

**Cefedem Bretagne/Pays de la Loire**  
Syndicat mixte de gestion du centre de formation à l'enseignement de la Danse et  
de la Musique

---

## LA MOTIVATION

Mémoire du Diplôme d'État de professeur d'enseignement artistique  
Promotion 2004-2006  
Présenté par **Mathieu ROBERT**

Directeur de Mémoire :  
Monsieur **André MATHIEU**

# SOMMAIRE

Introduction .....	1
--------------------	---

## I. Comprendre la motivation

A. Les théories de la motivation .....	3
1. Le Behaviorisme et la loi du renforcement .....	3
2. Maslow et la théorie des besoins .....	5
3. L'approche sociocognitive .....	8
B. La socialisation conduit à la motivation .....	11
1. Socialisation et éducation .....	11
2. Société et apprentissage .....	13
3. Musique et socialisation .....	14
C. Les facteurs de la motivation .....	15
1. Désir et plaisir constituent la base de la motivation .....	15
2. Comprendre l'activité proposée .....	18
3. La perception de sa compétence .....	19

## II. Favoriser l'émergence et cultiver la motivation de l'élève au sein d'un cours de musique

A. La relation du professeur et de l'élève .....	22
1. le rôle du professeur .....	22
2. le plaisir est moteur de l'apprentissage de l'élève .....	24
3. le professeur peut entraîner de la démotivation .....	25
B. Le groupe musical motive l'apprentissage .....	27
Conclusion .....	29
Bibliographie .....	31

## Introduction

Il est fréquent de constater que pour un enfant s'inscrire dans une école de musique n'est pas toujours une démarche personnelle, et que vouloir faire de la musique n'est pas sa volonté propre. Les raisons peuvent être liées à l'influence de l'entourage, au choix personnel, à la présence d'un instrument à la maison...

Nous pouvons observer que si certains enfants désirent faire de la musique, d'autres n'en éprouvent pas l'envie immédiate. Aussi, nous savons bien que sans l'adhésion d'un enfant à une activité proposée, toute tentative d'apprentissage est fortement compromise.

Dans le langage usuel les concepts de besoin, de désir, d'envie, d'intérêt, de volonté, de curiosité et de but à atteindre se retrouvent sous la même étiquette de motivation. Ces nombreux termes expriment les forces qui poussent l'homme à l'action. La motivation constitue l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, son intensité et sa persistance : plus l'individu est motivé, plus son activité est intense et durable.

Dans ce mémoire, je vais faire part de mes recherches concernant la motivation. La première partie s'appuiera sur différentes théories. Je n'exposerai pas toutes les théories de la motivation et je me limiterai à un contexte précis.

Dans la seconde partie je m'attacherai à la notion de motivation dans la pratique musicale et aux conditions favorables à son émergence au sein d'un cours de musique.

Mon propos concernera de jeunes enfants (entre 7 et 12 ans). Cette information me semble importante dans le sens où l'enfance est une période où l'individu a des représentations bien précises. Mon sujet de mémoire ne concerne ni l'adolescence, ni l'âge adulte. Ces deux catégories d'âges bien distinctes doivent faire l'objet d'un travail spécifique qui me faudrait détailler plus longuement dans le cadre d'une autre étude.

# I. Comprendre la motivation

*« On dit que le désir naît de la volonté,  
c'est le contraire. C'est du désir que  
naît la volonté. »*

Denis Diderot (1713-1784)

Quand un professeur parle de motivation, il évoque souvent le fait d'atteindre un objectif pour ses élèves en les faisant s'engager dans une démarche d'apprentissage. La motivation se perçoit comme un moyen facile à acquérir alors qu'elle est une condition de l'apprentissage souvent difficile à mettre en œuvre.

La motivation se définit comme la capacité d'engagement et de mobilisation de nos ressources individuelles face à une situation. Il s'agit des fondements du comportement humain. Se pose la question de savoir ce qui intervient dans l'orientation des conduites. Chaque événement provoque des réactions qui peuvent être liées :

- aux comportements instinctifs,
- aux besoins,
- aux défenses sociales,
- aux conditionnements,
- aux complexes personnels,
- aux fantasmes,
- aux symboles,
- aux émotions.

La plupart de ces états peuvent conduire à des comportements inconscients et non rationnels. Il existe une multitude de courants de pensée concernant la motivation mais tous ne se rattachent pas à l'apprentissage. Il me faut les distinguer pour mieux cibler mon propos. Je les appellerai « théories de la motivation ».

## A. Les théories de la motivation

### 1. Le Behaviorisme et la loi du renforcement

La notion de motivation a longtemps été discutée par certains chercheurs de l'école Behavioriste (*behavior* = comportement) qui pensaient pouvoir décrire tous les comportements dans le seul rapport stimuli/réponse. Selon eux, la psychologie s'assimilait à des comportements conditionnés. Clark Hull<sup>1</sup> proposa une formule qui revenait à dire que la motivation était créée par un besoin (ou état de manque) multiplié par un renforcement (ou habitude). C'est la loi du renforcement. Un renforcement peut être soit positif, soit négatif. Chez l'animal, par exemple, un renforcement positif pourra être de la nourriture donnée à un rat qui réussit à sortir d'un labyrinthe. A l'inverse, des décharges électriques peuvent le contraindre à choisir un chemin plus qu'un autre ; c'est le renforcement négatif (ou punition). En pratique, si cet animal fini par s'engager dans la bonne direction pour avoir sa récompense, nous pouvons en conclure qu'il a appris quelque chose. Il est possible de résumer tout cela par la formule : « apprendre, c'est modifier son comportement ». Les célèbres études sur le conditionnement de Pavlov seraient tant d'exemples pour illustrer ces propos.

Des recherches neurobiologiques expliquent ces comportements comme étant dus aux hormones que l'organisme secrète sollicitant des zones précises du cerveau. Dans le cas des observations comportementales ces centres sont appelés « systèmes de récompense » (comportements appétitifs de recherche de nourriture) et « système aversifs » (de rejet ou de peur).

Les résultats de l'expérimentation animale furent directement généralisés à l'homme parce que l'on pensait que les mécanismes étaient de même nature. Alain Lieury<sup>2</sup> ironise même en affirmant que :

*«La pédagogie familiale ou scolaire n'a pas attendu le chercheur pour trouver cela, c'est le principe de la carotte et du bâton ».*<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Clark Leonard Hull, psychologue américain (1884-1952).

<sup>2</sup> Alain Lieury, professeur de psychologie générale, directeur du laboratoire de psychologie expérimentale Université Rennes II.

Les compliments et les réprimandes par exemple, agissent aussi selon la loi du renforcement.

Des mises en situations pratiques élaborées avec des enfants étudièrent la loi du renforcement. Des élèves âgés de 10 à 12 ans devaient résoudre des problèmes de mathématiques. Arbitrairement, sans se soucier des résultats, trois groupes étaient constitués, le groupe « réprimande », le groupe « compliment », et le groupe des « ignorés ». Ainsi les enfants étaient félicités ou réprimandés sans connaître leurs résultats. Le groupe des ignorés n'a bénéficié d'aucune remarque durant les périodes de test. Lors des épreuves suivantes, le groupe des réprimandés et celui des ignorés ont considérablement chuté dans leurs résultats alors que le groupe des félicités s'est amélioré avec rapidité.

