

CEFEDM de Normandie

Formation diplômante au Diplôme d'État
de professeur de musique

*Enseignement Instrumental, Classique à
Contemporain, Clarinette*



La motivation et la place de l'élève dans l'institution

Gabin GUILLEMET-MESSIRE

Session 2020-2021

Remerciements

À Maxime DESSEIN, mon directeur de mémoire pour son accompagnement, son engagement et ses conseils avisés dans la réalisation de ce travail.

À mes professeurs de clarinette : François GILLARDOT, Alain LALOGÉ, Franck RACINE, Florent PUJUILA et Claire VERGNORY qui ont toujours su me transmettre l'amour du partage de la musique autant artistiquement que pédagogiquement.

À Sébastien RAULT, Laurent BERTHOMIER et Baptiste ANDRE.

À mon conseiller pédagogique de stage, Ghislain FAURE.

À mes camarades de promotion Emma et Jérémy, avec qui j'ai passé la majorité du temps de ma scolarité musicale et avec qui les échanges artistiques et pédagogiques ont été les plus fructueux.

À mes directeurs, M. CHARCELAY, Mme LE THUAUT, M. NICOULEAU et Mme PRIEUR qui m'ont grandement soutenu dans ma démarche.

À mes élèves, pour leurs disponibilités et leur bienveillance.

À toutes les personnes qui ont pris le temps de répondre au questionnaire d'enquête.

À ma famille, mes parents et mon frère Aubin.

À Élia DEFARGE pour ses précieux conseils.

À mes amis : Alban, Allan, Marwan, Johan, Djimmy, Nans, Satoshi, Quentin, Léo et à mon cousin Gatien qui m'ont aidé par leur présence et leur bienveillance malgré une année particulièrement difficile socialement.

À Iago, avec qui j'ai passé de nombreuses heures à contrer la solitude des divers confinements et couvre-feu.

À Léa, pour tout.

Table des matières

| | |
|---|---------|
| INTRODUCTION | - 7 - |
| I. CADRE THÉORIQUE..... | - 9 - |
| A. La notion de motivation | - 9 - |
| 1. Représentations | - 9 - |
| 2. La motivation selon Rolland Viau | - 14 - |
| 3. Motivations et Théorie de l'Autodétermination | - 17 - |
| 4. La motivation selon Fabien Fenouillet et Alain Lieury..... | - 23 - |
| 5. La question des besoins | - 24 - |
| B. La place de la motivation dans l'institution | - 28 - |
| 1. La question du milieu | - 28 - |
| 2. La taxonomie de Bloom..... | - 30 - |
| II. Expérimentation | - 33 - |
| 1. Méthodologie d'Enquête..... | - 33 - |
| 2. L'enquête qualitative | - 35 - |
| Construction des entretiens | - 37 - |
| Analyse des entretiens | - 39 - |
| 3. L'enquête quantitative | - 62 - |
| Construction du questionnaire d'enquête | - 62 - |
| Analyse des résultats du questionnaire | - 68 - |
| CONCLUSION | - 92 - |
| ANNEXES..... | - 94 - |
| Annexe 1 : Audit des conservatoires | - 94 - |
| Annexe 2 : Entretiens | - 96 - |
| Entretien Paul | - 96 - |
| Entretien Pascal..... | - 111 - |
| Entretien Francis..... | - 122 - |
| Entretien Benjamin..... | - 136 - |
| Annexe 3 : Questionnaire | - 153 - |
| Questionnaire Type | - 153 - |
| Données brutes / résultats questionnaire | - 159 - |
| BIBLIOGRAPHIE | - 165 - |
| SITOGRAPHIE | - 166 - |

INTRODUCTION

Pour commencer à avoir une autonomie financière et à m'initier au métier d'enseignant, j'ai pris la responsabilité d'enseigner quelques heures de clarinette au sein d'une École Municipale de Musique et d'une Société Musicale en parallèle de mes études en cycle pré-professionnalisant au Conservatoire d'Orléans.

De 2014 à 2017, j'apprenais sur le terrain le métier de professeur de clarinette. Ces expériences ont forgé en moi une envie d'apprendre la pédagogie car j'ai vécu beaucoup de cours où les élèves repartaient chez eux comme ils étaient venus, comme une routine où le cours de clarinette ne changeait rien à leur vie et je voyais défiler élève après élève des différences énormes en termes d'implication.

Une étincelle artistique, de vie, au sein d'une semaine rythmée par l'école, voilà ce que j'avais envie de développer chez mes élèves à l'époque mais j'étais démunie face aux savoirs à enseigner et face aux seules méthodes pédagogiques que j'avais vécues. La motivation, ou le fait de rendre un élève motivé et impliqué dans sa pratique musicale, est rapidement devenue une problématique et un des enjeux majeurs dans mon enseignement.

Pourquoi un élève est-il motivé ou non par ce que je peux lui proposer ? Comment faire en sorte que sa pratique devienne importante pour sa construction personnelle ? Pourquoi est ce qu'il est difficile de faire travailler les élèves ? Doit-on absolument les faire travailler ? Comment redonner du sens à la pratique musicale après un certain nombre d'année ? Quels sont les freins à la motivation ? Comment est ce qu'on repère un élève qui est démotivé ? Quels peuvent-être les critères d'évaluations de la motivation ?

Dans un premier temps, j'interrogerai le processus de motivation en faisant référence à des champs scientifiques comme la sociologie, la psychologie et les sciences de l'éducation. J'exposerai ensuite deux définitions permettant d'identifier ce qu'est la motivation que je relierai à la place de l'élève dans l'institution étant donné l'importance du contexte sur un individu. Ce cadre théorique se terminera par un tour d'horizon sur l'institution et la façon dont on peut l'associer à la motivation et ses problématiques.

À la suite de ces recherches documentaires, il m'a semblé nécessaire d'avoir une représentation plus fine sur ces problématiques en allant enquêter sur le terrain. J'ai donc défini un cadre expérimental à partir d'hypothèses :

- L'organisation des études et le parcours par cycles avec les examens peut être un frein à la motivation
- Les projets qui mettent l'élève comme acteur de sa pratique et de son cursus ne sont que trop peu présents lors des années d'apprentissages.
- Le modèle des cours individuels peut être un frein à la motivation
- La façon dont la motivation est évaluée n'est pas en adéquation avec la façon dont les élèves expliquent la motivation.
- L'aspect théorique de l'apprentissage est trop présent et peut être un frein à la motivation.

Pour interroger ces hypothèses, j'ai mis en place une méthodologie d'enquête à deux aspects.

Le premier aspect qualitatif comporte une série d'entretiens avec des acteurs pédagogiques de l'enseignement musical. Le second quantitatif en créant et diffusant une enquête de consultation auprès d'apprenants musiciens.

L'analyse des données d'enquête se fera en lien avec une traduction pédagogique au niveau de l'enseignement et d'une remise en question de l'organisation des études et donc du cursus institutionnalisé.

Dans une première partie, nous allons donc exposer le cadre théorique par le biais des représentations dominantes sur le concept de motivation et des deux définitions choisies.

I. CADRE THÉORIQUE

A. La notion de motivation

1. Représentations

Les théories de la motivation ont été moult fois étudiées et décrites au fur et à mesure des années. C'est une notion qui reste encore méconnue aujourd'hui. Derrière chaque acte se cachent une ou plusieurs causes, motifs ou objectifs à atteindre.

Lors de la préhistoire, nos ancêtres s'astreignaient déjà à différentes activités pour subvenir à leurs besoins et protéger leurs pairs. La question des besoins primaires à cette époque était avant tout de répondre à des besoins physiologiques et de sécurité.

Pendant l'Antiquité, les activités se sont diversifiées et la motivation prenait des visages différents en fonction des tâches. Le « servus », dans sa traduction l'esclave, était animé par le besoin de rester en vie et de ne pas être puni tandis que le « dominus », le maître, occupait une fonction plus importante dans la société, une fonction politique. La défense de la patrie était assurée par les soldats qui étaient animés par la reconnaissance, l'honneur et par des préoccupations militaires comme la montée en grade.

Au Moyen-Âge, le tiers état vivait de l'artisanat. La création, l'entretien, la réparation de biens étaient une activité qui permettait de subvenir aux besoins matériels de la famille tandis que l'agriculture était destinée à fournir la nourriture au royaume. Les chevaliers vouaient leur existence à la défense du royaume, la renommée de la famille était une source de motivation principale. Quant au clergé, il était animé par une motivation divine. Les trois ordres qui formaient la société et qui construisaient une hiérarchie avaient chacun leur rôle et leurs sources de motivation propres.

Lors de l'époque moderne et jusqu'à aujourd'hui, la question de la motivation a permis une remise en cause du monde du travail jusqu'au concept de management. Au fil des années, les entreprises ont cherché à augmenter la performance de leurs usines

de production. C'est ainsi qu'est né le Taylorisme et l'Organisation Scientifique du Travail de Frederick TAYLOR puis son extension par Henry FORD, le Fordisme. Ces modèles ont certes conduit à une augmentation de la productivité mais aussi à une certaine déshumanisation du travail (travail à la chaîne, tâches répétitives, décomposition des mouvements et temps de cadence) et un manque de reconnaissance. Après la Seconde Guerre Mondiale, Toyota propose un modèle beaucoup plus soucieux du bien-être de ses ouvriers. Le Toyota Production System ou Toyotisme allie efficacité de production et reconnaissance psychologique des travailleurs. Prise en compte de l'avis des opérateurs pour le diagnostic des problèmes et leurs résolutions. On demande l'avis de tous les employés, de l'ouvrier à l'ingénieur. L'implication au travail s'en est donc vu augmentée et la question de la motivation a permis une évolution significative de l'organisation du travail. Aujourd'hui les bases du Management sont l'héritage de cette histoire de la motivation. L'Histoire nous donne ici une première piste sur la manière de concevoir la motivation comme liée au principe d'implication des personnes dans l'activité, ce qui nous amènera à regarder ce que recouvre cette implication et quelles sont les traductions pédagogiques possibles.

Cependant bien que cette notion soit au cœur de notre civilisation depuis des siècles c'est encore un phénomène qui interroge et qui se voit attribuer de multiples définitions. Personnellement j'ai choisi de présenter les définitions qui vont suivre car elles accordent une importance non négligeable aux facteurs sociaux qui structurent la motivation. Je ne vais pas m'intéresser à la motivation d'un point de vue individuel mais plutôt à la façon dont la motivation est perçue et est intégrée à l'institution. Par conséquent, poser un cadre théorique en accord avec mon sujet me semble indispensable. La motivation doit aussi être analysée par ses caractéristiques sociales et au sein du contexte dans lequel elle se développe chez un individu. Les établissements publics d'enseignements artistiques classés par l'Etat représenteront l'institution choisie pour ce devoir de recherche.

Avant de s'intéresser à ce qu'est la motivation, interrogeons-nous d'abord sur ce qu'elle n'est pas.

Laurent Guirard propose dans son livre « Abandonner la musique ? Psychologie de la motivation et apprentissage musical » une « anti-définition » de la motivation que je trouve intéressante à analyser :

« La motivation n'est ni une pile électrique que l'on vous aurait collée dans le dos à la naissance et qui vous ferait avancer plus ou moins vite que les autres, ni la conséquence du pouvoir d'attraction magique de certains objets qui seraient naturellement beaux ou bons, ni même le résultat d'un maniement habile de la carotte et du bâton tout autour de l'enfant. »¹

Laurent Guirard affirme le caractère non-inné de la motivation. Elle ne doit pas être l'explication d'un développement plus ou moins rapide des individus ni même la caractéristique abstraite d'un matériau qui le rendrait plus ou moins accessible ou plus intéressant qu'un autre.

Cela résonne pour moi avec le débat en psychologie entre l'état de nature et l'état de vie en société. Plus communément traduit en débat de l'inné et de l'acquis. Avec cette idée, Laurent G. prend position contre cette idée que la motivation est une structure mentale innée qui serait ou non donnée à la naissance de chaque individu et c'est un point de vue que je partage. On ne peut, si on s'interroge sur la motivation d'un individu ou d'un groupe d'individus, faire l'impasse sur le contexte social et culturel auquel il est attaché.

