentale qui sont faciles à réaliser pour toi? Pourquoi sont-elles faciles ? - Quelles sont les tâches qui te demandent davantage de concentration ? - Quelles sont les tâches qui te demandent un plus grand effort ? Pourquoi te demandent-elles un plus grand effort ? 	<p>Si tu as répondu le plus souvent plutôt en désaccord ou complètement en désaccord :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relève une série de tâches (au moins 5 tâches) différentes que tu dois réaliser pendant ta répétition instrumentale. Décris brièvement chacune de ces tâches. Précise celle que tu trouves la plus facile. - Essaie de trouver pourquoi cette tâche est facile (exige-t-elle moins de concentration ? moins de dextérité ?...). - Repère la tâche que tu trouves le plus difficile. - Essaie de trouver pourquoi cette tâche est plus difficile. - Examine les trois autres tâches et essaie de trouver si certaines ont des points en commun, essaie aussi de cerner leurs différences.
Fiche 4 <i>Réflexions sur ses connaissances métacognitives</i> Relis tes réponses dans les 3 premiers journaux de bord.	
<p><u>Étape 1 :</u> Avec un crayon marqueur, souligne les points qui te semblent importants à connaître sur toi en situation d'apprentissage (quand tu travailles ton instrument). Si certaines choses que tu as écrites t'étonnent, encercle-les. Si tu as des réflexions sur certaines des choses que tu as écrites, inscris-les en marge.</p> <p><u>Étape 2 :</u> Fais une synthèse des choses que tu as encadrées. Fais une synthèse de ce que tu as souligné avec le crayon marqueur. Écris les réflexions qui ont surgi lors de la relecture de tes journaux de bord.</p>	

Fiche 5 <i>Réflexions sur la planification</i> Questions 3-10-13-19-33-36	
<p>Si tu as répondu le plus souvent complètement en accord ou plutôt en accord :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Énumère les principales actions que tu poses où que tu as déjà posées pour planifier ta répétition instrumentale. - Indique les premières pensées qui surgissent à ton esprit lorsque tu commences à répéter. 	<p>Si tu as répondu le plus souvent plutôt en désaccord ou complètement en désaccord :</p> <ul style="list-style-type: none"> - En pensant à ta répétition instrumentale, décris de quelle façon tu pourrais, avant de commencer à répéter, élaborer un « plan de match ». - Est-ce que tu crois que respecter ce « plan de match » pourrait t'être utile ou te convenir ? Pourquoi ?
Fiche 6 <i>Réflexions sur le contrôle</i> Questions 4-6-11-18-20-26	
<p>Si tu as répondu le plus souvent complètement en accord ou plutôt en accord :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans le contexte de ta répétition instrumentale, donne des exemples concrets de ce que tu fais pour évaluer l'atteinte de tes objectifs. - Que fais-tu, en cours de répétition, pour évaluer où tu en es ? - Après avoir répété, que fais-tu pour évaluer l'efficacité de ta répétition ? - De quelle façon t'assures-tu que tu es sur la « bonne voie » ? Donne des exemples concrets. 	<p>Si tu as répondu le plus souvent plutôt en désaccord ou complètement en désaccord :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Décris des choses que tu pourrais faire pour t'assurer d'être sur « la bonne voie ». Si tu as de la difficulté à trouver, pense à ce qu'un(e) ami(e) ferait à ta place. - Pour quelle(s) raison(s) n'es-tu pas porté(e) à évaluer ton travail pendant et après ta répétition ? - Crois-tu qu'il te serait utile de t'arrêter pour évaluer tes actions ou tes façons de faire ? Si oui, qu'est-ce qui fait que tu n'es pas porté(e) à faire cet arrêt de façon spontanée ? Si non, pourquoi cette façon de fonctionner ne te convient-elle pas ? Qu'est-ce qui pourrait t'aider ?

