

**Lydie DESPREZ**

Comment  
permettre  
l'émergence  
d'une  
motivation dans  
l'enseignement  
musical ?

## **SOMMAIRE**

<b>INTRODUCTION</b>	<b>P.2</b>
<b>I. LE RÔLE DE LA REUSSITE ET DE L'ECHEC DANS LA MOTIVATION</b>	<b>P.4</b>
1. <i>L'évaluation</i>	<i>p.4</i>
2. <i>La loi du renforcement</i>	<i>p.7</i>
3. <i>La résignation et la notion de compétence perçue</i>	<i>p.7</i>
4. <i>L'école de musique face aux différentes motivations</i>	<i>p.8</i>
<b>II. LA MOTIVATION ET LE SENS</b>	<b>P.12</b>
1. <i>Le rapport au savoir</i>	<i>p.12</i>
2. <i>La notion de désir, de motivation et de sens</i>	<i>p.14</i>
3. <i>Comment faire émerger le sens ?</i>	<i>p.15</i>
<b>III. FAIRE NAÎTRE LA MOTIVATION ET LE SENS GRÂCE AU DEVELOPPEMENT DU PROJET DE PRATIQUE AMATEUR</b>	<b>p.20</b>
1. <i>Le projet de l'institution musicale</i>	<i>p.20</i>
2. <i>Interviews d'élèves situés en troisième cycle</i>	<i>p.21</i>
4. <i>Comment faire émerger le sens dans les écoles         de musique ?</i>	<i>p.24</i>
<b>CONCLUSION</b>	<b>P.28</b>
<b>REFERENCES</b>	<b>P.29</b>

## **INTRODUCTION :**

La motivation est un terme provenant du domaine de l'économie politique. Ce terme connut un grand succès dès 1930 dans les domaines touchant à la conduite humaine tels que l'économie, la pédagogie, la politique, les arts<sup>1</sup>...

Il fut créé par des hommes de l'art publicitaires pour désigner un ensemble de facteurs irrationnels et inconscients des conduites humaines.

En ce qui concerne plus particulièrement le domaine pédagogique, la motivation est l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, de l'orientation et enfin, l'intensité de l'action et de la persistante.<sup>2</sup>

Peut-on déterminer si un élève est motivé ?

La question de la motivation semble se poser uniquement lorsqu'un élève est en difficulté, comme si être motivé et échouer étaient deux phénomènes incompatibles.

Cette conception implique qu'un élève, présent régulièrement aux cours et ne posant aucun problème en ce qui concerne son travail et ses résultats, serait obligatoirement motivé.

Or, si seule la réussite était la preuve d'une motivation, pourquoi une majorité des élèves inscrits dans une école de musique et ayant atteint le niveau de deuxième, voir de troisième cycle, abandonneraient-ils leur apprentissage musical avant l'âge de dix-huit ans?

A quoi doit-on alors attribuer les abandons de ces élèves pour qui la question de la motivation ne s'est peut-être jamais posée ?

« La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. »<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Alex Mucchielli, Les motivations, collection Que sais-je ? , édition PUF, Paris, 1981, P.3

<sup>2</sup> Alain Lieury et Fabien Fenouillet, Motivation et réussite scolaire, édition Dunod, Paris, 1997, PP.1-2

<sup>3</sup> Rolland Viau, La motivation en contexte scolaire, édition De Boeck Université, p.7

Partant de cette définition de la motivation, nous nous attacherons à montrer dans une première partie, l'influence de la réussite et de l'échec dans l'apprentissage d'un élève ainsi que les conséquences que ceux-ci peuvent entraîner sur les mécanismes psychologiques d'un individu.

Nous montrerons qu'un élève en situation d'échec peut subir des effets négatifs sur sa motivation et sur sa construction personnelle jusqu'à ne plus croire en ses compétences et à adopter une attitude de désistement vis-à-vis de son apprentissage.

Dans la deuxième partie, nous proposerons une manière de développer la motivation au travers le développement du sens accordé par chaque élève dans les savoirs enseignés. Ce besoin de l'élève de trouver du sens dans les savoirs qui lui sont enseignés nous amènera à proposer quelques situations pédagogiques pouvant permettre de faire émerger le désir d'apprendre.

La troisième partie aura pour but, après avoir exposé le projet implicite des écoles de musique, de nous pencher sur les motivations des élèves réalisant un troisième cycle sans aucune visée professionnelle. Nous essaierons alors de donner quelques propositions afin d'aider les élèves à développer une motivation sous laquelle se glisseraient les mots : intérêt, plaisir de jouer, désir de partager la musique, envie de continuer d'apprendre et de se construire un bagage culturel.

## **I. LE RÔLE DE LA REUSSITE ET DE L'ECHEC DANS LA MOTIVATION :**

La motivation et la réussite sont deux concepts très liés. En effet, il est courant de parler de non-motivation lorsqu'un élève échoue et de motivation lorsqu'un élève réussit. Cela se montre au travers des expressions telles que : « il ne réussit pas, il n'est pas motivé » ou « il a de bons résultats, il faut dire qu'il est motivé. »

Or, si un élève peut en effet réussir parce qu'il est motivé, le contraire peut également se vérifier : un élève peut être motivé parce qu'il réussit tout comme des élèves motivés peuvent se trouver en situation d'échec. Ainsi, si on se préoccupe d'un élève en difficulté, on peut se demander si celui-ci échoue parce qu'il n'est pas motivé ou s'il n'est pas motivé parce qu'il échoue.

Face à ce dilemme, Monique Croizier dans son livre motivation, projet personnel, apprentissages<sup>4</sup> pose la question de savoir s'il faut susciter la motivation ou susciter la réussite avec le risque que cela comporte, à savoir de suspendre toute innovation pédagogique à l'apparition d'une motivation. En effet, la motivation étant un élément essentiel de la réussite d'un apprentissage, il est important de ne pas traiter ces deux notions séparément, mais de faire en sorte que les situations d'enseignement proposées stimulent chez l'élève l'envie d'apprendre.

### **1. l'évaluation :**

#### **A. Le rôle de l'évaluation :**

L'évaluation joue un rôle fondamental dans la notion de réussite ou d'échec d'un élève mais également dans sa motivation.

L'évaluation peut avoir trois fonctions différentes :

- L'évaluation diagnostique ou pronostique : elle précède l'action et réalise un bilan des points forts et des points faibles de l'élève. Elle a lieu avant l'action de formation et permet d'orienter et d'adapter l'enseignement futur. Elle est centrée sur les caractéristiques de l'élève.

---

<sup>4</sup> Monique Croizier, Motivation, projet personnel, apprentissages, collection pédagogies, édition ESF, Paris, 1993, p.15

- L'évaluation formative : elle permet de réguler l'enseignement et l'apprentissage et a lieu pendant l'action de formation. Elle est centrée sur le processus d'enseignement.
- L'évaluation sommative : elle permet de certifier, de vérifier les acquisitions visées par la formation. Elle est centrée sur le résultat et a lieu après l'action de formation.

Il est nécessaire que l'évaluation soit pratiquée sous un aspect informatif. Elle permet alors à l'élève d'évaluer ses connaissances, de réaliser un point sur ses apprentissages et de comprendre ses erreurs. Elle doit être considérée dans ce cas comme une aide à l'apprentissage.

L'évaluation est pourtant souvent considérée comme un contrôle de sa propre personne, et vu sous cet aspect, elle peut provoquer de nombreux effets inverses. Pour éviter cela, il est important qu'elle ne soit pas constamment négative, qu'elle souligne les échecs mais également les réussites et qu'elle porte sur les actes de l'élève et non sur sa personne.

Une évaluation, si elle est considérée comme étant au service de l'apprentissage, peut devenir une source de motivation pour l'élève.

Dans les écoles de musique, l'évaluation est surtout sommative et au mieux, prédictive. Elle est également souvent un prétexte à une sélection.