¹ GUIRARD Laurent, *Abandonner la musique ? Psychologie de la motivation et apprentissage musical*, p.7

Le processus de motivation est utilisé la plupart du temps pour décrire un intérêt visible ou assumé. Le manque d'effort, de rigueur ou de travail est souvent justifié par un manque de motivation. Laurent Guirard a mené une série d'entretiens semi-directifs menés sur des professeurs d'instrument et de formation musicale titulaires officiant dans des écoles de musique publiques des régions Lorraine, Alsace, Moselle. Dans ces entretiens il remarque que :

« La motivation n'est pour eux qu'une notion pratique pour désigner une réalité en reportant sur l'élève la responsabilité de ses résultats. La motivation devient ici un concept miracle qui admet l'égalité des chances et le choix volontaire de l'élève en remplacement d'explications blessantes pour les enseignants ou les parents. »²

C'est un constat que j'ai partagé en prenant du recul sur ma scolarité. J'aimais m'impliquer dans la vie scolaire de mes classes et j'étais souvent délégué ou suppléant. Je revois beaucoup de conseils de classes où la motivation d'un élève était une notion qui servait de justification à l'échec. Ce sont des phrases simples mais qui sont significatives car elles considèrent que tout le monde part avec le même bagage. La motivation est habituellement utilisée comme un indice de performance, à l'inverse l'ennui est considéré comme un phénomène destructeur pour l'élève et son travail. En 1986, Pierre Mannoni écrit dans son livre « Des bons et des mauvais élèves »³ que la motivation fait partie des facteurs les plus souvent évoqués pour expliquer la réussite scolaire. 73 % des enseignants pensent qu'elle est la qualité principale des bons élèves, avant même la capacité à fournir un travail personnel (66 %). Cependant, la motivation est une notion intérieure à l'humain et complexe à identifier. Son évaluation est difficile et forcément liée à une subjectivité. La motivation de l'élève fait souvent office d'arbre qui cache la forêt : l'échec est plus facile à assumer lorsqu'on n'a pas voulu que lorsqu'on n'a pas pu.

² GUIRARD Laurent, *Abandonner la musique ? Psychologie de la motivation et apprentissage musical*, p. 17

³ LELOUP Stéphanie, *La motivation : critère d'évaluation de la performance scolaire ?*, p. 1

C'est pourquoi le report systématique de la totalité de la responsabilité des résultats sur l'élève est quelque chose de symptomatique traduisant une mauvaise compréhension ou une méconnaissance du processus de motivation. Cela a animé beaucoup de discussions d'enseignants lors de conseils de classes auxquels j'ai assisté ou même lors de discussions et débats avec des amis. Les échecs sont souvent perçus comme des conséquences d'un manque de volonté ou de motivation chez les « mauvais élèves ».

La méritocratie est un phénomène assez présent dans le milieu scolaire et dans l'enseignement musical et cela se traduit par des vérités que l'on croit acquises. La fameuse phrase : « Quand on veut, on peut » est une des dérives des croyances sur la motivation qui ne serait qu'une question de volonté.

L'enquête d'Anne Barrère auprès de deux lycées en 1997 qui lui a permis de recueillir 527 questionnaires, 74 entretiens et 25 journaux de bords écrit par des lycéens et d'étayer le discours de son livre "Les Lycéens au travail"⁴. Elle a déjà observé à l'époque une absence de correspondance entre la note et le travail fourni. Le lien entre travail et réussite peut être expliqué par un travail qui est mis en route par une motivation de l'élève.

⁴GUIGUE Michel, *Compte rendu*, BARRERE Anne, *Les lycéens au travail*
https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1999_num_24_1_1534_t14_0274_0000_1

2. La motivation selon Rolland Viau

Rolland Viau est un enseignant-chercheur canadien dans les domaines de l'éducation et de la pédagogie. Il s'est beaucoup intéressé à la question de la motivation et propose dans son ouvrage de 1994 " La motivation en contexte scolaire", cette définition (p. 7) :

« La motivation 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. »⁵

Cette définition permet de considérer deux phénomènes importants à l'intérieur du phénomène qu'est la motivation. Tout d'abord revenons sur les "perceptions qu'un élève a de lui-même", ce premier aspect parle de la façon dont un élève va mobiliser son corps et son esprit à une tâche. Dans le cas de la musique, on parlera de la relation entre l'élève et sa pratique musicale. Dans sa définition de la motivation telle que je l'ai comprise, Rolland Viau part de l'idée qu'il y a un lien entre les représentations qu'un élève a de l'activité et la dynamique de sa mobilisation à s'engager dans la tâche. Par dynamique, pour reprendre le mot de Rolland Viau, je comprends la force, l'intensité, le mouvement ou encore l'activité au sens où l'élève est acteur de sa pratique ce qui fait écho au concept d'implication de l'élève. Ainsi on comprend que la motivation tire une partie de son explication par une voie interne à l'élève.

Toujours dans le livre "Abandonner la musique ? Psychologie de la motivation et apprentissage musical"⁶, Laurent Guirard nous parle d'un modèle qui permet de comprendre les déterminants majeurs d'un comportement motivé. Le modèle V.I.E. de Victor H. Vroom, enseignant-chercheur et psychologue canadien, est un modèle composé de trois dimensions qui va aiguiller l'évaluation d'un comportement motivé,

⁵ VIAU Rolland, *La motivation en contexte scolaire*, p. 7

⁶ GUIRARD Laurent, *Abandonner la musique ? Psychologie de la motivation et apprentissage musical*

Vroom décrit cela en 1964 dans son ouvrage « Work and Motivation »⁷ comme un moyen de calculer la force de la motivation :

- La Valence
- Instrumentalité
- Expectation

La valence est la valeur positive ou négative qu'une personne attribue à la représentation qu'elle se fait de certains résultats à la suite d'une activité. L'instrumentalité représente l'idée de l'utilité ou l'efficacité qu'un individu a d'une activité. L'expectation, c'est l'évaluation qu'un élève fait de ses propres capacités à réaliser une activité.

Ce modèle s'intéresse surtout aux perceptions qu'un élève peut avoir de lui-même au sein d'une pratique, d'une activité. Après avoir décrit les trois déterminants majeurs que considère ce modèle, voici comment on peut l'appliquer :

C'est un calcul mathématique multiplicatif : Valence x Instrumentalité x Expectation ou les trois valeurs sont fixées sur une échelle définie à l'avance. Prenons de 0 à 10.

“J'adore la musique mais je ne vois pas d'intérêt à m'inscrire dans un établissement pour commencer à jouer d'un instrument” → Valence = 0/10

“Pratiquer un instrument me permettra de me différencier de mes camarades et montrer que j'ai une particularité et donc de hausser mon estime social” → Instrumentalité 10/10

“Je me sens capable de pratiquer un instrument, je pense que je suis assez intelligent et apprendre la musique ne me paraît pas insurmontable” → Expectation 8/10

⁷ FENOUILLET Fabien, <https://www.lesmotivations.net/spip.php?article104#>

Le produit des 3 valeurs va donc donner comme “niveau de motivation” : $0 \times 10 \times 8$ ce qui donne comme résultat 0 sur un maximum possible de 1000. Cela veut dire que pour avoir une évaluation satisfaisante d'un comportement motivé, il faut que les 3 aspects du comportement soient à un niveau au moins supérieur à 0. Si l'un des 3 déterminants est nul alors le niveau de motivation sera nul et l'activité entreprise ne sera pas réalisée avec une énergie optimale.

Ce modèle permet d'estimer un niveau de perception sur la motivation qu'un individu peut avoir par une voie interne à lui-même. Il y a des limites à ce modèle car il ne prend en compte que 3 facteurs internes à un individu et il est important de s'intéresser au contexte dans lequel va évoluer un individu. Dans sa définition, Rolland Viau ajoute des « perceptions qu'un élève a de lui-même », les perceptions qu'un élève a “de son environnement”.

3. Motivations et Théorie de l'Autodétermination

La définition de Rolland Viau me permet de parler d'un concept de théorie de la motivation qui a été introduite par Richard M. Ryan, professeur, psychologue et consultant en motivation américain, puis enrichi par ce même Richard Ryan et Edward L. Deci, qui est aussi un professeur et psychologue américain, dans leur Self Determination Theory (Théorie de l'Autodétermination).

Avant de parler de la théorie de l'autodétermination, il convient de parler du point de départ de ces recherches, à savoir l'originalité par rapport aux précédentes théories que Deci et Ryan ont eu de distinguer deux formes de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.⁸

- La motivation intrinsèque est celle qui provient de désirs ou de besoins internes comme le plaisir, la curiosité, l'envie. C'est une source individuelle de motivation qui est reliée à la vision et à la perception qu'un individu a de lui-même.
- La motivation extrinsèque quant à elle est la motivation qui survient quand une activité est pratiquée pour des raisons extérieures à la relation qu'à l'individu avec la tâche. L'individu réagit plus qu'il n'agit. Le but de l'activité est influencé par des facteurs extérieurs à l'individu et inhérents à son environnement. Par exemple, des notes, des punitions/sanctions, la pression sociale ou une autre forme de récompense (argent, félicitations de la part d'une autorité parentale, familiale, hiérarchique ou encore scolaire).

Ces deux types de motivation se voient complétés par un état à part : l'amotivation où l'individu perd le contrôle des facteurs motivants. Cet état prend sa particularité dans l'absence de motivation et de perceptions initiales sur une activité ou encore l'incapacité de prévoir des conséquences induites par la réalisation d'une activité.

⁸ FENOUILLET Fabien, <https://www.lesmotivations.net/spip.php?article42>

Fabien Fenouillet émet l'avis dans le livre « Motivation et réussite scolaire »⁹ que sur un plan éducatif, il faut privilégier la motivation intrinsèque plutôt que la motivation extrinsèque. Dans une enquête de consultation nationale en 1998 de Stéphanie Leloup¹⁰, les lycéens ont dû classer hiérarchiquement les sens qu'ils attribuent à leur présence au lycée.

Tableau 2
Hiérarchie des sens que les lycéens attribuent à leur présence au lycée

| Sens | Nombre citations (rang 1) | Fréquence (%) | Nombre citations (rang 2) | Fréquence (%) | Nombre citations (rang 3) | Fréquence (%) | Nombre citations (rang 4) | Fréquence (%) | Nombre citations (rang 5) | Fréquence (%) | Nombre citations (somme) | Fréquence (%) |
|---------------------------------------|---------------------------|---------------|---------------------------|---------------|---------------------------|---------------|---------------------------|---------------|---------------------------|---------------|--------------------------|---------------|
| Non-réponse | 85 | 9,2 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 3 | 0,3 | 1 | 0,1 | 89 | 9,6 |
| Réussir son examen | 364 | 39,4 | 84 | 9,1 | 257 | 27,8 | 52 | 5,6 | 82 | 8,9 | 839 | 90,7 |
| Réussir son orientation | 233 | 25,2 | 237 | 25,6 | 152 | 16,4 | 69 | 7,5 | 149 | 16,1 | 840 | 90,8 |
| Réussir son insertion professionnelle | 125 | 13,5 | 294 | 31,8 | 167 | 18,1 | 124 | 13,4 | 130 | 14,1 | 840 | 90,8 |
| Développer sa personnalité | 63 | 6,8 | 156 | 16,9 | 126 | 13,6 | 264 | 28,5 | 229 | 24,8 | 838 | 90,6 |
| Acquérir une culture générale | 55 | 5,9 | 69 | 7,5 | 138 | 14,9 | 328 | 35,5 | 246 | 26,6 | 836 | 90,4 |
| TOTAL OBSERVÉ | 925 | | 925 | | 925 | | 925 | | 925 | | 925 | |

Source : Leloup, enquête consultation nationale, 1998.

On voit que majoritairement les lycéens mettent la réussite à l'examen en première place, puis l'orientation et enfin l'insertion professionnelle, ces trois raisons sont issues d'une motivation extrinsèque. Tandis que le développement de la personnalité et la culture générale sont relégués à un second plan alors que ce sont des raisons beaucoup plus centrées sur un développement personnel et issues d'une motivation intrinsèque.

Comme citées plus haut la théorie de l'autodétermination¹¹ est la résultante des recherches de Deci et Ryan sur la question de la motivation. L'évolution du modèle de Deci et Ryan présente une originalité encore plus grande car elle organise au sein d'une

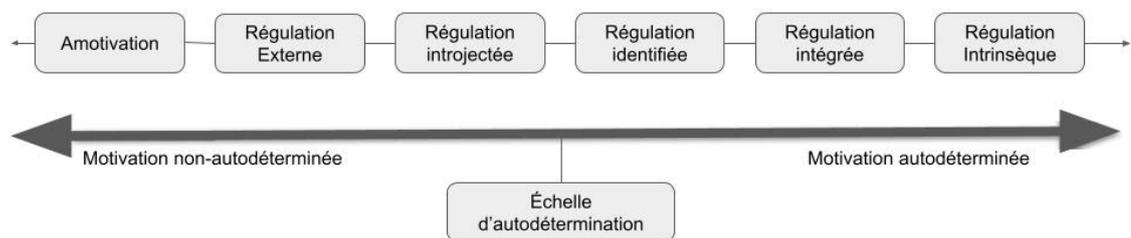
⁹ LELOUP Stéphanie, *La motivation : critère dévaluation de la performance scolaire ?*, p. 5

¹⁰ LELOUP Stéphanie, *La motivation, critère d'évaluation de la réussite scolaire ?*, p. 4

¹¹ FENOUILLET Fabien, <https://www.lesmotivations.net/spip.php?article42>

échelle continue d'autodétermination ces différents états de motivation. Ils ne parlent plus des deux formes de motivation intrinsèque et extrinsèque mais plutôt de motivation autodéterminée et non-autodéterminée.