Ces recherches quantitatives sur la motivation montrent qu'un renforcement négatif réduit significativement la motivation ; il provoque un sentiment d'échec et de dévalorisation qui est bien souvent la source première d'un renoncement.

Les renforcements positifs, quant à eux, constituent un moteur motivationnel essentiel. Enfin, nous constatons que d'ignorer les élèves équivaut à un renforcement négatif, sans doute du fait de motivations sociales qui nous font rechercher l'assentiment de tierces personnes.

Au regard des différents travaux de l'école Behavioriste, le pédagogue peut aisément conclure que le renforcement positif favorise la motivation de l'apprenant. Mais il nous est possible de nous questionner sur l'usage généralisé de cette méthode. En effet, un renforcement positif mène à une valorisation de l'élève (nécessaire à son développement), mais il peut aussi mener à une survalorisation qui peut avoir des effets négatifs.

De plus, l'homme, grâce à ses capacités intellectuelles, peut anticiper le renforcement, ce qui peut provoquer de l'ennui durant les activités proposées. Enfin, dans le cadre d'une problématique pédagogique, peut-on expliquer tout apprentissage par le conditionnement ?

---

<sup>3</sup> Alain Lieury et coll., *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation*, Dunod, Paris, 1996.

L'école Behavioriste cherche des solutions dans un questionnement où l'individu réagit face à de multiples actions exercées sur lui. Leurs recherches s'interdisent de faire des hypothèses de fonctionnement sur les processus invisibles du cerveau de l'individu (la boîte noire). Les behavioristes choisissent de décrire ce qu'ils peuvent observer de l'extérieur. Ils affirment qu'il suffit d'organiser des contingences extérieures de renforcement pour que les individus apprennent.

Beaucoup de théoriciens s'opposent vivement aux méthodes behavioristes dans leur façon d'expliquer le comportement humain et de comprendre la motivation. Ils pensent que l'individu agit en fonction de besoins, et se fixe des buts qu'il essaie d'atteindre. Toute leur explication du comportement humain est basée sur ce que l'on appelle les variables internes : désirs, besoins, représentations ou plus généralement motivations.

Une deuxième théorie sur la motivation peut éclairer ce point de vue, c'est la théorie des besoins du psychologue américain Abraham Maslow.

## **2. Maslow et la théorie des besoins**

La pensée d'Abraham Maslow s'est structurée au regard des théories humanistes qui avancent l'argument que tout être humain se dirige spontanément vers son plein épanouissement. Dans la pensée humaniste, chaque individu éprouve un désir conscient de réussite personnelle. Mais ce désir de réussite ne se manifeste qu'après diminution de certains besoins plus fondamentaux.

Dans une étude sur la motivation menée en 1943<sup>4</sup>, Maslow mentionne une hiérarchie des besoins. Selon lui, nos besoins constituent la base de toute motivation humaine. Cette hiérarchie exprime l'idée que tant qu'elles ne sont pas satisfaites, certaines motivations demeurent plus fortes que d'autres. Les besoins poussent à l'action car ils créent des tensions physiologiques, psychologiques et/ou sociologiques que la personne veut réduire ou éliminer.

---

<sup>4</sup> Abraham Maslow, *A theory of human motivation*, article paru dans *Psychological review*, Keith Rayner edition, Washington D.C., 1943.

Cette hiérarchisation des besoins se trouve souvent représentée sous la forme figée d'une pyramide (fig. 1). Maslow ne l'a pas présentée ainsi, cherchant plutôt à montrer son aspect dynamique. Son analyse scientifique y a sans doute un aspect rassurant. Il ne s'agissait pourtant que d'une ébauche de méthodologie qu'il faut adapter à l'environnement étudié.



Fig.1 Pyramide de Maslow (1943).

Dans cette pyramide, on peut distinguer les besoins physiologiques des besoins psychologiques : de sécurité, sociaux, d'estime et d'accomplissement de soi.

Mais reprenons depuis la base.

- Besoins physiologiques : maintien de l'homéostasie de l'organisme, c'est-à-dire régulation des équilibres biologiques nécessaires au maintien d'un état de santé physique.
- Besoins de sécurité : être protégé physiquement et moralement.
- Besoins sociaux : communication et expression, appartenance à un groupe, reconnaissance et considération, aimer et être aimé.
- Besoins d'estime : être respecté, avoir une activité valorisante pour être reconnu (travail ou loisir), se réaliser, se valoriser à travers une occupation, faire des projets, avoir des objectifs, des opinions, des convictions, pouvoir exprimer ses idées.

- Besoins d'accomplissement de soi : poursuivre certains apprentissages avec l'implication du goût de l'effort, connaître de nouvelles techniques, avoir des activités purement désintéressées, communiquer avec son entourage et participer, fût-ce modestement, à l'amélioration de la société.

Si certains besoins de la base pyramidale ne sont pas satisfaits, il paraît difficile de pouvoir accéder aux paliers suivants. En effet l'adage populaire dit bien que « *ventre affamé n'a pas d'oreille* » ! Nous savons aussi que :

*« certains traumatismes affectifs peuvent nous ôter tout intérêt pour des spéculations intellectuelles, ou toute énergie pour affronter les difficultés de l'apprentissage ».*<sup>5</sup>

Quand les besoins physiologiques se satisfont, ils diminuent ; mais il existe des motivations qui ne semblent pas diminuer. Ainsi, plus nous réussissons, plus nous avons besoin de réussir. Pour le psychologue Henry Murray<sup>6</sup>, le besoin de réussite est un besoin d'accomplir quelque chose de significatif, de maîtriser une compétence ou des idées, de contrôler et d'atteindre rapidement un niveau élevé.

Pourtant la hiérarchisation de Maslow reste quelque peu arbitraire, puisque l'ordre de tels besoins n'est, en réalité, pas fixé de façon universelle. De plus la hiérarchisation impose qu'un besoin ne s'atteint qu'à condition de satisfaire les autres, alors qu'un palier peut être passé. Par exemple, le besoin d'estime peut amener à négliger le besoin de sécurité au cours d'activités sportives jugées dangereuses mais socialement valorisées. Ici Maslow juxtapose et hiérarchise des besoins qui interagissent constamment chez l'individu. L'homme n'est pas un corps physique auquel s'ajoutent une intelligence et une affectivité.

Maslow ne semble pas faire de distinction entre des exigences naturelles et des choix consciemment fait par l'individu.

---

<sup>5</sup> Cécile Delannoy avec le concours de Jacques Lévine, *La motivation Désir de savoir, décision d'apprendre*, Hachette éducation, Paris, 2005.

<sup>6</sup> Henry Murray, psychologue américain (1893-1988).

*« Il n'y a motivation que si la conscience est consciente de motifs et si elle adhère à ces motifs. Qu'est ce qu'un motif? Une raison de choisir. Qu'est ce qu'une motivation? Une raison de choisir dans laquelle la conscience se reconnaît. »<sup>7</sup>*

Quand quelqu'un a envie de dormir ou de manger, on ne dit pas de lui qu'il est motivé. Ce sont là des exigences physiques, qui appartiennent à l'ordre des causalités naturelles, et non pas à celui du motif. Celui qui fait la grève de la faim éprouve le besoin de manger, mais il demeure motivé par l'exigence de défendre une cause qu'il croit juste. Il place cette cause au dessus de ses besoins physiques. Enfin, un dernier point de contestation théorique : la confusion entre besoin et désir. Dans notre société, les enfants ont tous le besoin de savoir lire, mais en ont-ils le désir ?