Cette constatation se vérifie à travers l'évolution des schémas directeurs de 91, 92 et 96. En effet, alors que dans le schéma directeur de 91, il est fait mention de la manière de régler le problème de la sélection par une évaluation continue : « au moins 50% dans tous les cas », et formative ; les schémas directeurs suivants perdent un peu cette idée : le terme d'évaluation formative n'apparaît plus ni l'importance à accorder au dossier rempli par les professeurs et faisant acte de contrôle continu.

### **B. Les examens d'entrée :**

L'évaluation réalisée lors des examens d'entrée est souvent vécue comme une sélection injuste, notamment lorsqu'elle dépend de critères tels que l'âge. En effet, généralement, au conservatoire, un élève ne peut plus présenter le concours d'entrée en tant que débutant dans certaines classes d'instrument après l'âge de 7ans. Cela suppose alors que l'enfant a été préparé avant cet âge grâce à

des cours privés et que dans la plupart des cas, le fait de commencer la musique fut un projet des parents. Cette sélection par rapport à l'âge se réalise également au travers de l'instauration de limite d'âge par niveau instrumental, cette exigence étant d'autant plus grande suivant l'instrument pratiqué. Ainsi, il sera par exemple impossible pour un élève violoniste ou pianiste de 18 ans d'être admis dans certaines structures si son niveau instrumental est trop bas par rapport au niveau exigé à cet âge par l'école ou le conservatoire. L'âge est donc un critère sélectif, laissant peu de chance aux élèves dont les parents n'avaient pas de projet musical pour eux et ayant développé le goût de la musique tardivement.

Cela se vérifie encore à la suite d'une enquête<sup>5</sup> réalisée par Antoine Hennion dans laquelle il est montré que 74% des élèves qui se sont inscrits eux-même, donc supposés au départ, motivés, présentent des difficultés par rapport au programme établi par l'établissement. Cela montre bien que des élèves motivés au départ ne réussissent pas forcément. De plus, ce sont ces élèves qui abandonnent le plus souvent.

Une question se pose alors : la structure tendrait-elle à décourager les élèves en difficulté et passer outre les motivations au profit de la réussite ?

### ***C. Les examens de fin de cycle et les examens de fin d'année :***

Devant le nombre croissant d'élèves inscrits ou désireux de s'inscrire dans certaines classes d'instrument et face à l'exigence demandée au niveau de l'apprentissage, les examens sont souvent un moyen de sélection des élèves.

L'évaluation dirige ainsi une grande partie de l'enseignement musical, même si l'instauration des cycles permet aujourd'hui une plus grande prise en compte des rythmes de chacun. De plus, elle influence les choix de répertoire par rapport aux programmes imposés des examens.

Face à l'aspect sélectif non négligeable des structures d'enseignement musical, les élèves doivent alors se couler dans un moule, le conservatoire ne cherchant pas toujours à s'adapter aux individualités de chacun et à les intégrer. L'exclusion s'ensuit alors ou à travers l'échec, le renvoi ou à travers le départ des insatisfaits ne trouvant pas dans ce côté évaluatif et sélectif de l'apprentissage une réponse à leurs attentes.

---

<sup>5</sup> Antoine Hennion, Enquête sur les conservatoires, France, 1983

L'aspect sélectif de l'apprentissage est peut-être moins marqué dans la plupart des structures telles que les écoles associatives ; or, l'évaluation sommative y est souvent encore plus réalisée au travers des examens de fin d'année organisés tous les ans.

L'évaluation devrait permettre de faciliter les apprentissages, elle devrait permettre un aller-retour constant entre l'élève et le professeur et permettre un ajustage pédagogique.

Une évaluation formative serait sans doute plus profitable à l'apprentissage d'un élève et nous essaierons d'apporter quelques propositions sur la manière de la réaliser dans la dernière partie de ce mémoire.

## **2. la loi du renforcement positif ou négatif :**

Les recherches des behavioristes sur le conditionnement ont mis en évidence le rôle des renforcements (positif et négatif)<sup>6</sup>. Les récompenses, la réussite, les encouragements tiennent du renforcement positif alors que les punitions, les échecs, les remarques en public tiennent du renforcement négatif. Des expériences ont montré que les renforcements positifs sont essentiels dans la pédagogie et qu'ignorer les élèves équivaut à un renforcement négatif. *Les paroles d'un enseignant peuvent donc agir positivement ou négativement sur un élève.*

Cela paraît d'autant plus vrai en ce qui concerne l'enseignement musical, où les cours, souvent individuels, favorise une relation pédagogique très forte. Ainsi, l'élève ayant peu d'occasion mis à part aux examens d'être évalué par une personne extérieure, accorde souvent une grande importance aux paroles et aux réactions de son professeur.

Skinner a montré que les renforcements négatifs sont générateurs de stress et peuvent produire d'autres effets pervers. Ces effets peuvent se traduire par une peur de « mal faire », un manque de confiance en soi, un souci de perfection pouvant entraîner un trac incontrôlable et un rejet de la prestation publique.

Cela laisse à penser que les récompenses sont essentielles en pédagogie, sans pour cela devenir excessives, sous peine de casser une motivation plus profonde.

## **3. la résignation et la notion de compétence perçue :**

---

<sup>6</sup> Alain Lieury et Fabien Fenouillet, Motivation et réussite scolaire, édition Dunod, Paris, 1997, PP.16-24



Alain Lieury et Fabien Fenouillet dans leur ouvrage Motivation et réussite scolaire<sup>7</sup> parlent de résignation apprise.

La résignation apprise survient lorsque l'organisme ne perçoit plus de relation entre ce qu'il fait et les résultats de son action. Les expériences ont montré que la résignation n'est pas comme on a souvent tendance à le penser, un trait de caractère, mais le résultat d'un apprentissage. L'élève n'a plus de contrôle sur ce qu'il fait : il y a alors découragement, résignation et amotivation. Cette absence de contrôle entraîne chez lui une passivité face aux événements négatifs qu'il rencontre : il se résigne. La résignation apprise est exprimée par des propos tels « je suis nul », « je n'y arriverai jamais »

Il y a résignation lorsque l'élève pense que son échec est stable et non temporaire. Le statut de bon ou de mauvais élève est alors intégré en mémoire. Monteil le nomme « schéma de soi scolaire. »

Monique Croizier<sup>8</sup> s'est également penchée sur les causes psychologiques de l'échec et de la démotivation.

A la base de la réussite ou de l'échec, on trouve un réseau complexe d'attentes et d'images valorisées ou dévalorisées de soi-même. Cette image de soi se développe travers des regards significatifs, des attentes, des désillusions, de l'indifférence du professeur...

L'image que l'élève a de lui-même et de ses compétences joue un rôle fondamental dans sa motivation et dans sa réussite. Monique Croizier le souligne dans son livre Motivation, projet personnel, apprentissages : l'habitude de l'échec empêche l'élève d'entrer dans une démarche constructive. Il est pour elle important que l'élève comprenne les causes de son échec afin de pouvoir retrouver un contrôle sur son environnement. La réussite dépend de ce contrôle. Elle parle alors d'aider les élèves à passer d'un rapport d'adaptation à un rapport de projection, dans lequel l'élève deviendrait acteur de son apprentissage et où il décide de son trajet personnel.

Nous détaillerons dans la deuxième partie de ce mémoire les différentes situations pédagogiques existantes afin d'aider l'élève dans cette projection de lui-même, projection qui lui permettra de trouver du sens à ses apprentissages.

Suite aux situations observées dans les conservatoires et afin de réfléchir sur des solutions, il me semble intéressant de connaître les différentes origines possibles d'une motivation.