Fiche 7 <i>Réflexions sur la régulation</i> Questions 9-15-17-22-24-30	
<p>Si tu as répondu le plus souvent complètement en accord ou plutôt en accord :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nomme une difficulté pour laquelle tu as changé ta façon de répéter. - Qu'est-ce qui t'a amené à modifier tes façons de faire ? - Le fait de modifier tes façons de faire a-t-il été avantageux pour toi ? Si oui, quel avantage en as-tu retiré ? Si non, as-tu apporté d'autres modifications dans tes façons de faire par la suite ? Quelles ont été ces modifications ? 	<p>Si tu as répondu le plus souvent plutôt en désaccord ou complètement en désaccord :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Décris brièvement une de tes répétitions où tu as été moins à l'aise. - Qu'est-ce qui t'aurait permis d'être plus à l'aise lors de cette répétition ? - Quelles actions pourrais-tu poser pour avoir plus de chance d'atteindre tes objectifs ? - Quels correctifs pourrais-tu apporter à tes répétitions ?
Fiche 8 <i>Réflexions sur sa gestion de l'activité mentale</i> Fais une relecture de tes journaux de bord 4, 5 et 6	
<p><u>Étape 1 :</u> Avec un crayon marqueur, surligne les actions que tu poses et qui t'apportent des avantages ou des bienfaits sur le plan de ta répétition instrumentale. Si certaines choses que tu as écrites ne sont pas « naturelles », qu'elles ne te viennent spontanément, encercle-les. Si certaines choses que tu as écrites sont « naturelles » chez toi, qu'elles te viennent spontanément, mets un crochet en marge.</p> <p><u>Étape 2 :</u> Quels sont les avantages ou bienfaits des actions que tu as relevés au crayon marqueur ? Fais une synthèse des choses que tu as encadrées, essaie de les reformuler et tente d'expliquer en quoi elles t'ont été bénéfiques. Écris les réflexions qui ont surgi à ton esprit lors de la relecture de tes journaux de bord.</p>	

Annexe C : focalisation de l'attention pendant l'acquisition

Il y a différents dispositifs pédagogiques qui eux visent à favoriser le développement de l'attention chez les enfants. L'un de ces dispositifs consiste à utiliser des jeux pour travailler l'attention focalisée⁵⁷. Étant donné que les enfants ne sont généralement pas capables de mobiliser consciemment leur attention avant l'âge de 8 ans, il est nécessaire de passer par le jeu pour susciter une attention focalisée. Une autre approche pédagogique que nous pouvons mentionner est la démarche d'explicitation des mécanismes de l'attention. Cette démarche permet d'expliquer aux élèves, en s'appuyant sur les sciences cognitives, le fonctionnement du système attentionnel. Elle vise à les amener à comprendre comment leur attention fonctionne. Ces modules se décomposent en trois dimensions⁵⁸ : la compréhension des mécanismes biologiques de l'attention, la capacité à concentrer son attention sur un objet précis, et enfin le développement de l'équilibre attentionnel par la détection précoce des signes de distraction et la capacité à se reconcentrer efficacement sur la tâche, notamment en s'entraînant à détecter les conflits attentionnels. Enfin, un troisième dispositif pédagogique largement utilisé consiste à enseigner aux élèves des techniques de respiration et de méditation en pleine conscience. Cette pratique, fortement soutenue par Lachaux⁵⁹, présente des avantages multiples, tels que l'amélioration de la confiance en soi, de la concentration et de la qualité de l'apprentissage. Toutefois, sa fonction première est d'induire en douceur une activation du cerveau, favorisant ainsi un sentiment de sérénité. Les enseignants choisissent ainsi d'éduquer les élèves au contrôle cognitif en intégrant ces pratiques.

⁵⁷ Wibaut M., *Favoriser la mémorisation dans les apprentissages*. Education. 2019.