Si, en reprenant la pensée d'Antoine de la Garanderie, un individu doit adhérer aux motifs pour s'engager dans une action, c'est qu'il en a le désir. Considérant que le désir constitue un facteur essentiel à la motivation, nous pouvons nous interroger sur les domaines d'où il émerge.

L'étude de l'école sociocognitive me semble être une approche adéquate pour la compréhension de l'émergence de la motivation.

### **3. L'approche sociocognitive**

Pour comprendre la motivation, les sociologues opèrent une classification s'inspirant de celle de Maslow. Plus pragmatique, elle permet une meilleure adaptation aux différentes sociétés en fonction de la source du besoin :

- Besoins primaires : indispensables à la survie, ce sont les besoins vitaux physiologiques (manger, dormir...) que l'on retrouve dans toutes les sociétés.
- Besoins secondaires : utiles mais pas indispensables à la survie, ce sont des besoins sociaux nécessaires à la vie en société.
- Besoins tertiaires : superflus, ce sont des besoins personnels comme bien se sentir ou être simplement de bonne humeur.

---

<sup>7</sup> Antoine de la Garanderie, *La motivation son éveil, son développement*, Bayard Editions, Paris, 1996.

Pour les sociologues, les besoins se définissent comme le fruit de l'interaction entre l'individu et son environnement ; ils sont essentiellement liés à la société (besoins secondaires et tertiaires). A ces besoins sociaux et psychologiques s'ajoute un besoin dit fondamental qui correspond aux questions existentielles que se pose l'homme.

Les besoins dits « de sociétés » et les désirs qu'ils engendrent semblent être au centre de l'émergence des motivations humaines. L'homme crée le désir dans sa relation à l'autre.

Il nous faut donc considérer que la motivation humaine, faite de besoins et de désirs prend sa source dans notre relation à l'autre aussi bien que dans la perception de notre propre personne. Le cadre de référence des théories de la motivation peut donc être l'approche sociocognitive.

Les théories sociocognitives proposent de fonder l'étude des phénomènes humains sur l'interaction qui existe entre les comportements d'une personne, ses caractéristiques individuelles et l'environnement dans lequel elle évolue. Tout être humain a la capacité d'appréhender et d'interpréter son milieu en se référant au passé et en anticipant le futur. Les souvenirs et les aspirations qu'il évoque sont à l'origine d'une dynamique motivationnelle.

Ce qui caractérise l'évolution de l'homme dans un milieu social c'est sa capacité à observer les autres et à apprendre d'eux. L'observation est un acte actif qui peut motiver une personne à s'engager dans une activité qu'il appréhende. Ainsi, grâce à sa capacité d'autorégulation<sup>8</sup>, l'homme peut se contrôler et modifier sa démarche pour parvenir à ses buts.

Les forces qui nous poussent à l'action demeurent multiples et peu maîtrisables. Certains diront à ce propos que la motivation désigne un terme fourre-tout voire une « *notion douteuse*<sup>9</sup> », tellement le champ d'action est grand et indéfini.

Le problème pédagogique de la motivation nous pose question : l'envie d'apprendre, de savoir émane t-elle d'une pulsion, d'un besoin intellectuel, auquel

---

<sup>8</sup> Autorégulation : modifier ses comportements selon l'évaluation que l'on se fait d'une situation dans laquelle on se trouve.

<sup>9</sup> Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, E.S.F. éditeur, Paris, 1996.

cas l'accès à la connaissance deviendrait un passage obligé pour chaque être humain, ou est-elle d'ordre essentiellement relationnel ?

L'émergence de la motivation dans un contexte d'apprentissage touche deux dimensions de l'être humain : son intellectualité et son affectivité.

Jean Rostand<sup>10</sup> pensait l'éducation comme un moyen d'acquérir des connaissances éphémères et des répugnances tenaces. Dans ce propos, je ne souhaite pas souligner le fond de sa pensée ni de faire un état des lieux négatif des systèmes éducatifs mis en place, mais bien de montrer que dans une situation d'apprentissage, les deux notions sont bien présentes. De plus, des études montrent que l'enfant ne dissocie pas toujours ces deux notions ; il ressent son apprentissage en grande partie dans un contexte relationnel.

*« L'être humain est mu par l'affectivité avant de l'être par la rationalité. Le cerveau limbique filtre et rejette les informations susceptibles de réveiller des émotions désagréables, en sorte que seul parvient au cortex ce que le limbique a laissé passer, sans que la volonté consciente du sujet ait prise sur ce processus ».*<sup>11</sup>

L'accès à la rationalité ne va pas de soi, l'homme évolue dans un monde social, dans une culture : les interactions entre les différents sujets humains donnent un sens au monde.

L'homme, cet être social, a des besoins sociaux et par conséquent des désirs qui naissent de sa vie en communauté. Avant de nous intéresser aux origines du désir d'apprendre, essayons de replacer l'enfant dans son contexte social.

---

<sup>10</sup> Jean Rostand, écrivain et biologiste français (1894-1977).

<sup>11</sup> Cécile Delannoy avec le concours de Jacques Lévine, *La motivation désir de savoir, décision d'apprendre*, Hachette éducation, Paris, 2005.

## B. La socialisation conduit à la motivation

La socialisation se définit comme la construction d'une identité sociale dans et par l'interaction avec les autres. Une société représente un ensemble de statuts sociaux : les parents, les professeurs, le président de la République... A chacun de ces statuts correspondent des rôles sociaux qui obéissent à des normes et à des valeurs propres à chaque culture.

### 1. Socialisation et éducation

C'est par ce contexte que l'enfant entre dans la société. Dans le même temps cette socialisation lui permet l'individualisation de sa personne par appropriation d'une culture. Ainsi, il s'identifie à un groupe social tout en prenant conscience de sa singularité.

On dénombre deux formes de socialisation :

- L'apprentissage
- L'intériorisation d'autrui

L'apprentissage dans une société débute dans le cocon familial. L'enfant y découvre le monde à travers celui de ses parents. Il répète les mêmes choses qu'eux (conditionnement), il les imite, et enfin il structure son apprentissage dans une dynamique de renforcement ou de coercition : l'enfant en recevant des récompenses et des punitions appréhende la société ainsi que ses règles.

L'intériorisation d'autrui, quant à elle, complète l'apprentissage. J'insiste ici sur l'importance de l'interaction, du rapport avec les autres. Par ce moyen l'enfant acquiert un rôle dans la société. Jean Piaget<sup>12</sup> considère que jusqu'à l'âge de 7 ans, l'interaction se fait surtout avec les parents (domaine de l'apprentissage). A partir, de 7/8 ans, elle se fait avec des groupes de pairs (camarades de classes) avec l'apprentissage de nouvelles normes, de nouvelles valeurs.