#### **4. L'école de musique face aux différentes motivations :**

##### **A. La motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque<sup>9</sup> :**

<sup>7</sup> Alain Lieury et Fabien Fenouillet, Motivation et réussite scolaire, édition Dunod, Paris, 1997, pp. 41-56

<sup>8</sup> Monique Croizier, Motivation, projet personnel, apprentissages, édition ESF, Paris, 1993, pp.24-28

La motivation extrinsèque :

Elle fait référence à toutes les situations où l'individu effectue une activité pour en retirer quelque chose de plaisant, tel que l'argent ou pour éviter quelque chose de déplaisant. Elles sont du domaine de l'intéressé. Elles sont efficaces mais restent étrangères à ce qu'elles motivent. Olivier Reboul affirme que « *toutes ces motivations tendent à disqualifier l'enseignement, à en faire un simple moyen voir une corvée. C'est pourquoi elles incitent bien à apprendre quelque chose, non à apprendre pour apprendre* ».

On peut jouer sur la motivation par les *récompenses* (ce que Reboul appelle dans son classement des motivations extrinsèques *l'espoir d'une récompense*) mais aussi par *les punitions* (ce que Reboul appelle *la crainte du châtime*nt).

Olivier Reboul nous donne cinq autres motivations extrinsèques : le souci du métier, l'émulation, l'imitation, l'identification au professeur et l'intérêt vital.

Les récompenses extrinsèques comme l'argent, ou les approbations verbales, causent une diminution de la motivation intrinsèque.

La motivation intrinsèque :

Il s'agit de : la curiosité, la difficulté vaincue, le besoin de grandir, le plaisir ludique, l'intérêt de la matière étudiée, la joie de créer une œuvre, la coopération.

Elles sont supérieures aux motivations extrinsèques par le fait qu'elles ne sont pas un moyen mais une fin. Or, ces motivations ne se provoquent pas : il faut les attendre et elles sont peu contrôlables.

L'art du pédagogue est donc d'amener l'élève des motivations extrinsèques aux motivations intrinsèques, soit du domaine de l'intéressé au domaine de l'intéressant.

La contrainte diminue l'intérêt, et par conséquent, la motivation intrinsèque.<sup>10</sup>

Cela peut expliquer le fait que des élèves motivés au départ ne réussissent pas dans un système scolaire où l'autodétermination a un rôle amoindri par la présence considérable de contraintes externes.

---

<sup>9</sup> Olivier Reboul, Qu'est-ce qu'apprendre ?, édition PUF, Paris, 1980, 149-152

<sup>10</sup> Alain Lieury et Fabien Fenouillet, Motivation et réussite scolaire, édition Dunod, Paris, 1997, PP.28-39

De même, la monotonie entraîne une baisse de la motivation intrinsèque, d'où l'importance d'une pédagogie active dans laquelle l'élève pourra être acteur de son apprentissage et de situations d'enseignement variées (cours individuels, cours de musique d'ensemble, pratique au sein de différentes formations...).

### **B. Qu'en est-il de ces motivations dans le domaine musical ?**

Il semble évident dans l'enseignement de la musique que les motivations extrinsèques sont beaucoup plus présentes que les motivations intrinsèques :

- L'imitation, et encore plus l'identification au professeur, sont fréquentes. Le professeur est souvent perçu comme un modèle à suivre, il est fréquemment idéalisé. De plus, le cours d'instrument, souvent individuel, facilite une certaine dépendance affective.  
Cette importance accordée au professeur se vérifie également à plus haut niveau, lorsque l'élève dans sa volonté de progresser cherche le professeur qui lui correspond, celui dont il veut copier les valeurs.
- La motivation du métier est très développée au conservatoire notamment en troisième cycle. Cela se confirme par le peu d'encouragement et d'organisation existant afin de développer la pratique amateur pour ceux n'ayant pas cette visée professionnelle alors que celle-ci, selon le schéma directeur, devrait être l'une des priorités de l'enseignement musical. Cela implique par conséquent qu'un nombre important de personnes arrêtant les cours au conservatoire, arrête toute pratique musicale.
- L'émulation qui stimule les meilleurs et décourage les autres. En effet, on trouve de nombreuses situations de comparaison et de compétition dans l'enseignement musical. L'idée d'un morceau d'examen commun pour tous les élèves d'un même niveau montre bien que l'objectif de l'examen est plus de comparer le niveau des élèves que de vérifier véritablement un certain nombre d'acquisitions. Ces situations de compétition entraînent une implication par rapport à l'ego : l'échec

est alors ressenti comme une attaque de l'estime de soi et il ne peut être constructif.

Ces situations dévalorisent les élèves se jugeant incompetents et amenuisent peu à peu une éventuelle motivation première.

Elles contribuent donc à creuser l'écart entre les élèves en difficulté et les autres.

- Les élèves se trouvent souvent confrontés à un apprentissage musical reproduisant le caractère scolaire propre à l'enseignement général vécu à l'école primaire, au collège ou au lycée. Les programmes, établis par le professeur, et dépendant de l'organisation de l'institution, s'appliquent quasiment indifféremment à chaque élève.

Quelle relation vivent alors les élèves avec l'institution ?

Comment gèrent-ils leurs désirs, leurs envies par rapport à l'organisation et aux méthodes appliquées par celle-ci ?

Un décalage se produit en effet fréquemment entre les attentes premières des élèves venus à l'école de musique afin de découvrir un objet de plaisir, et les contraintes des conceptions et des méthodes imposées par l'institution.

Lorsque l'enfant est amené à l'école de musique par ses parents, un manque de satisfaction peut également subvenir face à cette seconde voie scolaire et essentiellement dirigée vers l'apprentissage technique de l'instrument. En effet, peu de place est accordée à l'acquisition d'un bagage culturel qui, pourtant peut être visé au départ par les parents.

Ainsi, devant ces exigences techniques, les élèves ou les parents peuvent à un moment donné considérer l'apprentissage musical au conservatoire comme une charge trop importante de travail pouvant entraver leur réussite scolaire d'autant plus lorsque l'élève présente des difficultés et encourager ceux-ci à l'abandon.

La motivation intrinsèque est amoindrie par les renforcements, l'évaluation, la compétition et les contraintes.

La structure musicale a pourtant tendance à étouffer la motivation intrinsèque et oriente les élèves vers l'approbation et la dépendance vis-à-vis des professeurs au travers un système évaluatif et compétitif. Comment peut-on alors aider les élèves à passer des motivations extrinsèques aux motivations intrinsèques ?

Dans notre deuxième partie, nous verrons que les motivations intrinsèques ne pourront apparaître qu'à partir du moment où l'élève donnera du sens à son apprentissage.

## **II. LA MOTIVATION ET LE SENS :**

« A tous les niveaux, l'Ecole oscille entre la révolte et la résignation, et cette crise se révèle au niveau des attentes et des évaluations que font les élèves, les parents et les enseignants. »<sup>11</sup>

Relation ambivalente des jeunes avec l'institution, désarroi de certains professeurs, critiques prononcées par des parents pouvant considérer l'institution comme ringarde ...Les problèmes révélés ici par Michel Develay vis à vis de l'enseignement général ne toucheraient-ils pas également l'institution musicale ?

Pour Michel Develay, la motivation à l'école est liée au sens que l'on donne à l'apprentissage. Il faut donc aider les élèves à trouver du sens à l'école et l'enseignant doit comprendre ce que l'école, le savoir représente pour l'élève et plus particulièrement pour chacun des élèves.

Pour lui, il n'y a pas d'apprentissage *sans désir* d'apprendre.

Or, le désir, l'intérêt que peut avoir un élève va dépendre de son rapport au savoir enseigné.

### **1. Le rapport au savoir :**

Le rapport au savoir dépend de différents facteurs :

- Pour que le savoir ait un sens pour un élève, il faut qu'il réponde à un désir.

Or, ce désir peut être inexistant chez certains élèves. Cela peut-être le cas chez les enfants inscrits à l'école de musique par leurs parents, ces enfants représentant d'ailleurs 93% de l'ensemble des élèves inscrits.

Pour la majorité des élèves, c'est également les parents qui réalisent le choix de l'instrument à apprendre, choix souvent influencé par la représentation qu'ils se font de tel ou tel instrument.