Voici un schéma réalisé par mes soins qui permet de mieux représenter la théorie de l'autodétermination :



Cette échelle permet d'expliquer le niveau d'engagement d'un individu à une activité.

- L'amotivation représente le niveau d'engagement nul, l'individu évitera de s'engager, c'est une absence complète de motivation.

Ex : Mon professeur veut que je joue plus de musique de répertoire à la clarinette et je ne vois pas en quoi ça va m'apporter satisfaction, ou me servir.

- Régulation externe : la motivation de l'individu est régulée par des sources externes et son niveau d'engagement sera régi par des facteurs extérieurs à la personne ou des contraintes, comme des sanctions, obligations ou encore la stratégie de la récompense un peu comme la carotte au bout du bâton.

Ex : Je vais travailler mes gammes car mon professeur m'encourage à le faire en vue du contrôle technique de mi-année.

- Régulation introjectée : L'individu se sent coupable d'un non-respect des contraintes externes qui lui sont imposées. L'activité n'est pas librement choisie car elle est réalisée pour ne pas subir de conséquences négatives personnelles en culpabilisant.

Ex : Mon professeur me demande de travailler au moins deux études par semaine. Il faut que je le fasse sinon je suis vraiment un fainéant et ce sera ma faute si je ne réussis pas lors de l'évaluation de fin d'année.

- Régulation identifiée : l'activité est effectuée à des finalités externes à l'individu mais elle est valorisée intérieurement par l'individu. Il y a une identification qui est faite vis à vis de l'activité

Ex : Je dois apporter à mon professeur les gammes Mi majeur, Do# mineur, Si majeur et Sol" mineur à 120 à la noire pour la semaine prochaine. C'est important car ça va me faire progresser techniquement et c'est ce dont j'ai besoin

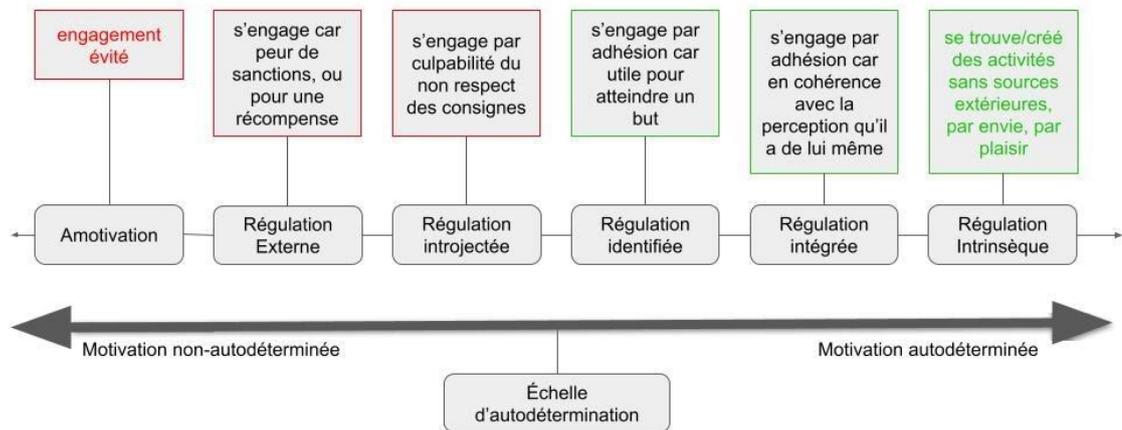
- Régulation intégrée : L'activité est en accord avec la perception que l'individu a de lui-même. Il va se l'approprier et trouver des moyens d'auto-mobiliser son corps et son esprit pour compléter la source extérieure à l'origine de l'activité.

Ex : Pour valider mon DEM, je dois suivre un module d'analyse musicale. Grâce à ça je vais aiguïser mes compétences d'analyse, mieux comprendre la musique que j'écoute, que je joue et améliorer ma qualité d'interprétation.

- Régulation intrinsèque ou autodéterminée : cela correspond à la définition initiale de la motivation intrinsèque. L'activité est entreprise uniquement pour le plaisir et la satisfaction que l'individu considère à sa réalisation sans attentes ou volonté de récompenses extérieures.

Ex : J'aime improviser, ça me procure un sentiment de liberté musicale immense. Je vais aller à l'atelier libre d'improvisation pour jouer.

Après avoir détaillé les tenants de cette théorie, je peux en conclure un schéma récapitulatif qui tient compte des exemples pour simplifier les termes et donner l'application théorique de chaque type de régulation :



Par extension à la définition de Rolland Viau, voilà ce que sous-entend pour moi les « perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement ». Cela convoque tout un ensemble de facteurs qui font référence à différents types de motivation et qui appartiennent à différentes logiques de mise en mouvement du corps et de l'esprit. Quand on est amené à réfléchir à sa pédagogie, je pense que c'est tout cela qu'il faut mettre en mouvement dans notre réflexion, dans le choix des activités, des méthodes, et jusque dans le choix des mots pour transmettre un savoir. (En tant qu'enseignant-chercheur, des questions se posent à moi : « Comment un élève construit son apprentissage à partir des savoirs nouveaux qu'on va lui apporter ? Comment vit-il son apprentissage et que pouvons-nous faire (en tant qu'enseignant) pour qu'il puisse conserver le désir et le plaisir de la pratique ? »

« Pour qu'il y ait de la réussite scolaire, il faut qu'il y ait trois choses indissociablement, il faut mobiliser, structurer et accompagner... ».¹²

¹² MEIRIEU Philippe, <https://peertube.cefedem-normandie.fr/videos/watch/24a116bb-25f7-440a-8c90-f9fa642cee7c>

Philippe Meirieu, chercheur en sciences de l'éducation nous fait part ici de l'importance de Mobiliser les élèves, condition de la réussite scolaire. Mobiliser ce serait dans un premier temps choisir (en choisissant) les bons mécanismes. Il s'agit de ne pas tomber dans le piège des récompenses, du bon point à tout va qui va sensiblement diminuer l'intérêt pour la réalisation de l'action elle-même, mais plutôt de permettre la mobilisation d'un élève sur des nouveaux apprentissages, des nouvelles pratiques, qui vont le tirer vers le haut, non pas en termes de meilleurs résultats mais en termes de devenir quelqu'un de plus complet, de plus indépendant vis à vis des supports. C'est pour cela qu'il faut structurer les savoirs que l'on va enseigner, les organiser afin de permettre à l'élève de s'en saisir, d'être bousculé par eux et de finalement les intégrer pour qu'il puisse librement choisir comment il les met en place et comment il les restructure au sein d'un degré supérieur de compréhension. Et finalement accompagner, je l'explique en étant totalement d'accord avec ce que Philippe Meirieu dit sur le rôle d'accompagnateur qu'un pédagogue peut prendre : "Chaque enfant a des besoins spécifiques qui sont liés à son histoire psychologique, à son histoire sociale". Je prends complètement le parti qui est d'accepter d'avoir un rôle plus social dans ma façon d'enseigner. Choisir d'être un éducateur plus que d'être un simple enseignant spécialiste d'une discipline. L'enseignement spécialisé doit pouvoir prendre en compte les différences entre les enfants et adapter sa proposition en fonction des profils psychologiques et socioculturels des élèves. Cela veut dire questionner plus généralement l'élève sur qui il est, de quelle classe sociale il est issu, que font les parents, est-ce qu'il a déjà des connaissances musicales, ce qu'il fait, quelle musique il écoute, dans quel cadre fait-il d'autres activités, comment il les fait et pourquoi il les fait ? Est-ce un élève qui fonctionne plus au mérite ? Est ce qu'il cherche une reconnaissance par cette pratique ? Fait-il cela pour rendre quelqu'un fier ou plutôt parce qu'il a une envie de découvrir des choses, etc... Pour être plus à même de réfléchir à notre pédagogie, il nous faut donc réfléchir à quelle stratégie adapter en fonction de l'élève que nous souhaitons accompagner. Philippe Meirieu nous raconte également que « *chaque enfant a des besoins spécifiques ...* »¹³. Intéressons-nous à cette question à travers la définition de Fabien Fenouillet et Alain Lieury

¹³ MEIRIEU Philippe, <https://peertube.cedefem-normandie.fr/videos/watch/24a116bb-25f7-440a-8c90-f9fa642cee7c>

4. La motivation selon Fabien Fenouillet et Alain Lieury

Fabien Fenouillet, est un enseignant-chercheur en psychologie positive des apprentissages et en psychologie cognitive spécialisé dans les théories de la motivation. Alain Lieury est lui aussi un enseignant chercheur en psychologie cognitive. Dans le livre « Motivation et réussite scolaire », Alain Lieury et Fabien Fenouillet propose cette définition de la motivation :

« La motivation est donc multiple, elle apparaît comme un puzzle de besoins en interaction : les besoins biologiques ou physiologiques et les besoins psychologiques, des besoins appris aux besoins cognitifs... »¹⁴

C'est une des définitions que je trouve la plus complète car elle a un caractère global. Elle convoque une multitude de caractéristiques qui sont contenus dans deux grands types de besoins, les besoins biologiques ou physiologiques et les besoins psychologiques. Les besoins biologiques ou physiologiques sont des besoins qui nécessitent un intérêt à court terme sans quoi la survie d'un individu peut être compromise : la faim, le sommeil, la soif, la reproduction.

Les besoins psychologiques seraient de l'ordre de la satisfaction d'un individu à réaliser des tâches. Les relations sociales et notre rapport aux autres est un aspect non négligeable de la société moderne tout comme la curiosité, la découverte, les émotions. On voit là que la motivation est quelque chose qui ne réside pas seulement dans l'individu mais également dans sa relation à un contexte. La motivation est-elle un bien inné ou un bien acquis de l'individu ? Ce débat nous forcerait à croire que la motivation n'aurait d'intérêt qu'à l'intérieur d'une dualité que l'on oppose alors qu'on devrait plutôt la dépasser. Aujourd'hui la motivation est engagée dans un processus social. Il y a de l'inné et de l'acquis, la seule différence c'est la manière. Ce qui fait que l'on doit dépasser la distinction entre inné et acquis, c'est le programme, ce sont les valeurs auxquelles on tient et la façon dont on présente les choses pour la réalisation d'une des missions principales de l'enseignement artistique spécialisé qui est d'accueillir un large public.

¹⁴ FENOUILLET Fabien, LIEURY Alain, *Motivation et réussite scolaire*, p. 6

5. La question des besoins

La motivation est au centre de la réflexion d'Abraham MASLOW, psychologue américain qui a fait de la motivation un élément central de ses recherches à travers la hiérarchisation des besoins.



Pyramide des besoins

15

La pyramide des besoins ou pyramide de MASLOW illustre la complexité de ce qui peut entrer en compte quand on veut analyser la motivation. A travers cette pyramide, MASLOW démontre que l'être humain se définit à travers cinq niveaux d'objectifs imbriqués entre eux. Satisfaire les besoins du premier objectif permet d'avoir la motivation de s'intéresser aux besoins du deuxième objectif et ainsi de suite. Il arrive parfois, dans certains contextes, que le besoin de sécurité ne soit pas respecté notamment dans l'histoire des pratiques artistiques d'excellence. Il paraît évident de nos jours de le garantir cependant le rapport maître-élève présent dans certains modèles d'enseignement conjugué à une modalité pédagogique dominante de cours individuel peut amener à une déstabilisation de sentiment de sécurité chez certains élèves mais la pratique musicale entre en compte principalement dans le troisième et quatrième niveau de besoins. Le sentiment d'appartenance à une catégorie, être musicien et faire partie de l'univers social d'individus qui pratiquent la musique. Pouvoir communiquer avec les

¹⁵ https://fr.wikipedia.org/wiki/Pyramide_des_besoins

autres, partager. L'estime, la confiance en soi, la reconnaissance et l'appréciation des autres sont aussi des aspects que la musique peut combler. La musique est une pratique qui est intégrée à notre vie quotidienne, ne serait-ce que par le premier instrument qui a été donné à de nombreux êtres vivants, la voix, les cordes vocales. Le chant, en chœur, seul ou toutes sortes de cantillations, récitations qui nécessitent l'utilisation de la voix est à l'origine de groupement sociaux. Cette vocalité traduit une réalité inhérente au concept de société ainsi qu'aux pratiques culturelles qui y sont liées.

La musique est un complément à la parole, à l'expression humaine, elle s'invite dans beaucoup d'aspects de notre vie quotidienne depuis des siècles, période de récoltes, de chasse, cérémonies funéraires, divinatoires, exprimer l'amour, les rituels, la guerre, règles de vie, répartition de rôles dans la société. Ce sont des faits sociaux qui sont intégrés à toutes les sociétés. Des 'Are 'Are, peuple des îles Salomon à notre propre société occidentale en passant par diverses cultures. Si certaines sociétés se sont affranchis d'associer musique et traditions, il reste que la musique est accompagnée d'un contexte social d'interprétation, de composition ou encore d'écoute.