Ainsi, l'enfant découvre que le monde de ses parents n'est pas le seul et qu'il n'est pas le centre. En se confrontant aux autres, il acquiert ainsi une plus grande autonomie et trouve ainsi petit à petit sa place dans la société.

---

<sup>12</sup> Jean Piaget, épistémologue et psychologue suisse (1896-1980).

La socialisation se fait tout au long de notre vie, chaque rencontre joue un rôle dans ce processus. On dénombre plusieurs agents de la socialisation comme la famille, l'école, les groupes de pairs et bien d'autres.

Très vite, chaque individu ressent la nécessité d'avoir un rôle actif, utile et reconnu, ce qui permet tant la reconnaissance par autrui de l'appartenance au groupe que l'affirmation du « je » comme ayant un rôle spécifique. On cherche à affirmer notre singularité pour exister socialement aux yeux des autres tout en cherchant à trouver des groupes conformes à notre monde social.

L'enfant, dès lors qu'il désire avoir une activité hors du contexte familial, se confronte avec une institution qui lui renvoie une autre image du monde que celle qu'il connaît déjà. Cela lui permet de prendre conscience qu'il va lui aussi devenir un acteur privilégié dans la société à laquelle il appartient. La période durant laquelle l'enfant découvre la société et sa culture va lui transmettre tout un héritage qui lui permettra, par la suite, d'acquérir à son tour un rôle social.

Pour mieux saisir les différentes étapes de la socialisation, les études de deux sociologues, Peter Berger et Thomas Luckmann<sup>13</sup> ont distingué deux grandes catégories dans ce processus : primaire et secondaire.

Dans la socialisation primaire, le monde social s'intériorise. Les parents constituent le modèle de référence ; la socialisation secondaire est liée au monde du travail, c'est une socialisation spécialisée qui se décline sous autant d'aspects que d'activités. Alors que la socialisation primaire ne peut prendre place sans une identification émotionnellement chargée de l'enfant à ses parents (et autres significatifs), la socialisation secondaire peut le plus souvent se dispenser de ce type d'identification. Ici, le contexte institutionnel est habituellement perçu : l'enfant appréhende le professeur comme un de ses représentants.

---

<sup>13</sup> Peter Berger et Thomas Luckmann, *The social Construction of Reality*, Doubleday ; New York, 1966.

## 2. Société et apprentissage

L'apprentissage se fait, dans notre société, par le biais d'institutions dites scolaires, ce qui nous renvoie au rôle spécifique des écoles dans la socialisation de l'individu. Ces institutions ont donc un rôle éducatif dans la construction de l'enfant.

On peut définir l'éducation comme étant l'influence d'un milieu sur un individu. Cette influence, plus ou moins forte et perceptible, façonne ses comportements et ses attitudes. Le professeur de musique participe à cette éducation. Comme dans le cadre familial, les notions de répétition, d'imitation, de renforcement et de coercition sont présentes dans l'éducation musicale. Dans sa relation avec le professeur, l'enfant structure son apprentissage. C'est pourquoi il serait dangereux de vouloir transposer la relation d'apprentissage que l'enfant vit dans le cadre de sa famille avec celui qu'il vit dans un cadre éducatif. L'enfant distinguant le rôle social de son professeur, nous nous trouvons donc dans une socialisation secondaire (spécialisée).

Le savoir, quel qu'il soit, se construit nécessairement sur un fond de relation humaine, dans un monde socialisé. Résumer l'éducation de chacun comme un processus intellectuel non valorisé serait réduire l'acte à un simple formatage dénué de sens. Mais elle n'est pas pour autant réductible à cette relation. Je pense que chaque individu, dès le moment où il s'implique dans un apprentissage, a besoin de ce cadre relationnel solide, mais que cette base ne substitue en rien l'engagement cognitif qui permet l'accès au savoir. L'univers relationnel et l'univers rationnel se superposent et émergent ensemble dans et par la relation humaine.

En parlant de motivation, nous prenons en compte ces deux aspects en fonction de la relation que le professeur entretient avec chaque élève.

En pédagogie, les spécialistes reconnaissent que l'enfant construit seul son savoir. Mais cet apprentissage ne se fait que si certaines conditions favorables s'établissent et se développent dans le rapport à l'autre et grâce la socialisation. Ainsi, chaque acteur d'un acte éducatif doit prendre conscience de son rôle.

### 3. Musique et socialisation

Dans notre société, L'apprentissage de la musique se fait en majorité dans des institutions de type conservatoires, écoles de musique (agrées ou non par l'état), écoles associatives ou privées. Ces établissements sont reconnus comme ayant un rôle social très important, puisqu'ils assurent le rayonnement d'une culture musicale propre à notre société ainsi que des cultures véhiculant des esthétiques différentes et/ou émergentes.

Ainsi, ces différents centres, en plus de proposer un apprentissage musical participent à l'éducation des enfants.

Pourtant, de nombreux parents mais aussi de nombreux professeurs considèrent que l'apprentissage de la musique ne prend sens que dans la maîtrise d'un savoir faire ainsi que dans l'excellence technique. Sans faire de généralité, même si la notion d'acquisition d'un savoir reste très importante, il n'en demeure pas moins que la pratique de la musique tendrait à devenir une activité « *ex-cathedra* » qui ne s'intégrerait ni dans le projet de l'individu ni dans le rôle social et éducatif de la musique.

La musique est une activité de groupe, éminemment socialisante et fédératrice. La musique est un langage, un moyen de communication et d'expression. Apprendre à jouer de la musique, c'est apprendre les codes de ce langage. Plus l'enfant arrive à maîtriser de codes, plus il peut « communiquer » et assimiler le langage, mais nous ne devons pas perdre de vue que le langage ne prend sens que dans la relation à l'autre et ce quelque soit le niveau du musicien. Pour qu'une communication s'établisse, il nous faut donc un émetteur, un récepteur ainsi qu'un langage commun. La pratique de la musique favorise la communication.

## C. Les facteurs de la motivation

Quand un individu s'engage dans une nouvelle activité, il le fait consciemment, il en a la volonté. On pourrait penser qu'il n'a subi aucune influence et que son choix est guidé par des raisons internes qui lui sont propres. Mais nous venons de voir que nos actes se déterminent par une multitude de facteurs nés dans l'interaction d'une personne et de son environnement. Pour les enfants, le choix de l'activité n'est pas toujours motivé par un désir personnel, mais plutôt par la volonté ou par l'influence d'un tiers. Malheureusement, dans ce cas, ces choix ne sont pas toujours pérennes. Le pédagogue qui a en charge le nouvel apprenant doit être conscient de cette réalité mais doit aussi s'interroger sur ce que l'on nomme les facteurs de la motivation, c'est à dire les conditions favorables à l'émergence de la motivation.

### 1. Désir et plaisir constituent la base de la motivation

L'homme rêve, l'homme désire, mais c'est rarement suffisant pour qu'il entame une démarche active pour réaliser ses rêves. Selon Marguerite Duras<sup>14</sup>,

*« Il ne suffit pas de rêver, mais il faut penser ses rêves ».*

C'est grâce au langage que l'être humain commence à formuler ses désirs et à comprendre leurs sources. Chez les philosophes, la notion de désir a toujours été présente et notamment le désir de savoir. L'homme se définit, dans sa différence avec l'espèce animale, par l'entendement, le langage et l'accès au savoir ; le désir de savoir est donc intimement lié à l'espèce humaine.