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ Lachaux J.P. (2011), *Le cerveau attentif : Contrôle, maîtrise et lâcher-prise*. Paris : Dunod

Figures

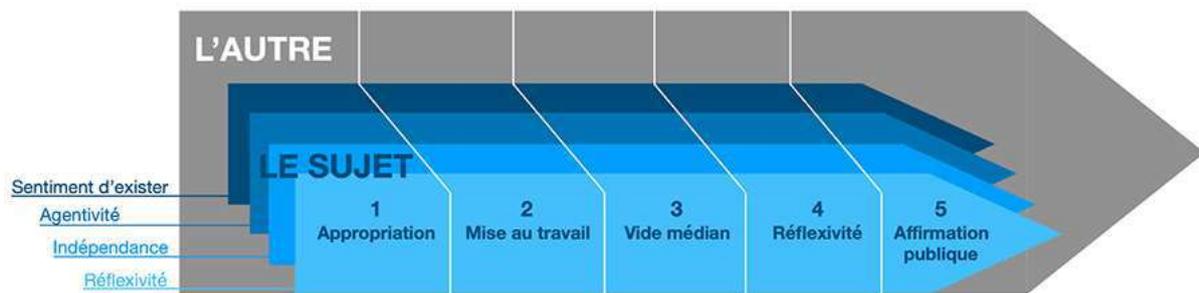


Figure 1. Conceptualisation par l'auteure de la subjectivation selon Étienne Bourgeois (2018), Chardonnens Lehmann, S. (2021). Autonomie de l'élève musicien. Analyse compréhensive des représentations et des stratégies des professeurs, entre prescription et construction du savoir. *Revue musicale OICRM*,

Notes d'entretien Éric Planté

Entretien pour mémoire du 17/07/2024

Qu'est-ce que l'autonomie ?

L'autonomie est le but que vise le pédagogue concernant l'acquisition des processus désiré, par l'apprenant, et ce le plus vite possible (le plus vite possible, plus besoin prof).

Il faut faire gagner du temps à l'élève → gagne en autonomie : le « sac à dos » le plus rempli possible.

La notion de dialogue est importante (entre l'apprenant et le pédagogue). La stimulation de la curiosité musicale est importante car elle induit le développement de la personnalité et de l'indépendance. → Cela met en confiance.

Par quel processus (liste d'étapes) peut-on apprendre et/ou devenir autonome à propos d'une notion (action physique, connaissance, ...) ?

La pratique d'ensemble est un outil qui développe un processus d'autonomie.

Pour rentrer dans le détail :

- Apprentissage de la notion (mimétisme). Aide du pédagogue (écueils possibles de la réplique identique – limitant et dépendance avec le pédagogue)
- Ecoute du contexte interprétatif.
- Indépendance dans l'expérimentation « ça compte » (outil de simulation mentale) → Notion de réel qui est lié à la notion d'exactitude (rigueur) → Travail sans pédagogue
- Auto-évaluation
- Capacité d'adaptation du pédagogue (pour assister l'apprenant au mieux et lui permettre de cheminer dans le processus)
- Acquisition de la notion de légitimité (fortement lié au mal-être – mécanisme de défense). → Affirmation de soi



Lors d'une transmission d'une notion par l'interaction sociale, par exemple entre 2 individus (profs → élève), quels sont les différents enjeux pour l'apprenant et le pédagogue ?

La motivation joue-t-elle un rôle de comburant pour l'apprenant ? De l'autre côté, le pédagogue doit-il se méfier de certains écueils ?

L'enseignant doit se méfier de ne pas se mettre en jeu ! L'égo est son ennemi le plus insidieux et ni la réussite, ni l'échec d'un élève ne doivent avoir d'influence sur son attitude et sur lui-même. Il faut qu'il veille à la confiance prof-élève qui est indispensable. Il doit être bienveillant avant tout.

L'apprenant a besoin de motivation. C'est essentiel. Cependant ce n'est pas réellement lui qui la possède, du moins pas en totalité : c'est au pédagogue de l'entretenir et de la donner si elle a disparu.

Stratégie pédagogique d'autonomie :

- *Connaissez-vous des stratégies visant le développement de l'autonomie ?*
- *Auto-régulation et Métacognition : en avez-vous connaissance ? Comment peut-on l'appliquer ?*
 - *Pédagogie du projet et Travail de groupe : un outil pertinent ?*

Quelques stratégies visant l'autonomie : définir le projet de l'élève, travail avec les autres apprenants, collaboration en collectif, stratégie de responsabilisation, stratégie du projet, ...