Pourquoi pratiquons-nous la musique ? Pourquoi écoutons-nous de la musique ? Dans les sociétés occidentales, le chant choral et la musique sont des vecteurs de formation et d'intégration. La pratique du chant a quelque chose de pratique pour les jeunes dans les écoles (car peu coûteuse et peu contraignante matériellement, en effet chacun dispose de l'instrument en lui). Elle apporte une dimension sociale, le chanteur met sa voix au service d'un groupe, apprend à se mêler aux autres et à former un tout expressif. Il apprend à s'exprimer par sa voix à travers le groupe et la production collective. On peut dire la même chose de la pratique de l'orchestre. Les classes à horaires aménagés musique et de ce fait la pratique de l'orchestre pendant l'école par exemple sont la transposition d'une éducation musicale collective par le social. Apprendre ensemble pour pratiquer ensemble.

Je me rappelle mes années de formation au Conservatoire d'Orléans ou pendant les sessions d'orchestres, M. Clément JOUBERT, le chef d'orchestre et pédagogue qui s'occupait de ces moments de formation, nous répétait "L'orchestre c'est comme une mini-société, si on ne s'écoute pas, ça ne fonctionne pas". Cette phrase faisait résonner en moi l'idée que nous ne pouvions produire une musique qui ait du sens si elle n'est pas rattachée à un sentiment de partage. Qui joue quoi ? quand ? dans quel but ? mélodie ? accompagnement ? Qui doit-on écouter et à quel moment ? Pourquoi ? Cela peut-il me servir quand je joue ma partie de savoir que les basses sont sur le temps et que dans X mesures ce seront les cuivres qui reprendront le thème que je joue actuellement ?

Je suis convaincu qu'en donnant un sens à la musique que l'on fait, alors elle pourra avoir un sens pour ceux qui l'écoute. Et ce sens c'est d'abord le partage qui le fait naître, le partage entre plusieurs musiciens ou le partage entre un support et un interprète. La façon dont on s'approprie ce qu'on lit dans le cadre des musiques de traditions écrites ou de ce que l'on entend ou écoute pour les musiques de traditions orales dépend de faits sociaux. La musique est un objet culturel qui est inhérent à une société donnée.

Anne-Marie GREEN a mené deux enquêtes¹⁶, une enquête quantitative auprès de 1100 jeunes scolarisés de quinze à vingt ans et une autre qualitative via des entretiens qui permettent de mettre en évidence le discours des jeunes sur leur rapport à la musique. La musique occupe une place importante dans la vie des adolescents. Socialement parlant c'est même quelque chose d'indispensable. D'ailleurs les trois quarts des enquêtes quantitatives mettent en évidence la pratique fréquente du chant, tous les jours ou au moins plusieurs fois par semaine, le plus souvent solitairement. Mais les chants privilégiés sont les « chansons à danser » ou les « chansons d'amour » comme le dit Anne-Marie GREEN. Si on analyse cet aspect de l'enquête à la lumière de la pyramide de MASLOW, la pratique de la danse, seul ou en groupe, et l'amour sont des faits qui s'expliquent par des besoins de troisièmes et quatrièmes niveaux. La volonté de s'exprimer, d'exprimer qui on est à travers le mouvement et la danse, s'affirmer pour faire grandir l'estime et la reconnaissance des autres. L'affection et l'appartenance sont

¹⁶ GREEN Anne-Marie, *Les comportements musicaux des adolescents*

aussi des faits sociaux exprimés par les chansons d'amour. Les sentiments, le partage avec un autre être, et tout ce qui se rattache à l'amour dans notre société comme le couple, la fondation d'une famille. Ce sont des faits sociaux qui font sens pour les jeunes à travers certaines musiques.

Anne-Marie GREEN dit que « Les genres musicaux appréciés par les jeunes c'est leur correspondance aux tendances latentes et aux pulsions les plus vigoureuses de leur âge : ascension sociale, bonheur, jeunesse, sexualité, réussite affective ou financière, critique de la société. »¹⁷. Les genres musicaux comblent un manque de liberté des adolescents ressenties dans leurs milieux et la musique permet de créer des relations sociales, relations choisies par les adolescents et non obligées comme le cas des relations familiales. Au sein de ma scolarité, traditionnelle et musicale, j'ai entendu ces fameuses catégories de musiques adoptées comme dénomination d'un groupe, les « métalleux », les « jazzeux », les « classiqueux », les « baroqueux » etc... Les genres musicaux peuvent être l'explication de groupements sociaux, qui se reconnaissent et partagent des choses plus facilement avec les individus qui y appartiennent. La sensibilité à telle ou telle genre musical convoque une entrée dans un groupe social particulier. C'est encore cette même idée du besoin d'appartenance qui apparaît là.

A-M Green pointe du doigt l'industrie culturelle qui utilise ce besoin qu'ont les adolescents d'appartenir à des groupes sociaux, à s'opposer au modèle familial, au modèle scolaire non choisi, pour fabriquer des stéréotypes vers lesquels ils vont être dépendants. Ainsi ces « choix musicaux » se transforment en nécessités sociales. La musique a donc un fort pouvoir d'attraction pour les adolescents. Exploiter ce besoin social peut être une des clés pour catalyser la motivation des élèves musiciens.

Alors comment renverser ce besoin social en envie ? Il faut avoir conscience que les relations sociales sont un véritable moteur pour les adolescents et que l'enseignement musical a tout à gagner de cet aspect. Car la musique est bien quelque chose de social, qui se partage et qui peut entrer facilement dans une dimension collective. Allier le besoin social au plaisir musical est une des missions à mener dans l'enseignement musical autant au niveau de la proposition pédagogique de l'enseignant qu'au niveau des propositions de pratiques de l'établissement et de l'institution.

¹⁷ GREEN Anne-Marie, *Les comportements musicaux des adolescents*, p. 9

B. La place de la motivation dans l'institution

1. La question du milieu

La motivation est un concept qui a été abondamment utilisé par les différents protagonistes de l'institution. En effet, on peut intégrer seulement ce que l'on veut bien entendre sous ce terme. La motivation devient alors l'arbre qui cache la forêt de problèmes et qui évite « de se demander vraiment pourquoi l'élève ne réussit pas à l'école »¹⁸

Pour faire un lien avec l'enseignement musical, il convient de comprendre ce qui rapproche le milieu scolaire de l'éducation nationale et le milieu de l'apprentissage de la musique. Ce sont deux institutions certes différentes mais qui ont des points communs inévitables à analyser lorsque l'on parle de motivation dans l'apprentissage.

Tout d'abord, au niveau du contexte matériel d'études. A la fois dans l'enseignement musical ou en milieu scolaire, nous avons des établissements dédiés avec des salles de cours, une scolarité, une administration. Le format du cours de formation musicale est même calqué sur le format de la classe à l'école primaire, au collège ou au lycée. Les élèves sont assis sur leur chaise derrière une table et face au tableau. Seul un piano peut généralement nous donner un indice sur le cours dispensé dans une de ces salles. Ensuite, au niveau de l'organisation des études. Elles sont segmentées en cycles :

| Enseignement scolaire | Enseignement musical |
|--|--|
| Cycle supérieur (enseignement supérieur) | Cycle professionnalisant de l'enseignement supérieur |
| Cycle secondaire (collège et lycée) | Deuxième et 3ème cycle, Cycle spécialisé et CPES |
| Cycle préélémentaire et élémentaire (école maternelle et primaire) | Initiation, 1er cycle |

¹⁸ LELOUP Stéphanie, *La motivation, critère d'évaluation de la réussite scolaire ?*, p. 10

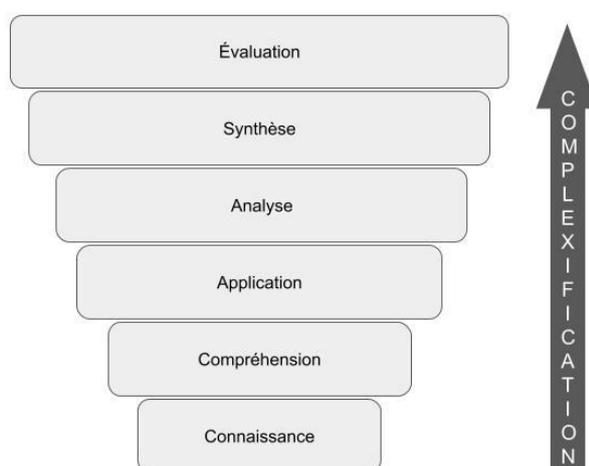
Ces cycles d'études sont découpés par les mêmes jalons. La fin du secondaire étant marquée par le Baccalauréat (Diplôme de Niveau IV) donnant accès à l'enseignement supérieur et la fin du cycle spécialisé par le Diplôme d'Études Musicales ou le Diplôme National d'Orientation Professionnel de musique, tous deux aussi des diplômes de niveau IV et permettant l'accès à l'enseignement supérieur en musique. Le Cycle Préparatoire à l'Enseignement Supérieur ne délivre pas de diplôme mais donne lui aussi accès aux concours d'entrées dans l'enseignement supérieur de la musique.

Cette organisation similaire conduit à une association inévitable entre ces deux milieux d'apprentissages. En effet, les enseignements sont organisés en termes d'objectifs, de temps ou de ressources et dispensés dans un contexte structuré comme un établissement, ou encore dans des classes et des niveaux d'études avec leurs jalons, épreuves ou différents concours. Le fait qu'ils débouchent sur un diplôme ou une validation est aussi un signe fort d'identification d'une éducation formelle.

Ainsi, on peut aisément effectuer une analogie entre l'éducation scolaire et l'éducation musicale en considérant que ces deux modèles ont la même essence et sont composés d'une organisation similaire notamment sur l'organisation des études. On pourrait la définir comme une organisation hiérarchisée des connaissances liées à une certaine conception de l'enseignement-apprentissage. Conception partagée par ces deux milieux ce qui m'amène à essayer de décrire les activités qui y sont proposées en utilisant les taxonomies de Benjamin Bloom comme grille de lecture.

2. La taxonomie de Bloom

Benjamin Bloom est un psychologue de l'éducation. Il a fait émerger une classification en niveaux des objectifs d'apprentissages appelée la Taxonomie de Bloom¹⁹. Le terme de taxonomie désigne la théorisation et la pratique de la classification d'organisme. Dans le cadre des sciences naturelles par exemple, il s'agit de hiérarchiser en décrivant, nommant et classant des organismes vivants. La taxonomie s'est étendue à d'autres domaines comme l'éducation ou Bloom s'est servie de la logique et de la méthode pour hiérarchiser et classer grâce à des mots clés des objectifs d'apprentissages. La taxonomie de Bloom fonctionne sur une échelle de complexité à 6 niveaux :



Voici un schéma qui récapitule la façon dont on peut considérer la classification des niveaux. On peut transposer ça à l'étude d'une notion par exemple :

- Connaissance : l'élève observe et se souvient des informations
- Compréhension : l'élève saisit le sens de la notion
- Application : l'élève se sert des informations pour pratiquer à l'aide de méthodes
- Analyse : l'élève construit son esprit critique et apprend à repérer des modèles et à les organiser.
- Synthèse : l'élève utilise ce qu'il a appris pour créer et produire quelque chose de personnel
- Évaluation : l'élève compare et établit une critique par des critères distinctifs

¹⁹ <http://c2ip.insa-toulouse.fr/fr/pedagogies/concepts-de-base-en-pedagogie/la-taxonomie-de-bloom.html>

Si l'on analyse les grandes catégories on se rend compte que la pratique n'intervient qu'à partir du troisième niveau et qu'il y a une grande importance attachée aux connaissances et à la compréhension des savoirs, ce que l'on peut appeler plus simplement la théorie. La taxonomie de Bloom est utilisée dans certains référentiels de l'éducation nationale et dans l'enseignement supérieur.

Dans l'enseignement musical, l'attachement à la théorie est une évidence. Les cursus d'apprentissages font de la formation musicale une priorité avec souvent un cours de formation musical dont la durée va jusqu'à une heure et demie en premier cycle, c'est-à-dire lors des 5 premières années d'apprentissages. C'est trois fois plus de temps que le cours individuel d'instrument qui souvent est le facteur d'inscription dans une structure d'enseignement artistique. Les années d'éveil restent des années de pratiques souvent couplées à des activités rythmiques ou chorales. Même si cette pratique reste lors du cours de formation musicale, un changement de logique est observable par rapport aux connaissances apprises. Le rythme écrit, lu, parlé, la lecture, le rapport aux données écrites a une très grande importance.