En 1762, dans « L'Emile », Jean Jacques Rousseau<sup>15</sup> écrivait ceci pour parler de l'éducation :

*« Un moyen plus sûr que tous ceux là, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux (...); toute méthode lui sera bonne. »*

---

<sup>14</sup> Marguerite Duras, écrivaine française (1914-1996).

<sup>15</sup> Jean-Jacques Rousseau, philosophe et écrivain français (1712-1778).

Pour les pédagogues, les questions se multiplient quand il s'agit du désir d'apprendre. En effet, qu'est ce qui fait qu'un élève s'engage dans une activité plus qu'une autre ? Qu'est ce qui le motive plus que tout ?

Beaucoup d'études et de théories ont pris comme objet le désir, à tel point que ce sujet alimente encore beaucoup les esprits tant il est complexe. Les théories les plus récentes font état d'un désir engendré par les interactions avec des tiers : autrement dit, le désir mimétique.

La théorie du désir mimétique de l'anthropologue français René Girard cherche à expliquer une des origines de la motivation. Sous l'influence de certains autres, à la vue de leur désir et plaisir, par imitation, nous apprenons à désirer, car ce que nous désirons finalement c'est le désir et le plaisir de l'autre.

L'imitation est un comportement reconnu comme essentiel dans la construction de l'enfant. Souvent, les enfants s'intéressent aux mêmes choses que les gens qu'ils estiment. Ils s'identifient à eux : c'est le désir de ressembler.

Aussi, nous assistons parfois à une situation opposée quand l'enfant est en présence de personnes qu'il n'aime pas : il rejette leurs comportements.

L'enfant apprend avec des adultes aimants et protecteurs ; les besoins de sécurité et d'estime deviennent une base essentielle pour permettre tout apprentissage.

L'enfant assimile le monde qui l'entoure, il s'en imprègne pour pouvoir par la suite devenir autonome.

René Girard nomme ce phénomène *mimesis*, c'est-à-dire l'apprentissage du désir. Nos désirs eux-mêmes sont empruntés aux désirs de l'autre.

*« Le désir de savoir et d'apprendre, que nous appelons ici par habitude motivation, est à la fois interne et externe à l'enfant, et n'existe qu'au sein d'une relation. »<sup>16</sup>*

Autrement dit, il n'existe pas de désir propre antérieur aux interactions humaines. Comme nous l'avons vu plus haut, c'est tout d'abord dans la famille que l'enfant apprend ou non à désirer le savoir, à développer sa motivation pour une activité plus qu'une autre. Lorsqu'un enfant s'engage dans une activité, c'est souvent pour

---

<sup>16</sup> Cécile Delannoy avec le concours de Jacques Lévine, *La motivation désir de savoir*, décision d'apprendre, Hachette éducation, Paris, 2005.

répondre aux attentes de ses parents. Les suggestions conscientes et non conscientes de notre entourage proche s'insinuent en nous pendant notre enfance (socialisation primaire) à tel point que nous pensons que la majorité de nos choix provient de nous. Souvent quand un enfant débute une activité sportive ou artistique, il cherche à conquérir l'estime de certaines personnes de son entourage ; ces personnes valorisant elles-mêmes ces différents domaines. L'activité devient par ce phénomène valorisante et valorisée.

L'environnement explique la plupart des comportements humains. Selon Albert Jacquard,

*« L'essence de chacun, n'est pas dans ce qu'il a reçu de la nature, mais des rapports qu'il entretient avec les autres ».*<sup>17</sup>

La structure de base de l'être humain serait donc le désir, ou plus particulièrement le désir de la relation à l'autre, le désir de l'autre. Ce désir « social » conditionné par son entourage se définit dans les théories de la motivation comme extrinsèque. La motivation extrinsèque dépend des facteurs externes à l'individu. Le sujet agit dans l'intention d'obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité même : gagner l'approbation, recevoir des récompenses, éviter des punitions sont des exemples de motivations extrinsèques. Bien que notre société et nos institutions véhiculent toutes sortes de motivations extrinsèques dans la relation que nous avons avec l'autre, comme étant en quelque sorte un conditionnement de nos comportements, nous finissons par minimiser, voire oublier, une notion très importante en pédagogie et pour la motivation : le plaisir.

De nombreuses études sur les grands primates en situation de jeu ont été effectuées pour essayer comprendre cette notion. Elles ont mis en évidence que des singes pouvaient jouer sur des puzzles pendant de très longues périodes sans avoir le besoin de recevoir de récompenses ou de félicitations extérieures, mais qu'ils prenaient du plaisir juste pour l'activité en elle-même. C'est ce que l'on nomme la motivation intrinsèque. Ici, les comportements sont uniquement motivés en vertu de l'intérêt et du plaisir que le sujet trouve dans la pratique de l'activité, sans attendre de récompense extrinsèque à l'activité, ni chercher à éviter

---

<sup>17</sup> Albert Jacquard, généticien et écrivain français.

un quelconque sentiment de culpabilité. C'est le psychologue américain Harry Harlow<sup>18</sup>, qui est à l'origine de cette distinction.

Pour de nombreux théoriciens, cette différenciation a permis de comprendre et de mieux considérer le plaisir que provoque une activité et surtout d'expliquer l'engagement cognitif qu'il représente.

Le déclenchement de la motivation serait provoqué par la satisfaction d'un besoin et/ou d'un désir procurant du plaisir. Nous avons cherché à démontrer que sans désir il n'y a pas de possibilité d'échange avec les autres ni de possibilité d'apprentissage profond.

*« Ces deux formes de motivations interagissent mais l'enfant fonctionne en premier lieu sur le principe du plaisir immédiat, son attirance pour le jeu et la découverte est là pour l'attester. Il aura beaucoup de difficultés à conserver une grande constance dans l'effort, même dans la perspective d'une valorisation importante, s'il ne prend pas de plaisir dans le vécu de l'activité. La connaissance de ces deux types de motivations est essentielle pour l'enseignant, il devra les gérer très adroitement. »<sup>19</sup>*

## 2. Comprendre l'activité proposée

Pour que l'enfant soit motivé dans une activité, il doit comprendre celle-ci. Il doit en saisir le sens. Qui n'a pas déjà entendu un élève demander à quoi sert tel ou tel exercice, telle ou telle activité, telle ou telle matière. Un individu, même très jeune cherche à comprendre ce que lui apporte une activité. Il souhaite développer sa propre perception de la valeur de l'activité. Pour ce faire, il faut que cette activité s'intègre dans son projet personnel et qu'elle corresponde aux buts que l'élève s'est fixé.

Le pédagogue doit rester très attentif aux attentes de l'élève même si elles sont parfois difficiles à cerner et à comprendre. Selon son âge, l'enfant a des représentations différentes d'une activité et il lui est parfois difficile, voire impossible, de formuler ses envies.

---

<sup>18</sup> Harry Harlow, psychologue américain (1905-1981).

<sup>19</sup> Gérard Chemama et Henri Herbin, *Enseigner le Karaté do et les arts martiaux*, Editions C.I.G., Paris, 1994.