Ce développement vise de manière plus large l'appréhension du monde (individu face au monde). Jacquard : deux événements importants de la vie la naissance et savoir pourquoi on est sur cette terre. Savoir qui nous sommes. (Formation EFT). Il faut que le pédagogue soit aimant. Prépondérance du rôle psy familiale.

Métacognition : il faut s'en servir ! Maurice André disait peut dans ses cours au sujet des notions techniques et de phrases larges, il évitait les formulations précises pour permettre la découverte du moyen le plus efficace pour développer l'outil visé (découverte métacognitive). Le pédagogue doit tâcher de récupérer le maximum d'infos pour distiller les plus éclectiques nécessaires à l'apprenant, en perturbant le moins possible l'élève.

Avez-vous quelque chose à ajouter de vos connaissances, expériences qui pourrait compléter les notions abordées (connexe) ?



« Vouloir faire le bien, on risque de faire le mal. Tâcher le moins possible de ne pas faire le mal, on risque de faire le bien, et ce sur beaucoup des points, y compris ce qui n'étaient pas visés. »

Notes entretien Evelyne Arti

Entretien pour mémoire du 26/07/2024

Qu'est-ce que l'autonomie ?

L'autonomie peut être définie comme la capacité, après un certain temps, à développer des stratégies suffisantes pour poursuivre l'apprentissage seul. Une question intéressante à explorer est la différence entre autonomie et indépendance.

- Autonomie : Se réfère à l'acquisition de stratégies permettant de suivre l'apprentissage de manière autonome (seul), mais sous l'observation ou la supervision de quelqu'un.
- Indépendance : Impose une complète autonomie, sans supervision. L'indépendance nécessite la capacité de faire des choix et de prendre des décisions par soi-même. Notion d'autodétermination.

Par quel processus (liste d'étapes) peut-on apprendre et/ou devenir autonome à propos d'une notion (action physique, connaissance, ...) ?

Pour rentrer dans le détail :

- Montrer : Être le modèle (appel aux neurones miroirs). Modeling.
- Guider dans l'exercice de la tâche : Faire sentir le mouvement progressivement. Utiliser une guidance physique partielle précédée d'une guidance physique totale, puis une impulsion avec un « Starter » (impulsion physique en amont du mouvement temporellement et anatomiquement parlant).
- Imitation : Faire la tâche devant l'apprenant et encourager la reproduction.
- Estompage progressif : S'éloigner progressivement pour diminuer l'assistance.
- Importance de la verbalisation : Associer les mots avec les mouvements. Utiliser des impulsions verbales et des consignes verbales.
- Défaire avant de faire : Par exemple, apprendre à retirer une pince à linge avant de la fixer, pour l'idée de l'ordre d'apprentissage des étapes qui compose la tâche.
- Modeling : Montrer la tâche, puis réduire progressivement l'assistance.
- Renforcer et gratifier pour maintenir les efforts sur le long terme. Le façonnement correspond à la gratification du progrès et de l'effort pour tendre vers le but.
- Objectifs : Pour assurer une évolution correcte, il est crucial d'avoir un but. Formuler un objectif principal avec des micro-objectifs.
- Pour visualiser le processus graphiquement, ce dernier ne s'apparenterait pas à une douce courbe ascendante au cours du temps, mais plutôt à une forme en escalier avec plateaux voir des mouvements descendants. D'où l'importance des pauses et de la compréhension de la progression sur le long terme.
- Distinction de la notion d'excellence et de la perfection : le meilleur de moi \neq idéal inatteignable. L'un provoque un cercle vicieux de frustration car ça n'est jamais suffisant.

Lors d'une transmission d'une notion par l'interaction social, par exemple entre 2 individus (profs \rightarrow élève), quels sont les différents enjeux pour l'apprenant et le pédagogue ?

La motivation joue-t-elle un rôle de comburant pour l'apprenant ? De l'autre côté, le pédagogue doit-il se méfier de certains écueils ?