Il est donc important pour un professeur de chercher à éveiller l'intérêt de l'élève, d'autant plus qu'il est généralement dépendant du milieu social dans lequel il évolue. Ainsi, pour certaine famille, le désir d'apprendre la musique se traduira par l'affirmation d'une culture classique ; pour d'autre, il représentera l'espoir d'un accès à une élite ou à une ascension sociale au travers l'acquisition d'un métier. Ainsi, certains enfants subissent souvent une pression des parents se

---

<sup>11</sup> Michel Develay, Donner du sens à l'école, édition ESF, Paris, 1996, p.7

projetant sur leur propre désir, pouvant même les pousser à l'abandon lorsque ceux-ci sont en situation d'échec.

- Le rapport au savoir d'un élève est influencé par le rapport au savoir de sa famille et de son groupe social.

Toutes les familles ne vivent pas un rapport identique avec le savoir et tous les élèves ne se trouvent pas à égalité devant celui-ci.

L'enfant s'identifie également au groupe social dans lequel il évolue et cherche à développer le même rapport au savoir.

Ainsi, le rapport au savoir d'un élève se construit dans son milieu familial et dans son milieu social, au travers des attentes et des attitudes de son entourage avec l'institution.

Le milieu social et familial aura une influence sur :

*- les abandons :*

Les statistiques réalisées par l'enquête<sup>12</sup> d'Antoine Hennion montrent l'influence du milieu familial sur le pourcentage d'abandons : le risque d'abandon est faible lorsque les parents d'un élève sont musiciens ou mélomanes, et inversement, ce risque est plus élevé lorsque les parents sont « indifférents à la musique. »

Il s'avère également que la pratique instrumentale au sein du milieu familial influence fortement le désir d'apprentissage et les goûts de l'enfant. Ainsi, les 2 tiers des élèves inscrits dans une structure d'enseignement musical sont issus d'une famille où se pratique un instrument de musique, cette influence s'expliquant notamment par un désir d'imitation.

La poursuite des études musicales est également favorisée par le milieu familial. En effet, le fait d'avoir des parents indifférents à la musique retarde l'entrée dans une structure d'apprentissage, et donc, comme nous l'avons vu précédemment un risque plus grand d'abandon.

Les parents et le milieu social jouent donc un rôle décisif sur l'entrée de leurs enfants à l'école de musique ou au conservatoire ainsi que sur la poursuite de leur cursus : on trouve en effet moins de cursus long dans les catégories populaires que dans les catégories dites « supérieures ».

---

<sup>12</sup> Antoine Hennion, Les conservatoires et leurs élèves, France, 1983

- le goût :

Les conceptions et les goûts musicaux sont liés à l'identité sociale des élèves. A chaque milieu correspond un goût privilégié : la musique populaire sera souvent plus recherchée chez les enfants d'ouvriers alors que l'importance donnée à l'apprentissage de la musique classique sera plus grande en ce qui concerne les catégories sociales plus élevées<sup>13</sup>. De même, les goûts seront influencés par la musique écoutée ou pratiquée dans leur milieu familial.

- Le rapport au savoir réside dans la compréhension des enjeux disciplinaires qui sont enseignés aux élèves.

Or, Michel Develay le souligne dans son livre Donner du sens à l'école<sup>14</sup>, « la connaissance apparaît aux élèves comme autant de pièces d'un puzzle qu'on présenterait en vrac sans jamais avoir à composer une maquette avec. »

L'enseignement, organisé en *savoirs disciplinaires*, n'envisage pas assez d'aider les élèves à réaliser des cohérences entre ceux-ci. Devant cet apprentissage trop compartimenté, les élèves sont souvent confrontés à des difficultés pour trouver du sens à leurs apprentissages.

Dans l'enseignement de la musique, ce découpage disciplinaire se traduit, suivant les niveaux, par les cours de formation musicale, de chorale, d'histoire de la musique, d'analyse ou d'harmonie. Le problème vécu face à ces disciplines concerne en mon sens le manque de liens réalisés entre celles-ci et l'apprentissage instrumental. L'acquisition d'une véritable culture musicale nécessiterait pourtant davantage de transdisciplinarité.

Ainsi, la compartimentation des cours amène chez l'élève une perte de sens des savoirs délivrés par chacun d'eux.

Les différentes disciplines apparaissent comme si le fait d'être enseignées « allait de soi », comme si elles avaient une fin en soi. Or, l'harmonie, l'analyse, l'histoire, la formation musicale n'ont pas de raison d'être en soi<sup>15</sup> : elles constituent différents outils qui permettent de comprendre le langage musical et son évolution. Il est donc important que ces cours répondent à des questions que l'on s'est posé au niveau de la pratique musicale.

---

<sup>13</sup> d'après l'enquête sur les conservatoires et leurs élèves d'Antoine Hennion, France, 1983

<sup>14</sup> Michel Develay, Donner du sens à l'école, édition ESF, Paris, 1996, pp.39-66

<sup>15</sup> A ce propos, Michel Develay affirme que les savoirs n'apparaissent plus comme des réponses à des questions, mais comme l'occasion de faire exister des programmes.



Ce qui est à remettre en question n'est donc pas l'existence de ces disciplines, mais la manière dont elles sont amenées à l'élève. Il faudrait que la connaissance de certains savoirs soit ressentie à un moment donné comme un véritable besoin afin de résoudre une difficulté et de réaliser un objectif fixé.

Ainsi, l'enseignant devrait avoir pour rôle d'apporter aux élèves les outils leur permettant de structurer les différents savoirs disciplinaires et de réaliser une véritable synthèse de ce qui constitue la matière enseignée, à savoir ici, la musique.

## **2. La notion de désir, de motivation et de sens<sup>16</sup> :**

### Définitions :

Le besoin est ce qui est nécessaire pour vivre : il a une dimension organique.

La demande est ce que le sujet exprime : il est de l'ordre de la parole. La demande n'exprime aucun besoin.

Le désir est situé, selon Lacan, entre le besoin et la demande : c'est dans cet écart qu'émerge le désir d'apprendre.

Le désir d'apprendre est un élément essentiel dans l'apprentissage, néanmoins, il faut que l'élève puisse mettre ce désir en action. Pour Develay, « le désir de savoir se transforme en intention d'apprendre uniquement à la condition de voir émerger une motivation. Néanmoins, celle-ci n'est possible qu'à la condition de pouvoir se projeter dans un futur. » Ainsi, pour lui, il faut agir sur le désir et sur la motivation de l'élève, car le sens émergera de ce rapport.

Le professeur devra donc inventer des situations dans lesquelles l'élève trouvera du sens à son apprentissage et dans lesquelles il pourra se projeter, se fixer des objectifs.

## **3. Comment faire émerger le sens ?**

- Par une pédagogie active :

---

<sup>16</sup> Michel Develay, Donner du sens à l'école, édition ESF, Paris, 1996, pp.93-96

Michel Develay met en cause les *processus d'acquisition très passifs* de l'apprentissage dus à une organisation trop fréquente de l'enseignement sous forme de cours magistraux<sup>17</sup>. Les élèves sont en effet très peu actifs dans leur apprentissage. Celui-ci ne peut pourtant prendre du sens que si l'élève participe à la construction de son savoir et de son être. L'enfant ne peut trouver de sens là où tout lui est imposé sans discussion, et le risque encouru est celui de le voir se désinvestir de l'activité pratiquée.

Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne les institutions musicales. En effet, si on demande à un élève pourquoi il « respire » à tel endroit d'une mélodie par exemple, il est probable qu'il rétorque : « parce mon professeur m'a dit de respirer » et non « parce qu'il y a une cadence » par exemple...

De plus, les enfants vivent aujourd'hui dans un monde de l'immédiateté : « le temps social, aujourd'hui véhiculé par les techniques modernes d'information et de communication, est davantage le temps de l'instant. »

Les nouveautés technologiques ( ordinateur, logiciels, consoles de jeux...), les moyens de diffusion ( radio, télévision, MP3...) sont autant d'éléments présents dans le quotidien des élèves et ignorés dans la plupart des structures musicales.