L'individu veut avoir le sentiment d'être autodéterminé (« on ne m'oblige pas ») dans ce qu'il fait. L'activité proposée doit créer des relations entre ses actions et ses résultats obtenus ; ses résultats doivent lui être profitables. Selon une théorie avancée par les psychologues américains Edward Deci et Richard Ryan, quelle que soit l'action dans laquelle s'engage un individu, il lui faut percevoir les résultats comme étant dépendants de sa volonté. L'activité proposée doit être un terrain favorable à cet engagement de l'élève. Le rôle du professeur est ici primordial : trouver sans cesse des activités adaptées aux élèves.

Le sentiment d'autodétermination n'est pas le seul à agir sur la motivation, le sentiment de compétence perçue lors d'une activité entre aussi en compte.

### **3. la perception de sa compétence**

Parmi les facteurs déterminants de la motivation, le sentiment de compétence perçue représente l'un des plus importants. On l'appelle aussi « l'estime de soi », dérivée elle-même de *l'ego* de Freud. L'estime de soi renvoie à l'acceptation générale de la personne, c'est-à-dire au degré avec lequel elle pense avoir de la valeur en tant qu'individu. Mais pour juger de sa propre personne, il faut savoir qui on est et qui on représente par rapport aux autres personnes : il faut savoir s'identifier.

*« Différents facteurs déterminent l'estime de soi. Ils sont soit extérieurs à l'homme et dépendent de son environnement, soit intérieurs et dépendent de la satisfaction de ses désirs. »<sup>20</sup>*

Les facteurs de l'estime de soi correspondent à l'idée que l'on se fait de soi dans différentes situations, ce qui nous amène à envisager l'estime de soi comme une valeur changeante, en constant mouvement.

La perception de sa compétence à réussir dans une activité entreprise est fortement liée à l'image que l'on porte sur soi. Combien de personnes avons-nous vu renoncer à entreprendre quelque chose avant même d'avoir essayé ? Nous évaluons sans cesse notre capacité à réussir en fonction de l'image que l'on a de

---

<sup>20</sup> Dictionnaire de psychologie PUF.

soi. Plus notre perception est positive, plus notre motivation grandit, et inversement. Cette perception est fondée sur nos expériences antérieures. Mais elle est souvent erronée du fait que l'on assimile trop souvent ce que l'on fait avec ce que l'on est. Un enfant mis en situation d'échec aura pour défense naturelle de penser qu'il est mauvais et qu'il ne peut pas progresser : il développe une image négative de sa personne.

Les raisons qui poussent quelqu'un à mal vivre un échec ne concernent pas seulement le sentiment de compétence. En effet, nous avons vu des enfants tomber de leur bicyclette et remonter sans perdre l'envie de réussir ni sans être affectés dans leur estime ; plus généralement nous voyons des gens qui tant qu'ils n'auront pas réussi dans la tâche qu'ils ont entreprise, ne se découragent pas même après avoir essuyé un certain nombre d'échecs. Les facteurs de la motivation sont donc multiples.

Une personne animée par un désir d'apprendre va mettre en place tout un processus cognitif pour atteindre le but fixé. Nous venons de voir que chaque personne, dès lors qu'elle s'engage dans une activité, ressent le besoin de donner du sens à ce qu'elle fait, et ce pour des raisons sociales ou d'apprentissage. Nous savons aussi qu'un haut degré de compétence perçue, allié à un sentiment d'autodétermination, produit une motivation intrinsèque nécessaire à tous.

Ces différents facteurs, une fois mis en place, déterminent une situation pour laquelle on peut affirmer que la personne est motivée. Pourtant, ce ne sont pas les seuls facteurs qui favorisent l'émergence de la motivation, mais ils correspondent le mieux au sens que je souhaite donner à cette notion dans une pratique liée à la musique. Cette définition de la motivation regroupe plusieurs autres termes, comme pour reprendre les propos d'Alain Lieury, celle « *du passionné* ».

*« Par exemple, certains sportifs, fortement payés, peuvent rester intrinsèquement motivés par leur sport, dans la mesure ou, non payés, ils continueraient à jouer. »<sup>21</sup>*

---

<sup>21</sup> Alain Lieury et coll., *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation*, Dunod, Paris, 1996.

**II. Favoriser l'émergence et cultiver la  
motivation de l'élève au sein d'un cours  
de musique**

Le plaisir du passionné constitue un élément essentiel à la motivation humaine. L'approche développée dans la première partie nous invite à considérer que la motivation se développe dans un terrain d'interactions, dans lequel l'enfant évolue. Chacun des acteurs dans l'éducation d'un enfant doit ainsi prendre conscience de sa place et de son rôle.

## A. La relation du professeur et de l'élève

### 1. Le rôle du professeur

*« Il y a toujours, dissimulé derrière les objets pour apprendre (...), un formateur, c'est-à-dire quelqu'un qui, délibérément ou à son insu, met en place des stimulations, propose des expériences que le sujet devra traiter, intégrer ou au contraire, auxquelles il restera étranger. »<sup>22</sup>*

Le pédagogue fait donc partie intégrante du triangle pédagogique : apprenant – savoir - formateur<sup>23</sup>. Le souci de chaque professeur est de comprendre comment l'élève construit son savoir, et surtout d'organiser des séances pour favoriser ce chemin didactique. Cet aspect de la relation pédagogique est primordial mais il ne constitue pas le sujet même de mon propos.

La relation pédagogique qui se construit dans une communication entre l'élève et le professeur n'est pas seulement un processus intellectuel, elle est aussi et avant tout une relation humaine. Le professeur tient un rôle social vis-à-vis de l'élève, c'est un adulte qui contribue à son éducation.

Pendant trop longtemps on a pensé que le rôle du professeur de musique était de transmettre un savoir technique, de modeler ses élèves en suivant une méthode unique. Le professeur suscite et soutient les motivations d'apprentissage des élèves bien avant de lui proposer un savoir.

Le savoir ne prend sens et ne devient objet de désir pour l'enfant que parce qu'il a élu un modèle. Le professeur de musique est l'un de ses modèles.

---

<sup>22</sup> Philippe Meirieu, *Apprendre...oui, mais comment*, E.S.F. éditeur, Paris, 2004.

<sup>23</sup> Selon les termes de Jean Houssaye, professeur en sciences de l'éducation.

*« Lire implique la référence à un tiers qui est instauré comme modèle du sachant lire (enseignant, parents, aîné...). Il s'agit d'incorporer la façon dont ce tiers s'y prend. C'est un vol secret qui implique qu'on aime celui qu'on vole ».*<sup>24</sup>

C'est ce que Philippe Meirieu désigne comme *« la gestion pédagogique du désir »*<sup>25</sup>.

La majorité des théories sur le désir et la motivation s'accorde à dire que l'enfant qui est motivé pour apprendre s'identifie au préalable soit à un adulte soit à un tiers dont il désire acquérir les compétences. De plus, le regard positif que l'adulte porte sur un enfant peut favoriser cette identification (relation de confiance, valorisation).

Le professeur d'un instrument de musique quel qu'il soit est avant tout un musicien et, en ce sens il devient un modèle pour l'élève. Ce musicien doit savoir véhiculer la passion et le plaisir qu'il éprouve à jouer de son instrument, bien plus que de mettre en avant son excellence technique. Ainsi, il véhicule une sorte d'énigme pour l'élève et suscite en lui le désir d'imiter.