- Pour l'enseignant :
 - Enrichir et faire grandir l'élève.
 - Transmettre une notion de manière à ce que l'apprenant devienne autonome.
 L'enseignant doit d'ailleurs parvenir à transmettre les connaissances ce qui n'est pas évident et peut s'associer à une forme d'« art ».
 - Faire preuve d'humilité et remettre en question ses compétences, tout en comprenant les objectifs de l'apprenant. Faire preuve d'adaptabilité est cruciale pour prodiguer un enseignement de qualité.
- Pour l'apprenant :
 - Comprendre que l'enseignant ne peut pas tout faire à sa place.
 - La pratique personnelle est essentielle, car le travail fourni influencera le résultat du processus d'apprentissage.
- La motivation :
 - La motivation de l'apprenant est le moteur clé de l'action.
 - Si l'apprenant est motivé, l'enseignant doit offrir un encouragement régulier, qui deviendra progressivement aléatoire pour éviter la dépendance.
 - Si l'apprenant n'est pas motivé, c'est à l'enseignant de transmettre sa propre motivation.
 - Développer la motivation et le plaisir de l'apprenant fait partie des objectifs de l'enseignant.
 - Développer l'estime de soi dans les capacités atteignables de l'apprenant est fortement lié à sa motivation.
- Principes psychologiques dont il faut avoir conscience : L'effet Pygmalion (les perceptions et a priori de l'enseignant influencent les performances de l'élève) et le renforcement positif de Skinner (expériences sur les rats) sont pertinents pour comprendre l'influence de ces paramètres sur le comportement de l'apprenant.

L'apprentissage est avant tout une rencontre entre un enseignant et un apprenant.

Stratégie pédagogique d'autonomie :

- *Connaissez-vous des stratégies visant le développement de l'autonomie ?*
- *Auto-régulation et Métacognition : en avez-vous connaissance ? Comment peut-on l'appliquer ?*
 - *Pédagogie du projet et Travail de groupe : un outil pertinent ?*

1. Analyse du comportement :

- Utiliser une analyse du comportement et éventuellement une approche comportementale par renforçateur (positif en général) et système de renforcement qui permettent de pérenniser sur le long terme (plutôt que les « punitions » qui

renforcent sur le court terme).

- Questionner la motivation intrinsèque et extrinsèque de l'apprenant.

2. Autorégulation :

- La méthode d'autorégulation revient à la capacité de l'apprenant à se corriger lui-même.

- Cette méthode nécessite que l'apprenant affine son degré d'expertise.

- Cet apprentissage peut se faire par régulation externe ou par sa propre expérience, où l'erreur est valorisée. Elle fait partie du système d'apprentissage et sert de levier.

3. Métacognition :

- La métacognition permet à l'élève de s'autoréguler.

- C'est une capacité d'analyse sans essai-erreur a posteriori.

- L'apprenant doit se remettre en question sur ses propres connaissances.

4. Travail en groupe :

- Le travail en groupe possède plusieurs intérêts :

- Le challenge augmente face à ses pairs. A distinguer de la compétition à outrance qui peut engendrer de l'anxiété chez certains individus.

- Le partage des connaissances permet une émulation propice au développement de l'autonomie.

- Sans enseignant, l'évaluation se fait entre les apprenants, augmentant la motivation.

- L'enseignant doit veiller à la dynamique de groupe et à une bonne ambiance de travail.

Avez-vous quelque chose à ajouter de vos connaissances, expériences qui pourrait compléter les notions abordées (connexe) ?

Équilibre dans la relation enseignant-apprenant :

Il faut atteindre un équilibre entre l'enseignant et l'apprenant. L'apprenant doit s'investir et contribuer autant que l'enseignant dans cette relation. L'enseignant doit éviter de s'épuiser, ce qui pourrait entraîner de la frustration. Cette frustration peut engendrer une démotivation de l'enseignant qui peut à son tour démotiver l'apprenant (relation est dans un système inter dépendant).

Gestion des émotions :

Quand la relation devient émotionnellement forte, il est essentiel de distinguer clairement entre le rôle d'enseignant et le soi. Cette distinction doit être bien comprise et intégrée pour éviter toute confusion émotionnelle.

Rôle de l'enseignant :

Enseigner, c'est un rôle qu'on remplit, comme on en remplit d'autre dans notre vie.

Enseigner c'est éduquer et donc élever.