L'apprentissage musical, tel qu'il est conçu actuellement, se traduit également par un travail à long terme, demandant beaucoup de patience, non seulement dans le travail mais aussi dans le but d'une satisfaction : gammes, exercices, rigueur de la tenue instrumentale, travail quotidien...

Le courant des Musiques Actuelles tend à correspondre davantage à certaines valeurs de la société : présence de genres différents, utilisation de nouvelles technologies et de moyens de diffusion actuels... De plus, le respect du patrimoine, le poids du passé, si présents en ce qui concerne la musique classique, n'existent pas de manière aussi pesante dans les musiques actuelles et elles sont considérées de ce fait, comme les musique de l'instant, en cours de création. L'écrit a moins d'importance, voir aucune et elles semblent permettre plus de liberté de jeu, notamment au travers l'improvisation.

• **Par la différenciation pédagogique :**

Il s'agit de ne pas penser un enseignement uniformisé pour tous, mais de tenir compte du rapport au savoir de chaque élève, de ses modes de pensée afin d'adapter les processus d'apprentissage.

En effet, le sens que chacun attribue à une discipline est personnel. Il se construit et est en rapport avec la visée que l'élève ambitionne.

---

<sup>17</sup> Michel Develay, Donner du sens à l'école, édition ESF, Paris, 1996, pp.88-90

De plus, chaque individu ayant ses propres modes de pensée, il me paraît primordial de permettre à des élèves hétérogènes mais réunis dans une même discipline d'atteindre des objectifs communs par des voies différentes.

Ainsi, il est important d'adapter les différentes méthodes existantes aux modes de fonctionnement mental des élèves. Les méthodes écrites se basent sur la didactique des disciplines et ne peuvent prendre en compte les différents rapports aux savoirs ni les divers processus d'acquisition des élèves. Il est donc primordial pour un enseignant, d'avoir un regard critique sur celles qu'il utilise afin de pouvoir les adapter suivant les enfants, et s'il est nécessaire, de les inventer.

Si le rapport au savoir est différent pour chaque élève, il en est de même pour les enseignants et c'est ainsi que chacun fonctionnera et imaginera des situations d'apprentissage différentes. Pourquoi ne pas mettre alors en place des échanges de professeurs et d'élèves afin que ceux-ci puissent trouver ce qui leur convient le mieux ?

• **Par une pédagogie de groupe :**

Lorsque le groupe se transforme en équipe, il permet l'échange des richesses, des capacités de chacun, développant l'entraide et la solidarité. Ceci est d'autant plus à développer dans un enseignement aussi individualisé que celui de la musique.

Les cours individuels pourraient être alternés par exemple avec des cours de musique d'ensemble mêlant des instruments différents. Non seulement les élèves seraient ouverts à d'autres sonorités, mais développeraient sans aucun doute un sens rythmique et polyphonique ainsi qu'une dynamique de jeu (donner un départ, prendre un tempo et le garder ...) qu'ils ne pourraient développer autrement.

• **Par l'élaboration de situations d'apprentissage :**

La pédagogie de l'intérêt :

John Dewey souligne dans son livre l'école et l'enfant<sup>18</sup>, que le véritable pédagogue est précisément, celui qui, grâce à sa science et à son expérience, est capable de voir dans les intérêts, non seulement des points de départ pour l'éducation, mais des fonctions qui renferment des possibilités et qui mènent à un but idéal.

---

<sup>18</sup> d'après le mémoire de Juliette Maeder-Rogacev, La motivation, formation diplômante au Certificat D'Aptitude, promotion 1996-1997, pp.16-17

Partir de ce que l'élève connaît déjà, utiliser ses acquis, pourrait être le moyen de l'amener ensuite à découvrir de nouvelles connaissances. Ainsi, la musique connue et appréciée par l'élève, si elle était prise en compte, non pas dans un but démagogique, mais dans un souci de « remotivation » et de « remédiation », pourrait permettre d'instaurer un dialogue, un échange avec l'équipe pédagogique et de faire émerger chez ces élèves le désir d'être ouvert sur une culture musicale plus approfondie. Ces nouvelles acquisitions doivent cependant passer par une série de tâches à accomplir, le développement de l'intérêt résultant de la résistance rencontrée. Il est alors nécessaire qu'un obstacle, né d'une expérience vécue par l'élève, soit à surmonter afin d'atteindre un objectif fixé, un but à atteindre.

Dans la même lignée de pensée, Philippe Meirieu parle de « situation-problème. »<sup>19</sup>

### La situation-problème:

Pour Philippe Meirieu, le professeur ne doit pas uniquement transmettre le savoir mais créer des situations dans lesquelles l'élève pourra les découvrir : c'est ce qu'il appelle les situations-problèmes. S'appuyant sur leurs acquis et leurs stratégies d'apprentissage, ces situations permettent aux élèves de passer à un stade supérieur de compréhension et d'intégrer de nouveaux savoirs. La situation problème a lieu en effectuant une tâche et en affrontant un obstacle. L'objectif se situe dans cet obstacle à franchir et celui-ci pourra être franchi si les matériaux fournis et les consignes données amènent l'opération mentale requise.

Au travers ces situations dans lesquelles il se confronte à des problèmes à résoudre, l'élève devient acteur de son apprentissage. Le professeur perd son statut de « détenteur unique du savoir » pour acquérir un nouveau rôle : celui d'inventer des situations d'apprentissage. Cette pédagogie permet de passer des motivations extrinsèques aux motivations intrinsèques par le fait que la motivation se situe désormais entre l'élève et le savoir et non plus entre l'élève et le professeur.

### La pédagogie du projet :

Les travaux de Jean Nuttin placent le point de départ de la motivation dans le caractère dynamique qui unit l'individu à son milieu. Pour lui, il y a trois phases dans le processus comportemental :

- La situation actuelle perçue ou construite par le sujet.
- Le but à atteindre.
- L'action à exécuter pour changer la situation actuelle dans la direction projetée.

---

<sup>19</sup> Philippe Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment*, édition ESF, Paris, 1988, PP.165-180

Pour Monique Croizier<sup>20</sup>, donner du sens à ses actions, c'est se donner un projet. Le projet est à la fois une méthode d'action, mais aussi le produit de la projection. Cette projection implique d'effectuer un choix au niveau de ses stratégies personnelles et par conséquent il permet le développement de l'autonomie.

Toute école devrait se donner comme objectif de développer l'autonomie des élèves dans la gestion de leur apprentissage : gestion des méthodes et des moyens à employer, gestion du temps...

Le niveau d'autonomie d'un élève ne peut se définir qu'à partir du niveau déjà atteint par celui-ci et le passage à un niveau supérieur doit être progressif sous peine d'un échec total et d'un retour à des situations de contrainte. Il est donc important de partir des acquis des élèves et d'alléger progressivement l'aide apportée par le professeur. Celui-ci doit alors organiser son cours de manière à permettre aux élèves d'atteindre des objectifs fixés : organisation d'un cadre, résolution de problèmes, d'abord avec de l'aide puis progressivement sans. C'est tout au long de l'apprentissage qu'un élève apprend à devenir autonome : l'autonomie se construit !

L'autonomie doit également permettre aux élèves de décider seuls de l'aide dont ils ont besoin afin d'être capable, en dehors d'une structure d'enseignement, de poursuivre leur apprentissage.

L'autonomie d'un individu se traduira par :

- Une connaissance et une utilisation de ses mécanismes d'action sur les plans cognitif et affectif lors d'un apprentissage. Cette connaissance lui permettra de se fixer des objectifs et de choisir les stratégies d'apprentissage lui correspondant.
- La capacité de situer les connaissances acquises au sein de la discipline enseignée et réaliser des relations avec d'autres savoirs.
- La capacité de voir ce à quoi pourront lui servir les savoirs acquis au niveau personnel (projet personnel) et professionnel (projet professionnel).
- Une connaissance et une utilisation de ses mécanismes d'action sur les plans cognitif et affectif lors d'un apprentissage. Cette connaissance lui permettra de se fixer des objectifs et de choisir les stratégies d'apprentissage lui correspondant.