Le premier constat que j'ai fait, c'est lors des découvertes instrumentales. Ce sont comme les mots l'indique, des moments de découverte sur les instruments et donc de découverte d'une activité beaucoup plus axé sur une pratique que sur une théorie. Je n'ai jamais vu de moments pour potentiels futurs élèves qui s'intitulait "découverte musicale" où l'on proposait aux enfants de s'inscrire dans un cursus ou la théorie et donc la formation et la culture musicale est la finalité de l'apprentissage. C'est donc bien que la pratique instrumentale est considérée comme le but du cursus d'apprentissage au moins jusqu'au cursus pré-professionnalisant ou les élèves peuvent choisir de faire un Diplôme d'Étude Musicale ou équivalent avec pour dominante la formation musicale. Il est donc intéressant d'analyser l'organisation du cursus à la lumière de la taxonomie de Bloom car cette taxonomie cristallise pour moi beaucoup la façon dont on peut entrer dans un apprentissage. Je pense que je peux émettre l'hypothèse que l'enseignement musical en France est un peu prisonnier de l'importance qu'il accorde à l'enseignement de la théorie. Il ne s'agit pas dans ce mémoire de faire le procès de la formation musicale et du solfège mais plutôt de se demander si l'entrée dans l'apprentissage musical ne peut pas être repensé pour favoriser le développement des enfants dans leur apprentissage de la musique.

Je ne parle pas ici de supprimer la théorie des cursus mais plutôt d'aménager les savoirs que l'on met à disposition. La taxonomie de Bloom met la pratique à un niveau de complexité supérieur et la création au niveau de complexité maximum, or la musique telle qu'on l'apprend dès les premières années d'un cursus institutionnel est indissociable de la pratique. Soit on suit la Taxonomie de Bloom et on dispense un enseignement de connaissances jusqu'à la vérification de la compréhension des notions musicales avant de dispenser après quelques années un enseignement pratique avec la découverte de la pratique instrumentale mais cette solution ne me semble pas souhaitable car dans un audit des conservatoires municipaux d'arrondissement de la ville de Paris²⁰, il est fait le constat qu'il y a une baisse de 49% des élèves entre le cycle 1 et le cycle 2 et de 60% en cycle 3. Il est aussi fait le même constat en pire avec la formation musicale, 49% en deuxième et 90% en troisième cycle. On peut légitimement penser que cette baisse serait encore plus importante si la pratique était reléguée au second plan dans les premières années d'apprentissages.

Ou alors on entre dans l'apprentissage par la pratique et on relègue la théorie au service de la pratique et non un apprentissage de la théorie en tant que telle car je suis convaincu qu'il est plus simple de jouer do ré mi à la clarinette que d'apprendre à lire do ré mi sur une partition et de comprendre la logique de lecture des notes sur une portée. Notamment parce que les enfants s'inscrivent en priorité pour pratiquer un instrument et qu'ils seront plus à même de se mobiliser dans l'apprentissage de quelque chose qu'ils ont choisi de faire et aussi parce que les enfants commencent la musique à un âge où ils sont déjà en plein apprentissage de la lecture de la langue française.

Après avoir posé le cadre théorique, expliqué les définitions qui faisaient sens pour mon sujet de mémoire et ma réflexion pédagogique je dois passer à la description et à l'analyse des expérimentations que j'ai menées. Je m'appliquerai à mettre en perspective ce que j'ai pu décrire sur les théories de la motivation et à faire des liens entre les entretiens et les constats que je peux faire vis à vis des enquêtes de terrain.

²⁰ Annexe 1 : Audit des conservatoires, p. 95-96

II. Expérimentation

1. Méthodologie d'Enquête

Lorsque l'on parle de la place de la motivation dans l'enseignement, il est nécessaire d'interroger l'institution qui norme cet enseignement. Les textes cadres qui donnent les grandes directives mais aussi et surtout les acteurs qui incarnent cette institution de par leurs propositions pédagogiques et le regard qu'ils peuvent avoir la façon dont est organisé l'enseignement musical public et la façon dont il est vécu par leurs élèves.

J'ai choisi de procéder à une enquête de terrain qui aura qui utilisera deux méthodes de recueil de données : qualitative et quantitative. Cette première sera composée d'observations et d'entretiens avec des profils d'enseignants assez éclectiques. Pour avoir un panel assez large, j'ai interrogé des professeurs qui ont travaillé ou qui travaillent actuellement dans des établissements classés, qui enseignent dans le cadre d'un cursus traditionnel ou dans le cadre d'un dispositif particulier. En effet, ces dispositifs d'enseignements particuliers sont des milieux indispensables à interroger pour se rendre compte des différentes innovations pédagogiques mises en place.

La motivation est un sujet compliqué à aborder lors d'entretiens car il interroge beaucoup nos pratiques pédagogiques. Même si mon enquête portait sur la motivation à travers l'institution, je me suis rendu compte qu'il y avait une certaine méfiance de la part des professionnels du métier de l'enseignement. Je devais donc faire attention à la façon dont j'amenais ma demande d'entretien afin de clarifier au maximum mon propos. En effet, je n'ai pas fait ces entretiens pour juger ou pour apporter un regard critique sur les pratiques des personnes interviewées et je me devais d'être le plus clair possible et le plus transparent vis-à-vis des personnes ciblées. J'ai donc opté pour des entretiens semi-directifs. Ce type d'entretien me paraissait le plus efficace pour mon objet d'étude car il laissait suffisamment de liberté aux personnes interviewées au sein des questions que j'ai préparées à l'avance. Mon objet d'étude est la motivation dans l'institution de l'enseignement musical, j'ai donc choisi d'abord de laisser une libre présentation. La personne va alors nous dire pleinement qui elle est, et ne sera pas forcée de raccourcir

ou de faire des choix pour être concis car définir un type de présentation comme « présentez-vous en 3 mots », ou « 2 phrases rapides pour vous présenter » ou même « Est ce que vous pouvez rapidement vous présenter ? », me faisait peur dans le sens où je ne voulais pas que mes interlocuteurs se sentent obligés de dire telle chose plus que telle autre. Dans un entretien où le but est qu'ils répondent à mes questions il y a souvent quelque chose de sous-jacent comme « A quoi il s'attend comme réponse de ma part ? » ou « Est ce que j'ai bien répondu à la question ? ». Et j'avais peur qu'une contrainte puisse orienter et finalement limiter la pertinence de ces présentations qui doivent être le reflet de « Qui est la personne ? D'où vient-elle ? Qu'a-t-elle fait dans son parcours ? etc.. ». Ces informations sont très importantes quand il faut analyser les propos recueillis dans les entretiens car il est possible qu'elles apportent des éléments intéressants à mettre en lumière dans l'analyse.

Ce recueil de données sera donc complété avec une enquête quant à elle quantitative. Le deuxième aspect de mon enquête est quant à lui quantitatif. J'ai composé un questionnaire destiné à des élèves musiciens d'établissements classés. L'enjeu dépendait ici du nombre de réponses recueillies afin d'en réaliser une analyse pertinente. Je n'aurais pu décemment proposer une analyse intéressante avec moins de cinquante réponses. J'ai quand même décidé de m'y atteler car j'avais des interrogations et des hypothèses légitimes, que je détaillerai dans la partie dédiée à l'explication et à l'analyse de cette enquête, quant à la façon dont les élèves considèrent la motivation et à comment ils la vivent. Je pense avoir un réseau suffisamment grand pour demander de l'aide à des amis, collègues, connaissances pour diffuser ce questionnaire et avoir suffisamment de réponses. D'autant plus que je me suis posé une limite au niveau de la taille du questionnaire afin que cela soit rapide à remplir et que cela ne prenne pas trop de temps. Le sujet de ce devoir de recherche m'amène donc à penser la variable temporelle comme un levier à la motivation concernant le remplissage de ce questionnaire.

2. L'enquête qualitative

Tout d'abord, il convient de présenter les interlocuteurs avec qui j'ai échangé. Il me semble indispensable que le lecteur de ce mémoire ait toutes les cartes en mains afin de comprendre du mieux possible cette analyse. Les entretiens seront en annexes de ce mémoire et les présentations personnelles des personnes interviewées seront plus complètes au sein de ces retranscriptions²¹. Je précise que j'ai anonymisé mes entretiens car c'est le contrat que j'ai passé avec chacun de mes interlocuteurs, toujours dans la même logique de les mettre à l'aise pour parler d'un sujet qui cristallise beaucoup de débat dans le métier. On a dit plus haut que la motivation était souvent perçue comme quelque chose appartenant à l'élève pour expliquer la réussite. Mais interroger la réussite d'un élève, n'est-ce pas aussi interroger la réussite du professeur ? Il y a forcément une réticence à interroger nos pratiques ou nos propositions pédagogiques en tant que professeur mais aussi en tant qu'institution.

La première personne interviewée, que je vais appeler Paul, a 30 ans. Paul est actuellement professeur de clarinette au sein d'associations missionnées par une collectivité. Ce ne sont pas des organismes ou établissements classés mais ces associations ont pour principal budget de fonctionnement la subvention municipale qui leur est accordée. Ce sont des associations situées dans des milieux plutôt ruraux. Il a étudié la clarinette en province puis au CRR de Rueil-Malmaison en région parisienne avant de terminer son cursus en obtenant son DNSPM et son DE de professeur de clarinette.

Mon deuxième entretien s'est déroulé avec Pascal, 57 ans. Il est professeur de clarinette au Conservatoire à Rayonnement Départemental d'Argenteuil depuis la rentrée de Septembre 2020, et a été professeur de clarinette pendant 30 ans au Conservatoire à Rayonnement Départemental d'Orléans à la fois en cursus traditionnel et aussi en tant que professeur de clarinette au sein du dispositif particulier d'enseignement de la classe unique bois qui est un dispositif d'enseignement en groupe

²¹ Annexe 2 : Entretiens, p.96

où c'est la pratique collective qui drive l'apprentissage de la musique. Pascal a commencé la clarinette au Conservatoire d'Orléans et a poursuivi ses études de clarinette au CNSM de Lyon jusqu'à l'obtention du CA après avoir eu son prix à Orléans. Au-delà du côté pédagogique, il a une carrière artistique assez éclectique, du jazz, de l'improvisation à l'orchestre en passant par la musique ancienne. J'ai souhaité faire cet entretien avec Pascal car il a un profil avec une forte expérience artistique et pédagogique notamment avec de l'expérience dans différents dispositifs d'enseignements.

Ensuite, j'ai fait un entretien avec un autre professeur de clarinette qui enseigne au Conservatoire à Rayonnement Régional de Nantes. Francis a fait ses études de clarinette en région parisienne avant d'obtenir son CA au CNSM de Lyon. Il a été en charge à Metz des étudiants qui préparaient le DUPN : Diplôme Universitaire de Pédagogie Musicale, ce qui a précédé le DE et les CEFEDM, puis responsable pédagogique des étudiants au CRR de Nantes et enfin professeur de Clarinette convaincu que l'on doit diversifier les pratiques et éviter les séparations disciplinaires. Aujourd'hui il intervient à la fois dans un contexte de cursus traditionnel et à la fois dans un dispositif particulier de pédagogie de groupe appelé les "Ensembles débutants".

Le dernier entretien que j'ai mené était avec un enseignant du CEM (Centre d'Expressions Musicales) du Havre. Benjamin y enseigne la batterie, la guitare, un peu la MAO (Musique Assistée par Ordinateur) et anime également des ateliers de musiques actuelles. Il est issu du milieu associatif et autodidacte pour d'autres instruments, il a poursuivi son parcours jusqu'à l'obtention du MIMA qui lui a permis d'entrer au CEFEDM de Normandie et d'y obtenir son Diplôme d'Etat de professeur de musique dans le domaine des musiques actuelles amplifiées.

Construction des entretiens

J'ai donc fait le choix de l'entretien semi-directif avant d'avoir un plan préalable sur les questions que j'allais poser mais aussi pour avoir une certaine liberté dans le trajet. Cela me permet de rebondir sur certaines phrases de mes interlocuteurs et de leur laisser une liberté de réponse. Pas de temps, pas de contraintes de réponse. Avant de choisir les questions qui me semblaient les plus pertinentes pour mon mémoire, je me suis posé la question de savoir de quoi nous allons parler, vers quelles informations j'ai envie de diriger l'entretien et quels types de données je souhaite recueillir.

En premier lieu les informations générales qui me permettront d'identifier le parcours et le passif des personnes interviewées. Les questions auxquelles je veux des réponses dans cette partie sont :

- Qui êtes-vous ?
- Que faites-vous ?
- Comment le faites-vous ?

Cela passe par une présentation personnelle que je demande et dont je laisse libre chaque intervenant dans sa réponse. Si je n'ai pas l'information exacte du milieu professionnel dans laquelle la personne évolue, j'ajoute une question pour savoir dans quel cadre celui-ci exerce sa profession. Par cadre, j'entends le dispositif ou le type de cursus : conventionnel, traditionnel, particulier, conservatoire, public, associatif, privé etc... Car les 4 personnes interviewées sont des enseignants dans le secteur musical.