*« Les pédagogues ont les premiers reconnu, bien avant les psychologues modernes, que l'admiration et le désir d'imiter constituaient les plus puissants ressorts de l'apprentissage scolaires. »*<sup>26</sup>

Dans sa pratique de la musique, au sein du cours mais aussi lors de différents concerts, le professeur d'instrument s'épanouit dans la pratique musicale, il est passionné par ce qu'il fait. Il crée en ce sens un désir d'identification de la part de l'élève. En valorisant la pratique de la musique et en montrant ce qu'elle lui procure, et ce encore une fois, au-delà de toutes considérations techniques, le professeur-musicien crée une situation favorable à l'émergence d'un plaisir.

J'insiste sur le fait que le plaisir du professeur se trouve dans l'acte même de faire de la musique, au-delà de toutes considérations esthétiques. L'élève musicien a en effet des goûts musicaux, des envies esthétiques qui sont peut être différents de ceux du professeur. Le plaisir ne doit donc pas seulement résider dans le fait de

---

<sup>24</sup> Jacques Lévine, docteur en psychologie et en psychanalyse.

<sup>25</sup> Philippe Meirieu, *Apprendre...oui, mais comment*, E.S.F. éditeur, Paris, 2004.

<sup>26</sup> Jean Guillaumin, *Aspect de la relation maître élève*, Bulletin Binet-Simon, n°472, 1962.

jouer de la musique classique ou du jazz, mais bien dans celui de s'accomplir en tant que musicien.

L'attitude du professeur est donc, sur ce point, très importante. L'image qu'il véhicule, le plaisir qu'il ressent en tant que musicien sont des attitudes qui suscitent des désirs identiques chez les jeunes.

Par la qualité de la communication avec ses élèves, faite surtout d'écoute, par son attitude non verbale valorisant la pratique de la musique, le professeur crée une relation pédagogique où l'enfant et ses motivations trouvent leur place.

## **2. Le plaisir est un des moteurs de l'apprentissage de l'élève**

On a toujours fait appel à la raison en pédagogie, alors que l'étude du cerveau montre que si l'émotionnel agit sur le rationnel, l'inverse n'est pas vrai. Les neurosciences montrent que l'activation des zones de plaisir du paléocortex par des stimuli extérieurs se répercute sur le cortex, sur la partie antérieure du lobe frontal qui est responsable de toute action, autrement dit qui serait un des déclencheurs de la motivation.

Le besoin de communiquer, le besoin de la relation à l'autre, le besoin d'estime de notre entourage montrent dans quel domaine naît la motivation. Je formule l'hypothèse que les relations humaines positives constituent une grande source de plaisir.

Le plaisir qu'un musicien éprouve pendant qu'il joue est communicatif : il le partage avec les autres musiciens mais aussi avec les auditeurs présents. Ce plaisir est un moteur essentiel pour chaque élève. En tant qu'auditeur mais aussi en tant qu'acteur, il peut ressentir ce plaisir, celui de communiquer par le biais d'un mode d'expression : la musique.

Dans un contexte d'apprentissage, la notion de plaisir a longtemps été écartée des propos ou mal employée comme une notion théorique nécessaire à l'épanouissement de chaque musicien. Certains iront même jusqu'à dire que le

plaisir relève plus de la démagogie que de la pédagogie ! Pourtant, nous avons tous en mémoire un professeur passionné par son sujet, à tel point qu'il nous donnait l'envie de le découvrir à notre tour. Cette curiosité intellectuelle, cette motivation nous procure le désir de savoir. L'engagement cognitif en est la résultante.

La pratique de la musique procure des moments de plaisir que chaque musicien cherche à retrouver et à multiplier. Sous cette forme, le plaisir représente un moment de satisfaction que chaque individu peut ressentir. Pourtant, baser sa pédagogie exclusivement sur des moments de plaisirs, sans considérer tout le processus que l'individu met en œuvre pour y accéder, occulterait des notions très importantes dans un engagement cognitif. Il nous faut distinguer le plaisir du désir qui nous pousse à agir et à faire des efforts pour atteindre un but fixé. Car le désir existe à travers le souhait de réaliser quelque chose, alors que le plaisir résulte d'un état de contentement créé par la satisfaction d'un besoin ou d'un désir. Il existe un lien intime entre les deux : l'un est engendré par l'autre suite à l'effort du sujet en présence.

Il peut paraître trop réducteur d'associer l'émergence de la motivation à la simple rencontre d'un modèle. La socialisation de l'enfant crée une multitude d'interactions que le pédagogue ne maîtrise pas. Cependant il peut comprendre dans quel contexte l'enfant évolue, il peut chercher à savoir ce qu'il aime, quelles musiques il écoute, quelles activités il affectionne. Mais se considérer comme étant le seul garant de l'éducation musicale de l'élève serait, à mon sens, une erreur. Au même titre qu'il peut permettre l'émergence d'une motivation, le professeur peut amener à la démotivation.

### **3. le professeur peut participer à la démotivation**

Le professeur de musique représente un modèle de savoir aux yeux de la société. Pourtant le terme de modèle fait polémique. Il représente pour beaucoup de personnes une image rigide que l'on doit imiter. Il faut penser le pédagogue comme un point de repère pour l'élève qui a, lui-même, des modèles et qui a aussi

cette capacité à admirer. C'est souvent sur ce point que la rupture entre le professeur et l'élève se fait. Le professeur cherche à être un exemple pour ses élèves, et parfois c'est en donnant l'image de la perfection qu'il pense y arriver. Il devient dans ce cas une sorte de modèle inaccessible pour l'élève. En effet, à quoi bon s'acharner sur un instrument si on ne peut pas atteindre le niveau du professeur ?

*« Il est sans doute bon que l'éducateur se récuse comme modèle, mais cela n'a de sens pour l'enfant et ne peut l'aider à grandir que s'il (...) invite autrui à dépasser ce qu'il ne représente qu'imparfaitement, pour aller bien au-delà. »<sup>27</sup>*

Une éducation qui ignorerait ce processus perdrait toute chance de susciter le désir de savoir. Il existe certes une différence entre l'élève et le professeur, mais cette différence ne déclenche un effort d'identification que si l'élève la perçoit comme un futur possible pour lui.

Dans son besoin d'identification, si l'enfant n'a qu'un seul modèle dans une activité comme la musique, celui-ci peut devenir néfaste pour l'éducation de l'enfant et surtout pour son accès à l'autonomie. Lorsque la motivation du jeune enfant est accrochée à la personne de son enseignant, il court le risque de ne pas distinguer le maître et le savoir du maître. Il cherche à l'imiter, à faire comme lui, et petit à petit sa pratique de la musique se détache de son projet de vie, il n'y a même plus aucune anticipation sur son avenir. Il perd de son autonomie.

Le pédagogue doit faire attention que tout en considérant les notions évoquées sur la relation, sur l'imitation et sur l'identification, il ne doit pas oublier que le savoir ne se copie pas mais qu'il se construit. Ces phénomènes peuvent paraître contradictoires mais l'autonomie nécessaire à la construction de chacun se fait bien prioritairement par intériorisation des images véhiculées par le monde social de l'enfant. Suivent les phases de maîtrise, de plaisir de faire seul et enfin de retransmission.