Ainsi, en aidant l'élève à trouver du sens à son apprentissage, le professeur développe non seulement sa motivation intrinsèque et son désir d'apprendre, mais il le dirige progressivement vers une véritable autonomie, indispensable dans la construction personnelle et professionnelle de tout individu.

---

<sup>20</sup> Monique Croizier, Motivation, projet personnel, apprentissages, édition ESF, Paris, 1993, PP.57-60

### **III. FAIRE NAÎTRE LA MOTIVATION ET LE SENS A L'ÉCOLE DE MUSIQUE GRÂCE AU DEVELOPPEMENT DU PROJET DE PRATIQUE AMATEUR :**

#### **1. Le projet de l'institution musicale :**

Dans l'ensemble des écoles de musique, 70% des élèves ont moins de 16 ans, dont 44% moins de 12 ans. Ainsi, la pyramide des âges montre que près de la moitié des effectifs se situe en premier cycle, ce qui est d'ailleurs confirmé par les enquêtes annuelles réalisées par le Ministère de la Culture. Le nombre d'élèves diminue donc au cours du cursus. On peut alors se demander si une partie de ces abandons ne s'expliquerait pas par un manque d'adéquation entre le projet de l'établissement et celui de l'élève. En effet, l'enseignement de la musique est toujours orienté vers un projet professionnel implicite et les élèves n'ont pas beaucoup le choix de se construire autrement que par rapport à ce modèle, l'institution ne proposant pas d'autres formules qui pourraient diriger ceux n'ayant aucune visée professionnelle vers l'amateurisme.

Ce constat s'explique aussi par le fait que le conservatoire ne développe pas chez les élèves le désir de s'investir en dehors de ce qui est proposé par l'établissement. L'investissement des élèves reste très scolaire et se résume par un travail individuel : 1 tiers des élèves seulement fait parti d'un ensemble amateur comme la fanfare, la musique de chambre, les groupes de musique actuelle ou la chorale.

La structure reconnaît ainsi le travail et l'investissement de l'élève essentiellement sur un travail scolaire. Ainsi, alors que pour la plupart des élèves, la musique représente au départ une activité libre, les conceptions du conservatoire les dirigent implicitement vers une professionnalisation. L'élève fini alors par avoir parfois des ambitions professionnelles qu'il n'avait pas forcément au départ.

Pourtant, lorsque l'on se penche sur le schéma directeur des écoles de musique et de danse, il y est bien stipulé que ces écoles doivent, tout en assurant la formation des futurs professionnels, constituer la principale source de développement de la pratique amateur. La notion « d'encadrement de la pratique amateur » y figure également et la différence réalisée au cours du troisième cycle entre le CFEM et le DEM suivant les ambitions professionnelles ou amateurs de l'élève montre bien la double fonction attribuée officiellement aux écoles.

Dans les schémas directeurs de 91 et 92, il est également fait allusion d'ateliers de pratique musicale collective auxquelles tout élève dès la sortie de 2<sup>ème</sup> cycle a la possibilité de s'inscrire afin de

pouvoir continuer à avoir une pratique musicale sans pour autant se fixer pour objectif l'obtention du DEM ou du CFEM. De tels ateliers étaient censés être ouverts aux amateurs adultes. Le schéma directeur de 96 ignore toute cette partie.

Afin de savoir, concrètement et objectivement, quelle est la place de la pratique amateur au sein des conservatoires, j'ai réalisé quelques interviews d'élèves de troisième cycle que je ne connaissais pas. Ceux-ci vont également nous permettre de répondre à une question sous-jacente : compte tenu du peu de développement de la pratique amateur, quelles sont les motivations d'un élève n'ayant aucune visée professionnelle à poursuivre un troisième cycle ?

## **2. Interviews d'élèves situés en troisième cycle :**

\* Anne, 17 ans, élève violoniste dans une structure d'enseignement musical.

Ses parents, musiciens tous les deux, l'ont inscrite à 5 ans et demi dans une école de musique municipale afin d'y apprendre le violon. Après avoir passé un examen d'entrée, elle a intégré un Conservatoire national de région. Elle avoue avoir eu envie d'arrêter son apprentissage il y a 3-4 ans et l'avoir malgré tout poursuivi sous la pression de ses parents.

En ce qui concerne l'évaluation, elle ne croit pas un instant au poids de l'évaluation continue et reste persuadée qu'il ne joue éventuellement un rôle uniquement lorsqu'il y a une hésitation suite à la prestation instrumentale.

### ***Prends-tu part au choix du répertoire que tu joues ?***

Anne : « Un peu plus maintenant, mais cela reste un choix parmi quelques propositions du prof. »

### ***Participes-tu à des projets au sein de la classe ou au sein de l'établissement ?***

Anne : « Au sein de la classe, j'ai participé l'an dernier à un quatuor à cordes. Cette année, mon prof m'a proposé de m'occuper d'une élève débutante, mais il ne me laisse pas faire grand chose.

Je faisais partie de l'orchestre des élèves de troisième cycle jusque l'an dernier, mais le chef demandait beaucoup de travail, d'autant plus qu'il y avait de grandes différences de niveaux. Etant en terminale et n'ayant pas toujours le temps de travailler autant qu'il le voulait, j'ai préféré arrêter, je ne me sentais pas à l'aise. »

### ***Est-ce qu'il t'arrive de jouer à l'extérieur du conservatoire ?***

Anne : « seulement pour des occasions familiales. »

***Le conservatoire t'a-t-il déjà proposé de participer à des groupes amateurs ou de participer à des prestations extérieures ?***

Anne : « une fois, c'était pour jouer la composition d'un élève inscrit en classe d'écriture je crois. »

***As-tu déjà entendu parler de formations d'amateurs existant dans la région ?***

Anne : « non »

***Même de l'orchestre universitaire, toi qui justement part à la fac l'an prochain ?***

Anne : « non ! »

***Qu'est-ce qui te donne aujourd'hui envie de poursuivre ton troisième cycle ?***

Anne : « le bac ! Après avoir fait de la musique pendant autant d'année, autant que ça me rapporte des points au bac ! »

***Qu'envisages-tu alors une fois le bac passé ?***

Anne : « arrêter. »

***Et une fois, hors du conservatoire, que comptes-tu faire de tes acquis musicaux ?***

Anne : « jouer de temps en temps pour moi, en reprenant un morceau que j'aimais bien mais c'est tout ! Je crois que je ne jouerai plus beaucoup... »

\* Fanny, 17 ans, élève en classe de flûte traversière. Elle a commencé par apprendre la contrebasse puis le violon, et a finalement choisi deux ans plus tard de s'inscrire dans la classe de flûte traversière. Désirant entrer en sixième CHAM, elle a passé un examen d'entrée pour pouvoir intégrer le collège accueillant de telles classes.