Ensuite, j'oriente les questions sur la notion principale de mon sujet de mémoire, à savoir la motivation. Le but est de savoir comment ces enseignants considèrent la motivation. Les facteurs qu'ils peuvent identifier, les acteurs et surtout comment ils vivent cette problématique dans leur quotidien pédagogique. Pour cela, j'ai choisi comme première question « Avez-vous déjà rencontré le problème de la motivation d'un élève, si oui pouvez-vous me le raconter ? » en partant de l'hypothèse que les enseignants interviewés allaient me répondre positivement. En effet, ce qui m'intéresse, ce n'est pas de savoir s'ils ont rencontré cette problématique mais plutôt de savoir comment ils en parlent ? Les mots qu'ils utilisent pour décrire le phénomène afin de comprendre les

représentations qu'ils ont de cette notion et de comment elle se manifeste chez l'élève. Toujours dans la même logique, je leur demande comment est-ce qu'ils identifient un élève démotivé et leur réaction théorique et pédagogique qu'ils prévoient dans ce genre de cas. Je poursuis avec des questions plus générales sur la motivation, comme les facteurs qui peuvent affecter la motivation et les acteurs qui agissent dessus. Les réponses vont me permettre de mettre en relief ce que les enseignants considèrent comme prioritaire si l'on veut agir sur et développer la motivation d'un élève par rapport à l'état actuel des dispositifs d'enseignements proposés par l'institution. Je pars de l'hypothèse qu'il y aura une différence à souligner entre ce que l'on fait dans les cursus traditionnels d'apprentissage de la musique mis en place par l'institution des établissements ou des structures d'enseignement spécialisée de la musique et entre ce que les professeurs eux-mêmes définissent comme prioritaire pour un épanouissement et un développement de la motivation dans la pratique musicale des élèves.

Dans un troisième temps, si l'enseignant interviewé m'a présenté le fait qu'il a travaillé ou qu'il travaille actuellement dans le cadre d'un dispositif particulier d'enseignement, j'oriente les questions sur ce sujet. A savoir que je leur demande de me présenter le dispositif et s'ils observent des réactions particulières de la part des élèves au niveau de leur motivation par rapport au cursus traditionnel. Et s'il y a des différences, est ce qu'ils arrivent à me dire pourquoi ? Ce qui provoque ces réactions différentes vis-à-vis de l'apprentissage et de la pratique musicale.

La dernière partie de l'entretien est axée sur l'institution. Les dernières questions demandent un avis concret sur la motivation telle qu'elle est considérée au sein de l'institution. Et plus précisément dans l'organisation des cursus. La dernière question ou je demande si mes interlocuteurs pensent que le parcours institutionnel avec les cycles d'études et les examens peut être un facteur de démotivation peut sembler « crue » mais elle est pour moi très importante. Cela me permet de savoir : quelle est la position que les enseignants ont par rapport au cursus dans lequel ils exercent leur métier ? et je pars de l'hypothèse que je ferais le constat d'un paradoxe entre le cursus tel qu'il est construit aujourd'hui (cursus, examens, cours) et l'avis des professeurs sur la construction actuelle.

Analyse des entretiens

Pour ce faire je me suis défini des axes pour analyser ces entretiens :

- A. Les présentations

La présentation de chacun des intervenants est à analyser car il peut être intéressant de savoir ou de comprendre comment chaque enseignant se présente et ce qu'il considère important de donner comme informations.

- B. Comment est ce que l'on parle de motivation dans les entretiens ?

Dans les réponses des personnes interviewées, je vais déceler des façons de parler de la motivation, d'aborder la notion pour savoir comment ces personnes définissent et expliquent ce qu'est la motivation.

- C. Les différents facteurs et acteurs de la motivation

Je pose des questions qui sont directement liées à ces termes donc il me paraît important de comparer et de mettre en relief ce que j'ai pu interroger dans le cadre théorique avec ce qu'il ressort des entretiens et aussi entre les différents entretiens ce qui peut être différent et pourquoi ? Souvent on peine à définir concrètement ce que sous-entend la notion de motivation mais on a plus facilement des avis sur la manière dont elle se manifeste et qui permet de catalyser cette manifestation. Dans la réflexion pédagogique, je pense qu'il peut être intéressant de s'interroger sur le sens qu'une personne donne

- D. L'institution et le regard qui lui est porté

La dernière thématique que j'aborde dans les entretiens amène la réflexion sur ce que pense les acteurs de l'institution (qui organise les cursus d'enseignement musical) sur la façon dont l'institution gère la motivation dans l'apprentissage de la musique.

A. Les présentations

Au niveau des présentations, ce sont toujours les mêmes informations qui reviennent. La formation, l'activité professionnelle actuelle, l'univers artistique. Mes interlocuteurs ont été interviewés dans le cadre de leur métier et c'est parce qu'ils sont avant tout professeurs de musique que je les ai contactés. Pascal lui parle de son enfance en tout premier « ... j'ai commencé la musique à l'école avec la flûte à bec... C'était au CP et c'était un rayon de soleil au milieu du marasme que pouvait représenter l'école pour moi. »²² Ici on a déjà le constat fort d'une activité artistique libératrice d'abord initiée par l'école avec la flûte à bec.

Il continue de raconter son parcours artistique jusqu'à « Et assez tôt j'ai commencé à donner des cours et à me déterminer sur ce parcours d'enseignant... Parce que j'aime les enfants, parce que j'aime partager quoi. Voilà l'idée de partager, monter des projets ensemble... »²³

Dans les mots « j'aime les enfants » et « j'aime partager », je comprends qu'il y a une envie et un amour de transmettre et de partager des choses à la génération suivante. "Monter des projets ensembles", le mot ensemble est très important car Pascal introduit directement après la détermination de son parcours d'enseignant, la dimension collective de la musique et la dimension du but avec les projets. Il n'y a pas plus de précisions quant à l'activité d'enseignant dans la première présentation de Pascal, sa réponse est surtout axée sur son parcours artistique et ce qu'il fait musicalement au niveau des ensembles, activités, influences etc... Francis lui détaille beaucoup son « parcours de prof »²⁴ en attachant beaucoup d'importance à ses postes, les différentes missions qu'il a menées. Mais il est important de noter que comme Pascal, il y a un attachement particulier à parler de l'éclectisme de leurs pratiques musicales. Je compare ces deux enseignants car ils ont un profil similaire au niveau de l'âge et du milieu dans lequel ils ont évolué et enseignent.

²² Annexe 2 : Entretiens, Entretien Pascal, p. 111

²³ Annexe 2 : Entretiens, Entretien Pascal, p. 111

²⁴ Annexe 2 : Entretiens, Entretien Francis, p. 122

Là où Paul et Benjamin ne s'attardent pas sur la diversité de leurs pratiques et univers artistiques « Et musicalement, il ne se passe pas grand-chose en ce moment... Ouai c'est comme ça. »²⁵ a répondu Paul avant de lui aussi détailler rapidement son parcours jusqu'à l'obtention de son diplôme de professeur de clarinette et sa situation actuelle de professeur de clarinette dans des structures associatives. Tandis que, Benjamin ne s'attarde pas non plus à appuyer sur les différentes pratiques. Il parle des instruments qu'il joue « dans l'esthétique plutôt musique actuelle »²⁶ mais rapidement il répond aussi qu'il « touche » au jazz et à la musique électro avant de décrire sa situation professionnelle actuelle au CEM du Havre puis de revenir faire un tour d'horizon sur ses pratiques d'enseignant et de finir par « et je suis musicien à côté dans différentes formations, voilà. »²⁷.

La principale différence que je fais entre les deux profils d'enseignants que j'interview, les deux premiers qui sont plus dans une tranche d'âge de 50-60 ans avec beaucoup d'expérience et issu d'un parcours très exigeant (CNSM) et les deux autres beaucoup plus jeune, (la trentaine), avec moins d'expérience, c'est que pour Pascal et Francis, il y a une présentation presque comme un CV raconté. Les dates, les années, les noms des groupes, des ensembles. Ce n'est pas une critique vis à vis de leur façon de se présenter, juste un constat sur l'importance que l'on accorde aux informations. Paul et Benjamin sont restés très général et n'ont pas vu l'utilité de présenter plus que ça le côté artistique. Peut-être que ces différences sont seulement dû à la différence d'expérience entre les profils. Certains ont eu le temps de faire plus de choses et ont donc plus de choses à dire.

Pour Pascal, la présentation de son activité d'enseignant et de sa carrière d'enseignant est venu seulement après la question du cadre dans lequel il travaille et là on peut faire un parallèle avec Francis sur la façon de parler du côté pédagogique avec une description des expériences menées par exemple.

²⁵ Annexe 2 : Entretiens, p. 96

²⁶ Annexe 2 : Entretiens, p. 136

²⁷ Annexe 2 : Entretiens, p. 136

Paul enseigne dans le milieu associatif, bien qu'il présente les difficultés que peut représenter ce cadre d'emploi (précarité), il évoque cela « *Mais euh en revanche on y retrouve quand même une ambiance disons plus simple, plus familiale et parfois comment dire... plus humaine que dans certaines structures.*

Gabin : Dans la pratique ?

Paul : Dans la pratique, et puis dans le contexte, dans les échanges. »²⁸

Je décèle déjà une critique de l'institution à travers cette phrase. Je m'en veux de ne pas avoir creusé directement en rebondissant plus que ça sur le contexte dont parle Paul. Quand j'ai relu l'entretien, il me semblait évident que j'aurais dû parler en premier lieu de ça puisque le sujet arrivait naturellement. Mais c'était le premier entretien que j'ai mené, il y avait une appréhension de pouvoir le mener à bien et donc je me suis astreint au tout début à suivre mon plan de question.

Pascal enseigne aujourd'hui dans un cadre traditionnel (cours individuel d'instrument + fm et pratique collective) mais il a évoqué avoir pris part à un projet de dispositif particulier d'enseignement. Francis lui enseigne actuellement à la fois dans le cadre d'un cursus « conventionnel » qu'il décrit comme ceci « ... du cours individuel d'instrument, des séparations disciplinaires au sein de l'école : le solfège, les pratiques d'ensembles, l'orchestre, la musique de chambre »²⁹. Le terme de séparation disciplinaire utilisé par Francis est intéressant car je l'analyse comme un constat que les disciplines que l'on apprend dans un cursus d'apprentissage de la musique ne sont pas liées. Qu'il n'y a pas de pont entre ces pratiques et que chaque discipline vit pour elle-même et indépendamment de la pratique de l'élève. Quand je mets ça en perspective avec les projets d'établissement que j'ai pu lire ou avec les différents entretiens professionnels que j'ai passés, cela me pose question car aujourd'hui il est beaucoup question de transdisciplinarité, de projets collectifs.

²⁸ Annexe 2 : Entretiens, p. 97

²⁹ Annexe 2 : Entretiens, p. 123

Benjamin qui travaille au CEM dit à propos de la question sur le cadre d'enseignement au CEM : « Donc là on est pas du tout dans un cycle, on est sur un projet pédagogique qui est vraiment plutôt axé sur ... On n'est pas sur des exams on est uniquement sur le fait de, on est sur des cours collectifs, donc on est sur le fait de faire apprendre des gens de manière assez homogène, donc essayer de créer des groupes plus ou moins de même niveau, mais y'a pas de cycles, nan nan nan. »³⁰

Il est très important de noter que Benjamin écarte tout de suite la question de cycle et d'examen. Ce qui pour moi est le reflet de l'évolution qu'a eu le CEM et ses enseignants dans la proposition pédagogique. Il y a une envie de faire autre chose et de s'écarter du modèle institutionnel car ici Benjamin parle d'un projet surtout axé sur les groupes, le collectif et sur le côté amateur « Alors on est sur une pratique amateur, donc en fait euh on est pas du tout sur une question de diplôme. »³¹ Ce que je remarque c'est que pour Benjamin, la question d'un diplôme ne rentre pas en compte dans le cadre de la pratique amateur. On peut se poser la question du sens que l'on donne à un cursus diplômant pour la pratique amateur.

B. Comment est-ce que l'on parle de motivation dans les entretiens ?

C'est ce que j'essaie de recueillir comme informations lorsque je demande aux enseignants de me raconter une expérience d'un élève démotivé.

Évidemment, la question « Avez-vous déjà rencontré le problème de la motivation d'un élève ? » est une question naïve. Au cours de notre entretien, Paul dit lui-même « Je pense que la question serait plutôt Qui n'a jamais rencontré ce problème ? C'est un problème qui est très fréquent, qui est très humain »³². Comme je l'ai dit plus haut, je parlais de l'hypothèse que le problème de la motivation allait être présent et c'est une hypothèse qui se vérifie car au cours des quatre entretiens, mes interlocuteurs sont assez unanimes sur cette question.

³⁰ Annexe 2 : Entretiens, p. 136

³¹ Annexe 2 : Entretiens, p. 137

³² Annexe 2 : Entretiens, p. 97

Pour Benjamin : « La motivation c'est quelque chose qui est permanent et je pense que tout professeur se retrouve confronté à des élèves qui ont des problèmes de motivation, en tout cas je trouve que c'est qqch de très normal sinon ça serait se voiler la face de se dire que ça n'existe pas voilà. »³³, il y a une notion permanente de la présence de problèmes de motivation comme quelque chose de naturel et donc qui n'est pas inhérente à un type de personne ou à certains types de caractère.