Le professeur ne doit pas être le seul modèle de l'enfant ni le seul musicien avec qui l'enfant tisse des interactions, une relation, une communication. Le

---

<sup>27</sup> Philippe Meirieu, *Apprendre...oui, mais comment*, E.S.F. éditeur, Paris, 2004.

modèle n'en serait que trop prégnant et finirait par démotiver l'élève qui cherche avant tout à se sentir unique donc différent.

L'éducation musicale s'effectue partout et à tous moments dès lors que l'enfant rencontre d'autres musiciens. Il ne faut pas que le professeur se considère comme étant le seul référent dans cette mission. Un proverbe africain dit « *qu'il faut tout un village pour élever un enfant* » ; de la même façon un musicien se construit dans un groupe.

## **B. Le groupe musical motive l'apprentissage**

L'être humain, parce qu'il est social, se construit dans son rapport à autrui. Ses motivations émergent dans sa relation aux autres et dans les échanges qu'elle procure. Le groupe musical constitue donc, à mon sens, un terrain propice au déclenchement du plaisir de jouer, du plaisir de communiquer.

La pratique collective développe les facteurs de la motivation dans le sens où elle permet un investissement affectif et intellectuel différent.

Le modèle de l'adulte trop présent dans une relation professeur/élève s'efface au profit d'interactions multiples avec d'autres élèves, chaque musicien peut ainsi plus facilement s'identifier à ce que l'on nomme un groupe de pairs.

L'enfant découvre un monde multiple où chacun peut s'exprimer et avoir un rôle. Tout en gardant sa singularité et sa personnalité musicale, il s'intègre dans un groupe. La pratique de la musique, activité éducative, participe fortement à la socialisation de l'individu.

De plus, on assiste à un phénomène d'émulation du groupe. Ce phénomène favorise les relations amicales, l'esprit du collectif où chaque musicien trouve un rôle et y développe ses qualités. Le groupe dynamise l'individu et l'aide à apprendre. De nombreuses théories présentent les interactions entre pairs comme source de développement à condition qu'elles suscitent des conflits sociocognitifs. L'interaction sociale est constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre des conceptions divergentes. Un premier déséquilibre inter-

individuel apparaît au sein du groupe puisque chaque élève est confronté à des points de vue divergents. Il prend conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres. Ce qui provoque un deuxième déséquilibre de nature intra-individuelle : l'apprenant est amené à reconsidérer, en même temps, ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir.

Lors de l'apprentissage d'un instrument, et dans une situation de cours collectif les conflits sociocognitifs sont présents et les désaccords nombreux ! Mais chaque enfant construit son savoir avec celui des autres, il prend des directions, fait des choix qui lui sont propres et qui s'intègrent dans un processus plus global de l'acte d'apprentissage.

Par ailleurs, dans un groupe hétérogène, un autre phénomène peut apparaître. Par exemple, en faisant jouer les élèves débutants dans un groupe de niveau instrumental assez avancé avec une partition adaptée à leur niveau, ils sont intégrés dans ce groupe et par conséquent valorisés. De plus ils prennent plaisir à jouer avec les plus « grands » et éprouvent le désir de progresser. Les élèves de niveaux avancés ressentent aussi de la motivation en tenant leur rôle de tuteurs. Le groupe devient alors le terrain propice à l'émergence de la motivation. « Jouer ensemble » prend ici tout son sens.

## Conclusion

A la lumière de tout ce que nous venons de développer, quelques soient les conditions qui ont fait que les élèves et moi nous nous rencontrions dans des conditions d'apprentissage, mon problème en tant qu'enseignant, pour éviter tout formatage et obtenir l'adhésion la plus complète possible, est d'installer les conditions nécessaires pour qu'une motivation s'installe afin de mettre en place une situation d'apprentissage.

La motivation se définit comme étant le fruit d'une longue série d'interactions entre l'individu et son environnement ; elle prend par conséquent sa source dans un monde socialisé. Quand une personne s'engage dans une activité, elle évalue le plaisir qu'elle lui procure, l'utilité de cette activité et enfin sa capacité à mener à bien ce qu'elle souhaite faire. Les notions de désir, de plaisir mais aussi d'effort constituent des conditions nécessaires à sa constance. Pour reprendre les propos de Laurent Guirard<sup>28</sup> :

*« Il semble plus facile de faire manger des sardines à un âne qui n'a pas faim que de faire persévérer durablement un élève qui doute ! »<sup>29</sup>*

Cette étude m'a amené à me repositionner dans mon rôle de professeur pour établir ces conditions favorables à l'émergence de la motivation de mes élèves. Ainsi, elle m'a permis de définir un cadre éducatif dans lequel chaque enfant donnera du sens à sa pratique musicale. Je pense que construire son savoir dans un cadre où les motivations sont prises en compte favorise fortement l'engagement cognitif. Il me paraît en effet nécessaire de rappeler que l'objet de toute relation pédagogique est le savoir.

A ce stade de mes recherches, il me semble désormais intéressant de m'interroger plus précisément sur ce savoir, sur l'aspect didactique de ma pédagogie. Ces nouveaux questionnements m'amènent à définir un programme pédagogique adapté pour que chaque élève parvienne à planifier un apprentissage durable en affirmant ses choix et en donnant du sens à sa pratique musicale.

---

<sup>28</sup> Laurent Guirard, maître de conférence en musicologie à l'I.U.F.M. d'Orléans-Tours.

<sup>29</sup> Laurent Guirard, *Motivation, démotivation...* article paru dans L'Education musicale, n°460-461, juin-septembre 1999.

## BIBLIOGRAPHIE

## Ouvrages :

- ANDRE Jacques, *Eduquer à la motivation, cette force qui fait réussir*, L'Harmattan, Paris, 2005.
- CHEMAMA Gérard, HERBIN Henri, *Enseigner le Karaté Do et les arts martiaux*, Editions C.I.G., Paris 1995.
- DE LA GARANDERIE Antoine, *La motivation, son éveil, son développement*, Bayard éditions, Paris, 1996.
- DELANNOY Cécile avec le concours de LEVINE Jacques, *La motivation, désir de savoir, décision d'apprendre*, Hachette éducation, Paris, 2005.
- LIEURY Alain, DE LA HAYE Fanny, *Psychologie cognitive de l'éducation*, Dunod, Paris, 2004.
- LIEURY Alain et coll., *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation*, Dunod, Paris, 1996.
- MEYERS David, *Psychologie*, Médecine-Sciences Flammarion, Paris, 1998.
- MEIRIEU Philippe, *Apprendre...oui, mais comment* ; E.S.F. éditeur, Paris, 2004.
- PERRENOUD Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, E.S.F. éditeur, Paris, 1996.

## Articles :

- GUILLAUMIN Jean, *Aspect de la relation maître élève*, Bulletin Binet-Simon, n°472, 1962.
- GUIRARD Laurent, *Motivation, démotivation...* article paru dans L'Education musicale, n°460-461, juin-septembre 1999.
- MASLOW Abraham, *A theory of human motivation*, article paru dans Psychological review, Keith Rayner edition, Washington D.C., 1943.