***Participes-tu au choix du répertoire que tu joues ?***

Fanny : « oui, très souvent. Je peux arriver et proposer une pièce que j'ai envie de jouer. En général, il n'y a pas de problème, mon prof accepte. »

***Participes-tu à des projets au sein de la classe ou au sein de l'établissement ?***



Fanny : « non »

***Est-ce qu'il t'arrive de jouer à l'extérieur du conservatoire ?***

Fanny : « je joue souvent pour la paroisse le dimanche. Je fais des petits concerts. »

***Le conservatoire t'a-t-il déjà proposé de participer à des groupes amateurs ou de participer à des prestations extérieures ?***

Fanny : «non. »

***As-tu déjà entendu parler de formations d'amateurs existant dans la région ?***

Fanny : « non »

***Même de l'orchestre universitaire ?***

Fanny : « non ! »

***Qu'est-ce qui te donne aujourd'hui envie de poursuivre ton troisième cycle ?***

Fanny : « je n'ai pas envie d'arrêter ! Après avoir fait dix ans de flûte, ce serait trop bête ! »

***Tu n'as donc pas l'intention d'arrêter l'an prochain ?***

Fanny : « je pense que j'arrêterai le conservatoire mais pas la flûte. Je continuerai à prendre des cours avec mon prof ; je n'ai pas envie de perdre mon son et puis, je veux continuer à me faire plaisir en jouant ! »

***Si tu veux continuer à prendre des cours, pourquoi ne pas rester inscrite au conservatoire ?***

Fanny : « non, l'ambiance compétition, j'en ai marre. Il faut toujours être la meilleure. Si ce qu'on joue n'est pas impeccable, alors c'est la menace de ne pas passer l'examen ou de ne pas jouer à l'audition. Je trouve ça dommage ! »

***Une fois, hors du conservatoire, que comptes-tu donc faire de tes acquis musicaux ?***

Fanny : « et bien, cela continuer à me faire plaisir en jouant de temps en temps ! Maintenant, s'il existe des formations, pourquoi pas, ça pourrait être sympa ! »

\* Pierre, 18 ans, élève clarinettiste au conservatoire. Il a débuté par l'apprentissage du piano dès l'âge de six ans. Deux ans plus tard, il a commencé la clarinette tout en continuant à prendre des cours de piano.

***Prends-tu part au choix du répertoire que tu joues ?***

Pierre : « ça dépend de l'instrument. Au piano, oui, très souvent ; par contre, en clarinette, jamais. La seule fois où j'ai proposé quelque chose, elle n'a pas relevé... »

***Participes-tu à des projets au sein de la classe ou au sein de l'établissement ?***

***Est-ce qu'il t'arrive de jouer à l'extérieur du conservatoire ?***

Pierre : « oui, cette année, pendant 6 mois, j'ai participé à un groupe de pop avec un batteur, et des guitaristes. Pour l'instant, on a mis l'activité en suspens à cause des examens de chacun au lycée. »

***Le conservatoire t'a-t-il déjà proposé de participer à des groupes amateurs ou de participer à des prestations extérieures ?***

Pierre : « non, le groupe dont je viens de parler, c'est nous qui l'avons pris en main. »

***As-tu déjà entendu parler de formations d'amateurs existant dans la région ?***

Pierre : « parce que ça existe ? »

***Qu'est-ce qui te donne aujourd'hui envie de poursuivre ton troisième cycle ?***

Pierre : « je ne sais pas, ça s'est fait naturellement mais l'année prochaine, je pars à Lyon faire une prépa, alors j'arrêterai ! »

***Tu as donc l'intention de ne plus jouer l'an prochain ?***

Pierre : « non ! Je veux continuer à jouer, mais plus de classique. »

***Pourquoi ?***

Pierre : « le classique demande beaucoup de travail et je n'ai pas le temps de travailler... »

***Et une fois, hors du conservatoire, que comptes-tu faire de tes acquis musicaux ?***

Pierre : « jouer pour mon plaisir. »

***Et si tu trouvais un ensemble d'amateurs sur Lyon ?***

Pierre : « oui, pourquoi pas ! Mais je n'en connais pas... »

Les interviews réalisées ci-dessus montrent bien que les structures d'enseignement musical concernées ne cherchent pas à impliquer les élèves dans des projets, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'établissement. Ainsi, les élèves n'ayant pas un projet de DEM ni de visée professionnelle, semblent poursuivre les cours dans le seul but de ne pas gâcher 10 ou 15 ans d'apprentissage. Quand on leur demande ce qu'ils comptent faire de leurs acquis, ils répondent au mieux : jouer de temps en temps pour se faire plaisir... Exercer une réelle pratique amateur ne leur vient donc même pas à l'esprit !

Ils ne connaissent aucune formation instrumentale alors que, se trouvant en terminale au niveau de l'enseignement général, les professeurs comme l'ensemble de l'équipe pédagogique devraient se soucier de l'avenir musical de ces élèves qui probablement seront amenés, dans un futur proche, à quitter l'établissement.

### **3. comment faire émerger le sens dans les écoles de musique ?**

- *En reliant les savoirs :*

Comme nous l'avons vu dans la seconde partie de ce mémoire, la compartimentation d'un enseignement en plusieurs disciplines entraîne souvent une perte de sens dans l'apprentissage d'un élève.

En ce qui concerne l'enseignement de la musique, l'absence de sens se manifeste particulièrement en ce qui concerne la formation musicale. En effet, combien d'enfants n'ont pas souhaité pouvoir poursuivre leur apprentissage instrumental sans pour cela continuer à suivre les cours de ce que l'on appelait encore il y a quelques années, le solfège ?

Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves ne voient pas l'utilité de cette discipline au sein de leur pratique musicale. Ils considèrent ces cours comme obligatoires, comme un chemin obligé pour pouvoir être inscrits au sein de l'établissement.

Pourquoi donc ne ressentent-ils pas l'utilité de cette discipline ?

Il est vrai que, devoir suivre une année de formation musicale avant de pouvoir commencer l'apprentissage d'un instrument peut paraître illogique. Si l'enfant se trouvait face à l'obstacle de la partition, il prendrait sans doute conscience de la nécessité de devoir lire les notes, de réaliser un rythme, et de déchiffrer le support que représente la partition. Si l'apprentissage instrumental précédait le cours de formation musicale, l'élève ressentirait le besoin d'être aidé dans la connaissance de ce nouveau langage et comprendrait sans doute beaucoup plus l'existence de cette discipline.

De même, pour un violoncelliste par exemple, lisant ses partitions en clé de fa ; comment peut-il comprendre qu'il doive apprendre la clé de sol, celle-ci ne lui servant pas dans sa pratique instrumentale ?

Je ne suis pas en train de dire que l'apprentissage de la clé de sol n'est pas nécessaire pour ces élèves, mais peut-être serait-il plus logique pour ceux-ci de commencer par apprendre la clé correspondant à l'écriture dédiée à leur instrument ou d'être mis dans des situations de musique d'ensemble où la présence d'un instrument transpositeur par exemple permettrait de prendre conscience de la nécessité de la lecture relative.

En ce qui concerne la théorie, plutôt que d'apprendre par cœur les tonalités, le nom des cadences, ne serait-il pas plus important, notamment pour les élèves jouant d'un instrument monodique, de prendre conscience de l'importance de la grille d'accords sous-jacente à une mélodie et de comprendre que les phrases, les respirations correspondent à une cadence, à un repos au niveau de l'harmonie.

Les cours d'instrument pourraient être aussi l'occasion de réaliser ces liens. On pourrait ainsi imaginer faire jouer à des élèves les accords pendant que d'autres joueraient la mélodie ou inventer des situations d'enseignement pendant les cours de formation musicale durant lesquels les élèves travailleraient sur leurs instruments, quitte à organiser ces séances en petits groupes...

Ainsi, plus que des liens entre les professeurs de formation musicale et d'instrument, ce sont des liens entre les différents savoirs qu'il faudrait réaliser afin que l'élève considère la formation musicale, l'harmonie, l'analyse... et le cours d'instrument comme des disciplines dépendantes les unes des autres et nécessaires à la compréhension du langage musical.

- En développant l'évaluation formative :

Afin d'éviter que l'évaluation ne soit vécue comme une sélection, comme une compétition, il serait important de respecter le rôle du contrôle continu. En effet, même si les schémas directeurs évoquent sa place au sein de l'évaluation, lorsque l'on discute avec des élèves inscrits dans une structure d'enseignement musical, la plupart d'entre eux n'ont pas conscience de son importance. C'est ainsi que ces élèves affirment : « j'en ai entendu parler, mais bon, il permet juste de trancher quand il y a une hésitation après l'examen d'instrument » ou « oui, il y a un dossier, mais franchement, je sais pas trop à quoi il sert ».