Pascal lui en parle avec le même avis « ...c'est une question qu'on se pose tout le temps ouai que je me pose tout le temps ... c'est un problème qui a peut-être changé d'allure avec le temps parce que la société change, les envies changent aussi mais pour le coup-là au jour d'aujourd'hui c'est une question qui se pose oui... De plus en plus... »³⁴ Il y a aussi un constat de changement de la société, de changement d'envies. J'analyse ça par le fait que la motivation vient aussi du contexte extérieur et que le quotidien d'un élève influe sur la façon dont il peut vivre un enseignement artistique avec les contraintes que cela comporte.

« C'est inhérent à notre métier »³⁵, Francis est sur la même longueur d'onde que ses collègues. Il parle de quelque chose : "d'incontournable" et l'intègre complètement à sa pédagogie dans le sens où il m'a décrit des questions essentielles à se poser pour chaque élève. J'ai trouvé ce moment de l'entretien très intéressant car cette façon de voir la posture initiale du professeur m'a tout de suite parlé et je prends position sur le fait que ce sont des questions qui me semble aujourd'hui indispensable pour créer une relation pédagogique saine entre le professeur que je serais et mes futurs élèves :

- Pourquoi vient-il nous voir ?
- Quelles sont ses attentes ?
- D'où vient-il ? De quelle sphère culturelle ? et essayer de savoir ce que l'enfant a comme système de référence c'est à dire le contexte dans lequel il évolue

Voilà plusieurs interrogations préalables qui m'ont été décrites par Francis et qui aujourd'hui à la relecture de cet entretien me paraissent indispensables. Je suis déjà dans l'analyse par l'axe des acteurs de la motivation ici mais Francis a évoqué cela à ce moment

³³ Annexe 2 : Entretiens, p. 138

³⁴ Annexe 2 : Entretiens, p. 113

³⁵ Annexe 2 : Entretiens, p. 124

de l'entretien et il me semblait important de garder sa réflexion au bon endroit. C'est-à-dire au moment de parler de comment est-ce que l'on parle de la motivation ?

Une observation que j'ai faite par rapport à la façon dont mes interlocuteurs parlaient de l'identification de la démotivation est que le mot travail est un mot qui est récurrent. Quand je demande à Paul de me donner son avis sur « Pourquoi l'élève dont il me parle dans l'entretien avait arrêté précédemment le violon ? ». Il me répond « Je crois que c'est surtout le cas d'une élève qui en fait n'acceptait pas l'idée de pratiquer son instrument, je dis bien pratiquer hein pas travailler mais de pratiquer son instrument ... Chez elle en fait, en dehors du cours quoi. »³⁶ On voit qu'il y a cette volonté de ne pas "confondre" des notions. La notion de travail pour une pratique est-elle un bon reflet de la notion de motivation ? C'est une question qu'on doit se poser car dans les représentations dominantes sur la motivation et comme évoqué dans le cadre théorique, c'est souvent ce qui revient quand on nous demande d'expliquer pourquoi untel ne travaille pas. Parce qu'il n'est pas motivé.

« Une fois qu'ils trouvent ça, parce que moi je trouve que c'est ce qui m'a donné envie de faire de la musique, c'est le fait de me dire « je sors du cours, j'ai hâte d'y retourner et entre temps, c'est quoi mon lien à la musique ? ». Et parfois je trouve que certains élèves n'ont pas ce lien à la musique ». ³⁷

Benjamin, alors que je l'interroge sur ce lien à la musique en dehors des heures d'apprentissage en structure qu'il décrit et qu'il essaye de trouver pédagogiquement avec chaque élève, me répond :

« Gabin : ... je vais juste rebondir sur ce lien. Ce lien est-ce que vous avez trouvé... Pas une méthode mais une façon d'axer votre enseignement pour que ce lien soit plus visible et plus facile à trouver pour les élèves ?

³⁶ Annexe 2 : Entretiens, p. 97

³⁷ Annexe 2 : Entretiens, p. 138

Benjamin : “Bah, euh, alors il y a pleins d'autres élèves, même petits qui arrivent et qui ont très envie de venir à leurs cours et qui travaillent, mais c'est vrai qu'il y a toujours une part pour qui c'est plus compliqué... »³⁸

Il a utilisé le verbe travailler pour faire écho à l'envie de venir au cours et surtout pour expliquer ce lien. Je pense que ce n'est pas du travail dont parle Benjamin mais plutôt de la pratique de la musique en dehors du cours. Dans chacun des entretiens que j'ai menés, le travail était utilisé pour expliquer un symptôme de démotivation. Ce mot est associé à de « l'apathie » et une « forme d'absence »³⁹ pour certains élèves par Francis.

Pascal, même s'il est conscient du « piège » que peut représenter l'association du travail à la motivation : « Bah le piège ce serait de penser qu'un élève qui ne travaille pas chez lui n'est pas motivé, ce n'est pas tellement ça euh ... Ce n'est pas forcément ça euh... Parce qu'il y a des élèves qui travaillent mais c'est parce qu'il y a les parents derrière »⁴⁰, considère qu'on travaille forcément plus quand quelque chose nous plaît plus : « ... c'est des choses qui viennent d'eux bah ça leur plaît dans ces cas-là comme ça leur plaît bah forcément ils travaillent plus... »⁴¹. Il dit aussi que l'élève doit apprendre à être son propre professeur chez lui en ayant une méthode de travail qui le permette. Ici le travail est associé au plaisir. Quand quelque chose nous plaît, on est plus enclin à produire un travail sur cette chose. Comment mesure t'on la motivation ?

Paul apporte un regard que je me dois d'exploiter car c'est la suite logique de cette analyse :

« Et pour le coup effectivement, le travail c'est quand même un mot qui est très fortement connoté et qui l'est encore plus dans la bouche d'un enfant. Qui pour le coup met très vite en opposition le loisir et le travail en fait. Et du coup on a vraiment quelque chose à faire à cet endroit la même au niveau des mots. »⁴²

³⁸ Annexe 2 : Entretiens, p. 138

³⁹ Annexe 2 : Entretiens, p. 127

⁴⁰ Annexe 2 : Entretiens, p. 113

⁴¹ Annexe 2 : Entretiens, p. 114

⁴² Annexe 2 : Entretiens, p. 101

Dans le cadre théorique, j'ai exposé les travaux de Laurent Guirard qui a conclu après sa série d'entretiens semi-directifs que la notion de motivation est majoritairement soumise à une évaluation par le travail, les efforts ou encore la rigueur. Je reviendrais là-dessus lors de l'analyse de mon enquête quantitative mais pour l'instant je fais le même constat avec mes entretiens. Il semblerait que le travail soit une notion que l'on utilise majoritairement comme preuve d'une motivation particulière.

Qu'est-ce que sous-entend le mot travail ? Et sommes-nous finalement prisonniers d'un héritage historique relatif à l'étymologie de la notion de travail ? Prêtons-nous au jeu d'un exercice étymologique et historique. Le mot travail est un mot qui pose question dans ses origines. Après quelques recherches on tombe vite sur le terme latin « tripalium » ou « trepalium » qui est un terme pour désigner un instrument de torture ou encore sur le mot latin tribulare qui au sens ecclésiastique exprime « tourmenter, torturer l'âme pour éprouver sa foi ». Mais peut-on s'arrêter à une étymologie qui selon George Gibb Nicholson ne fait pas l'unanimité. Dans l'article « Français travailler, travail »⁴³, il évoque un regret que l'on ne considère pas plus l'ancien français pour trouver une étymologie juste du mot travail.

Il suffit d'aller jeter son dévolu sur le lexique de l'ancien français de Frédéric Godefroy⁴⁴ (philologue, lexicographe, romaniste, journaliste et enseignant français du 19ème siècle) pour voir que le mot "travail" signifiait à l'époque une poutre ou un catafalque. En allant chercher plus loin on se rend compte déjà à l'époque de l'existence du mot « travaillier » qui signifiait "molester, tourmenter, blesser endommager, être tourmenter". Sans faire une étude étymologique très poussée car ce n'est pas le but de ce mémoire que d'arbitrer des désaccords entre des chercheurs spécialistes du domaine. On se rend compte qu'historiquement il y a des liens assez pertinents au moins depuis l'ancien français sur le sens du mot. Le catafalque pour reprendre le mot "travail" de l'ancien français est une estrade funéraire destinée à porter le cercueil du défunt. On utilise donc le mot travail pour désigner un objet qui sert à supporter la mort. C'est une interprétation personnelle mais c'est aussi le quotidien de notre métier car un élève qui est amené à entendre des remarques sur son « travail » comme « tu n'as pas assez travaillé » ou "il faut plus travailler son instrument à la maison" a aussi son interprétation

⁴³ NICHOLSON George Gibb, Français, Travailler, Travail,

⁴⁴ GODEFROY Frédéric, https://fr.wikisource.org/wiki/Lexique_de_l%E2%80%99ancien_fran%C3%A7ais

personnelle et sa perception de ce qu'on lui demande de faire par la nature du « travail ». Si on met notre interprétation actuelle du mot travail avec le mot « travaillier » de l'ancien français. On se rend compte qu'il y a une logique assez négative autour de ce terme, tel que le tourment, être tourmenté, molester. On peut faire le parallèle avec notre langue française actuelle. Le lexique de l'ancien français de Frédéric Godefroy évoque derrière le mot « travaillier », l'expression « travaillier d'enfant » qui fait référence aux souffrances de l'enfement. Aujourd'hui, quand une femme est sur le point d'accoucher, on dit qu'on l'emmène en « salle de travail ». C'est un mot qui sert souvent à désigner des situations relevant de quelque chose de négatif, que l'on subit. Si j'interprète également le mot « poutre » associé à l'ancien français « travail ». On peut penser qu'une expression actuelle comme « être accablé de travail » fait référence à l'ancien français et au poids des poutres de bois que l'on pouvait porter lors des travaux de menuiserie.

Ainsi on comprend que le mot travail, comme l'a dit Paul lors de l'entretien, est connoté assez négativement, comme quelque chose que l'on subit plus que quelque chose que l'on envie. Au cours des entretiens, Francis, Pascal et Paul apportent des nuances sur le mot travail et son importance dans le constat de la motivation. Pascal parle d'un « piège »⁴⁵ à éviter tandis que Francis évoque un « symptôme évident »⁴⁶ mais que finalement c'est « un peu plus complexe que ça »⁴⁷. Benjamin lui, parle d'un vrai problème avec le mot « qui pour le coup met très vite en opposition le loisir et le travail ... »⁴⁸ et se questionne sur le sens du mot.

Devrait-on changer notre façon de parler ? Je ne pense pas que ce soit la bonne question à se poser puisque les acteurs semblent s'accorder pour décrire un problème avec la notion de travail pour parler de motivation. La réponse est forcément positive, il faut changer notre façon de parler de la pratique instrumentale au sein de l'enseignement artistique. Par changer, j'entends une médiation. Le bannissement du mot travail n'est peut-être pas la solution. Mais en tant que futur professeur, je dois adapter mon langage et le mettre à la portée de chacun pour que mes mots traduisent ma pédagogie et qu'ils soient à leur service dans leur apprentissage.

⁴⁵ Annexe 2 : Entretiens, p. 113

⁴⁶ Annexe 2 : Entretiens, p. 126

⁴⁷ Annexe 2 : Entretiens, p. 126

⁴⁸ Annexe 2 : Entretiens, p. 101

C. Les différents facteurs et acteurs de la motivation

Je vais parler de cet axe de l'enquête en deux temps. Tout d'abord les facteurs que j'ai pu analyser et classer et ensuite la question des acteurs décrits dans les entretiens.

Au niveau des facteurs, j'ai identifié ceux-ci :

- Le répertoire
- Les projets
- L'aspect social
- Les échéances
- Le patrimoine socio-culturel

Je commence par parler du facteur du répertoire peu évoqué. Paul dit : « pour parler très simplement, entre faire travailler un petit bout d'une sonate de Mozart à une élève de 12 ans ou l'air du vent de Pocahontas, le choix sera vite fait. »⁴⁹. Celui-ci évoque cette hypothèse comme reflet qu'il faut s'adapter et faire une mise à jour du répertoire que l'on pratique. Il est également conscient qu'il faut garder un équilibre car « notre rôle c'est aussi de faire découvrir certaines musiques à nos élèves »⁵⁰.