La pédagogie différenciée par exemple, pourrait rendre possible l'évaluation formative : : cela permettrait d'établir, selon les acquis et les stratégies d'apprentissage de chacun, une série d'objectifs à atteindre ainsi que les critères d'évaluation affiliés aux apprentissages découlant de ceux-ci. Cela

permettrait également à l'élève de prendre en main son apprentissage et de développer une certaine autonomie.

Une question est également à poser face à l'évaluation réalisée en fin de cycle et censée être formative : pourquoi donner le même morceau d'examen pour tous les élèves d'un même niveau ? En effet, si le but d'une évaluation est de vérifier les acquisitions d'un élève, alors il n'y a pas lieu de donner un morceau commun à tous, entraînant obligatoirement la comparaison.

Afin d'aider l'élève dans sa formation, il serait plus judicieux de choisir avec lui une pièce représentative de ses qualités musicales.

De même, les six semaines obligatoires pour l'apprentissage de la pièce défavorise les élèves ayant un rythme plus lent. Alors, pourquoi ne pourrait-on pas choisir, parmi différents morceaux travaillés durant l'année, une ou plusieurs pièces permettant de vérifier certaines acquisitions. Cela permettrait de respecter le rythme d'apprentissage de chacun et d'éviter de nombreux découragements.

- En reliant la musique avec l'environnement des élèves :

Il me semble important de connaître les représentations des élèves en ce qui concerne la musique afin de pouvoir partir de ce qu'ils connaissent ou de ce qui les intéresse et de les amener vers une culture musicale plus approfondie. Ainsi, il est nécessaire de se poser quelques questions : qu'écoutent-ils à la maison ? Pourquoi ont-ils choisi tel instrument ? Sont-ils déjà allés écouter un concert ? quelles sont leurs autres activités ...

Il sera alors possible, par exemple, si un élève a envie de jouer une chanson de variété, de réaliser un travail d'arrangement ou de transcription. Si cette envie concerne la musique irlandaise, c'est un travail autour de l'ornementation qui pourra être réalisé et il impliquera un travail de justesse, de rythme et de phrasé...

Il est donc important de se servir des représentations de l'élève, non pas dans le but de réaliser de l'animation musicale, mais en les intégrant dans un apprentissage réel. Il s'agit ainsi de partir des désirs premiers des élèves afin de les amener à un niveau supérieur de connaissances.

- Pédagogie de groupe et musique d'ensemble :

La pédagogie de groupe, permettant de réunir plusieurs élèves de même niveau, a pour effet de briser la relation exclusive qui unit l'élève au professeur. La tendance à l'imitation et à l'identification s'en trouve alors amoindrie. Chaque élève peut apporter ses qualités, ses compétences et une telle pédagogie permet à chacun de valoriser ses connaissances et ses acquis.

La musique d'ensemble permet de prendre conscience, en plus des caractéristiques développées ci-dessus, de l'importance de chacun dans la construction d'un « objet musical » qui peut-être la mise en place et l'interprétation d'une pièce, l'écriture d'une mélodie sur une base d'accords, l'arrangement d'une œuvre.... En effet, dans un groupe de musique d'ensemble, chaque élève est amené à s'impliquer et à tenir un rôle : une véritable coopération peut alors s'installer.

Une telle pédagogie permet également de prendre conscience de l'importance de certaines disciplines comme la formation musicale par la nécessité de lire l'écriture des instruments avec lesquels on joue, de déchiffrer facilement une partition, de comprendre le phrasé, de respecter les repos, la tonalité....

Elle peut aider au développement de l'autonomie si les élèves sont amenés peu à peu à organiser des répétitions et à se fixer des objectifs de travail sans l'aide du professeur.

La musique d'ensemble pourrait rendre possible une évaluation collective. Elle permettrait de gommer l'impression de jugement, de compétition et de comparaison si présente lors de l'évaluation individuelle et faire place à un sentiment d'unité et de coopération entre les élèves.

L'intérêt, la coopération et l'absence de monotonie aideraient alors à l'émergence d'une motivation intrinsèque.

## **CONCLUSION :**

La réflexion amené par ce mémoire nous a permis de considérer l'importance de la motivation dans la réussite du processus d'apprentissage d'un élève, de la nécessité pour celui-ci de trouver du sens à ce qu'il apprend et à pouvoir se projeter dans des situations futures.

Au travers de ces préoccupations, nous avons essayé de mettre en évidence les aspects qui pourraient entraver le développement d'une motivation profonde au sein des structures d'enseignement musical, à savoir, l'évaluation sélective, la compartimentation des savoirs, le manque de prise en compte des représentations des élèves et de leurs désirs.

La question que j'ai envie de soulever à ce niveau de réflexion est : pourquoi les structures ne tendent pas plus à développer les contacts avec les formations amateurs existantes ? Pourquoi ne cherchent-elles pas à en encadrer afin d'investir les élèves dans une vie musicale et de leur donner l'envie de poursuivre cet investissement lorsqu'ils auront quitté l'établissement.

Il serait sans doute nécessaire, au cours de l'apprentissage musical d'un élève, qu'il y ait une ouverture de l'école de musique sur l'extérieur, non seulement pour que celui-ci ait l'impression de participer à la vie musicale de la société, mais aussi pour que les élèves réalisent qu'arrêter les cours ne signifie pas abandonner la musique.

De plus, faire en sorte que des élèves puissent se projeter dans une future pratique amateur n'entrave en rien le désir de ceux visant le professionnalisme. En effet, il ne s'agit pas, comme on pourrait le penser, de baisser le niveau des structures d'enseignement, mais de permettre à tous les élèves de pouvoir donner un sens à leur apprentissage en leur donnant les moyens d'envisager un projet professionnel ou amateur et en permettant que l'un ou l'autre de ces projets puissent se réaliser.

Permettre aux élèves de se projeter dans une pratique musicale quelle quel soit, serait, à mon sens, le moyen de donner du sens à l'apprentissage et d'amener chez les élèves une réelle motivation !

## **Bibliographie :**

- Olivier Reboul, Qu'est-ce qu'apprendre ?, édition PUF, collection l'éducateur, Paris, 1991
  
- Alain Lieury et Fabien Fenouillet, Motivation et réussite scolaire, édition Dunod, collection psycho sup, Paris, 1997
  
- Monique Croizier, Motivation, projet personnel, apprentissages, édition ESF, collection Pédagogie, Paris, 1993
  
- Rolland Viau, La motivation en contexte scolaire, édition De Boeck Université, collection Pédagogie en développement, Paris, 1999
  
- Alex Mucchielli, Les Motivations, édition PUF, collection Que sais-je, Paris, 1981
  
- Michel Develay, Donner du sens à l'école, édition PUF, collection Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris, 1996
  
- Antoine Hennion, Enquête sur les conservatoires et leurs élèves, France, 1983
  
- Juliette Maeder-Rogadev, mémoire La motivation, Formation Diplômante au Certificat D'Aptitude, promotion 1996-1997



## **ABSTRACT :**

Pourquoi tant d'élèves abandonnent leur apprentissage musical ?

Pourquoi ces élèves, qui arrêtent de suivre des cours, abandonnent-ils toute pratique musicale ?

Les professeurs et l'ensemble de l'équipe pédagogique peuvent-ils agir face à ce constat ?

Face aux nombreux abandons des élèves inscrits dans les structures d'enseignement musical, il m'a semblé important d'amener une réflexion sur le rôle de la motivation dans l'apprentissage de la musique. Après avoir essayé de comprendre les causes d'un manque de motivation, j'essaierai de proposer quelques situations d'apprentissage permettant aux élèves de trouver du sens dans les savoirs enseignés et de faire émerger le désir d'apprendre.

Cela impliquera une réflexion sur l'enseignement proposé dans les écoles de musique et sur la manière dont ces institutions prennent actuellement en considération le projet de chaque élève.

## **Mots clés :**

Motivation ; abandon ; enseignement musical ; sens ; amateur.