Il est le seul qui parle du répertoire en tant que tel mais ce facteur revient dans les projets. Ce qui me permet de faire la transition avec ce type de facteur, notamment avec la réponse de Pascal, il parle de monter des projets en rapport avec la pratique musicale. Des projets de spectacles « ça motive les troupes »⁵¹. Il associe même ça avec la thématique du répertoire qui a été évoquée dans l'entretien avec Paul :

« On va monter des... des ensembles Klezmer d'une part (...) Enfin ça c'est pour un spectacle qui tourne autour de l'Europe et de l'histoire de l'Europe depuis 1800 jusqu'à nos jours (...) On met des musiques Klezmer et puis un spectacle de danses ou on va déambuler aussi dont il faut apprendre par cœur ».⁵²

⁴⁹ Annexe 2 : Entretiens, p. 102

⁵⁰ Annexe 2 : Entretiens, p. 102

⁵¹ Annexe 2 : Entretiens, p. 115

⁵² Annexe 2 : Entretiens, p. 115

Ce genre de projet qui convoque plusieurs disciplines est une aubaine pour faire entrer autre chose dans la pratique instrumentale. Des notions d'éruditions avec l'histoire de l'Europe couplé à son application musicale instrumentale, le travail du par cœur avec l'association de la musique et de la danse qui demande de pouvoir se détacher de l'écrit afin d'amener une dimension chorégraphique à la musique.

Benjamin lui essaye de voir cette dimension en premier lieu au sein du cours :

« En tout cas au sein de mes cours d'instrument j'essaie de me dire euh voilà si on arrive à faire ça on peut peut-être l'enregistrer, je vais jouer avec toi, essayer de créer des moments en fait peut-être un peu plus forts au cours de l'année qui permettent de rythmer un peu tout ça. »⁵³

J'interprète cela comme le reflet de projets à créer pour l'élève. Jouer un morceau, mais pour quoi ? Une représentation ? S'il n'y en a pas alors on peut en effet créer des moments plus ludiques avec la technologie et les enregistrements. Comment s'enregistrer ? Se réécouter pour sélectionner la meilleure prise. Jouer avec nous même en enregistrant un accompagnement et en se créant son propre petit orchestre.

Enfin, Paul parle d'avoir des projets, de faire des projets pour les amener à mieux maîtriser leur univers musical et à pouvoir le partager avec d'autres de la meilleure manière possible :

« Un enfant a besoin de euh ... a besoin qu'il y ait un projet qui le tracte quoi ou qui le pousse à devenir meilleur quoi, à maîtriser son morceau pour pouvoir prendre du plaisir avec les copains. Donc la solitude pour un enfant c'est quelque chose qui est difficile. Et nous on est quand même prof de clarinette, on se suffit moins qu'un piano ou une guitare en tant que tel. »⁵⁴

⁵³ Annexe 2 : Entretiens, p. 142

⁵⁴ Annexe 2 : Entretiens, p. 103

Ensuite, l'aspect social de la pratique est un facteur qui a été beaucoup discuté dans les entretiens.

« (...) cette année je dirige un orchestre junior et ce petit groupe de 11 gamins qui ont entre 9 et 12 ans, ils font vraiment un groupe. Les copains de l'école de musique c'est vraiment devenu des copains. Il y a une relation musicale qui s'installe entre eux aussi, c'est-à-dire qu'ils vont se montrer un petit peu comment ils jouent (...) »⁵⁵

Paul parle ici de la pratique collective et des rencontres qu'elles induisent. On se fait des amis avec qui on aime partager une pratique musicale. Paul évoque aussi la solitude comme facteur de démotivation. Il est conscient que des élèves adultes peuvent s'accommoder plus facilement de cette solitude dans la pratique instrumentale. Mise à part à l'orchestre qui n'intervient pas tout de suite dans le cursus, lorsqu'on est avec notre instrument on est seul, avec le prof ou carrément seul dans notre chambre.

Francis parle de motivation première qui peut être expliquée par le « plaisir de produire des sons, avec d'autres, le plaisir de partager, euh, ce bonheur qu'on a à faire de la musique »⁵⁶. C'est bien d'une dimension sociale dont il est question. Pratiquer ensemble et partager des émotions ensemble. Il prend l'exemple d'une petite fille qui est socio-culturellement éloignée de ce qu'incarne la musique au conservatoire et qui ne voit pas trop le but que pourrait avoir la musique du point de vue de l'éducation. En revanche, quand il s'agit de pratiquer collectivement : « Elle est avec les copines et voilà. Et il y a le fait que quand on fait des sons à plusieurs, c'est beau. »⁵⁷

⁵⁵ Annexe 2 : Entretiens, p. 103

⁵⁶ Annexe 2 : Entretiens, p. 129

⁵⁷ Annexe 2 : Entretiens, p. 129

Pascal parle lui aussi de la dimension sociale qu'apporte les pratiques collectives à l'apprentissage musical :

« Ah c'est vrai que le groupe euh ... Ça motive bien parce que je vois des élèves qui ne travaillent pas trop là ici à Argenteuil en fait dans la semaine mais vraiment très faiblement et... Qui sont quand même présent à tout, tout ... Mais vraiment chaque semaine à tous les ensembles à vent. ».⁵⁸

On voit qu'il y a une forme de libération pour les élèves dans ce témoignage, la pratique de l'instrument seul pendant le cours individuel n'est pas ce qui convoque le plus d'envie pour les élèves. Je peux même parler d'un témoignage personnel avec une élève qui a fait 4 ans de piano et qui voulant faire de l'orchestre à arrêter et s'est mise à la clarinette. Elle commence donc la clarinette à 12 ans avec déjà pas mal de notions théoriques apprises. Le deal avec l'école de musique c'est qu'elle fait d'abord un an de clarinette et ensuite lors de la deuxième année elle pourra intégrer l'orchestre grâce à une année d'apprentissage de la clarinette. Il m'est venu la question de « Pourquoi l'oblige-t-on d'abord à faire une année de clarinette ? ». Nous sommes en période de crise sanitaire et la pratique de l'orchestre a été de toute manière fortement impactée et elle n'aurait dans tous les cas pas pu vraiment en faire mais l'envie première est de pratiquer certes la clarinette mais dans un but collectif. Je trouve contre-productif d'imposer d'abord une année sans pratique collective. Cela peut provoquer une frustration dans la pratique d'autant plus lors d'une année tronquée par des cours à distance. Pourquoi ne pas intégrer l'orchestre directement en demandant une adaptation des partitions avec les bases de la clarinette. On pourrait penser qu'elle s'ennuierait à ne faire que croches, noires, blanches, rondes mais si la difficulté des partitions est adaptée et qu'elle est convoquée lors d'un moment de pratique collective qui représente l'envie première de cette élève : Où est le problème ?

⁵⁸ Annexe 2 : Entretiens, p. 115

Les échéances sont vu comme une source de motivation par la valorisation qu'elles sont censées procurer en permettant de « remplir ce besoin de, cette satisfaction de, ce besoin d'être valorisé à ce moment-là. À la fois de faire plaisir et puis de sentir qu'on a un regard positif et comment dire ... reconnaissant de la part de notre famille, de nos amis, de notre prof. »⁵⁹

Les mots de Paul font écho aux besoins décrits dans le cadre théorique et la partie sur la pyramide de Maslow.⁶⁰ On pense évidemment aux auditions et différents projets de représentation mais on peut aussi s'intéresser au cadre privé avec les différents aspects de la vie de nos élèves. Visite des grands parents, fête de famille etc.... sont des bons moyens de sortir du cadre de l'institution pour jouer. Les fêtes de Noël sont souvent un rendez-vous familial et on peut utiliser ces moments de l'année pour faire entrer l'apprentissage dans le cadre d'un projet plus intime, la préparation d'une représentation devant la famille en préparant du répertoire qui se prête aux fêtes de Noël afin d'amener un autre niveau d'implication pour l'élève.

Benjamin parle aussi des échéances mais plutôt par le biais des examens qui apportent « un peu de challenge ». Ce challenge est vu comme une source de motivation par Benjamin. C'est une hypothèse que l'on doit remettre en perspective, et on peut se poser la question : Est-ce que ces examens sont vus comme des challenges et donc comme source de motivation par tous les élèves ? L'enquête quantitative plus bas va nous aider à répondre à cette question.

⁵⁹ Annexe 2 : Entretiens, p. 102

⁶⁰ Cadre Théorique : A. La notion de motivation, 5. La questions des besoins

Pour finir sur les facteurs décrits dans les entretiens, intéressons-nous à la question du patrimoine socio-culturel. Francis est le seul à avoir évoquer le facteur socio-culturel :

« (...) ces élèves qu'on a qui sont issus de familles de musiciens, professionnels ou pas, sans doute il y aura à faire une différence entre les deux. Euh là ils sont dans une projection, dans un, comment dire, des perspectives qui sont assez tracées, assez ouvertes (...) »⁶¹

Il explique qu'il faut faire une différence et que l'héritage familial au niveau de la pratique musical peut être un facteur de motivation et que les enfants issus d'un autre milieu social auront plus de mal à s'identifier aux représentations que l'enseignement musical peut avoir. Cela reste une pratique coûteuse qui a longtemps été associée à un milieu social élitiste et favorisé.

Les réponses de Francis sur les facteurs de motivation sont intéressantes car elles ne sont pas facilement classables dans des thématiques comme le projet, le social, les échéances. Par exemple, il parle des classes primaires CHAM en disant qu'on est sur « un projet d'éducation musicale à, à portée sociale »⁶². On peut interpréter cela comme le reflet d'un projet de sortir des représentations initiales que la pratique de la musique peut représenter pour certains milieux sociaux.

Passons donc à la notion des acteurs de la motivation. Dans l'entretien avec Pascal, les acteurs n'ont pas été explicitement évoqués mais celui-ci m'a parlé de projets. On peut légitimement penser que les acteurs principaux associés à cette dimension sont l'équipe pédagogique, le professeur d'instrument, les professeurs de pratiques collectives mais aussi l'institution qui va être le premier acteur de la validation d'un projet au sein de son établissement.

⁶¹ Annexe 2 : Entretiens, p. 129

⁶² Annexe 2 : Entretiens, p. 129

Laurent évoque d'abord l'élève : « (...) j'ai l'impression que ça a à voir avec le désir si on peut dire, mais quand on parle de désir, ça renvoie forcément à quelque chose de l'intime de la personne auquel on n'a pas accès. »⁶³. Le premier acteur c'est l'élève et c'est notamment de ça que découle sa réponse sur le patrimoine socio-culturel qui peut influencer la motivation dans la pratique musicale. J'y vois une conséquence inévitable, c'est que l'institution et les enseignants doivent pouvoir contourner ces barrières invisibles et sont donc acteurs aussi de la motivation de l'élève en prenant en compte tout le contexte dans lequel évolue l'élève pour lui apporter un apprentissage qui soit le plus adapté à sa situation.

Pour ce qui est de Benjamin, il parle en premier lieu du professeur, même s'il évoque plusieurs fois le fait de "rendre l'élève acteur de son apprentissage", qui va jouer un grand rôle :

« je pense que c'est important aussi de se rendre compte qu'il y a pas qu'un seul professeur dans une école, une école c'est une équipe (...) l'équipe pédagogique doit penser un peu « équipe » c'est-à-dire que si on a des difficultés faut pas hésiter je pense à essayer de bouger un peu les lignes parce que euh on peut avoir notre fierté en tant que professeur de se dire « c'est mes élèves etc » mais je pense qu'il faut sortir un peu de ça quand on peut »⁶⁴

L'équipe pédagogique est donc un acteur important de la motivation. Benjamin parle même de ne pas hésiter à essayer de faire bouger les lignes. Ces lignes représentent l'institution, « (...) va y avoir aussi les, donc au sein de l'école les différentes pratiques mises en place »⁶⁵, et ce qu'elle peut proposer pour que les élèves se sentent impliqués et dans une situation de confort d'apprentissage.

⁶³ Annexe 2 : Entretiens, p. 128

⁶⁴ Annexe 2 : Entretiens, p. 143

⁶⁵ Annexe 2 : Entretiens, p. 143

Benjamin parle aussi de la famille :

« les parents quand on peut essayer de les impliquer un peu là-dedans c'est hyper important aussi puisqu'ils peuvent faire le lien entre euh... ce qu'on fait à l'école et ce qui se passe à la maison, parfois pour les élèves, même les plus jeunes, ce n'est pas toujours évident de se retrouver derrière son instrument tout seul »⁶⁶

Il est important de comprendre que la relation pédagogique se fait aussi avec les parents, ils sont aussi des acteurs de l'apprentissage de leur enfant en s'intéressant, questionnant, cela permet parfois une reformulation ou même un inversement du rôle éducatif. Certains parents ont soif d'apprendre un peu la musique par la pratique de leurs enfants et cela peut amener un élève à « donner cours » et donc à se questionner sur la façon dont il a compris une chose pour la mobiliser d'abord dans les explications qu'il peut donner mais aussi dans sa propre compréhension de sa pratique.

Pour finir sur les acteurs, Paul est aussi de l'avis de considérer que l'élève est forcément acteur de sa motivation mais qu'il y a un rôle important pour l'enseignant :

« et le rôle du prof et de l'enseignant dans tout ça il est vraiment subtil en fait parce que le prof va devoir je pense jouer un rôle d'acteur aussi la plupart du temps (...) le prof va tantôt devoir être un coach, tantôt devoir être dans l'exigence parce que l'exigence va réussir à certains, tantôt va être un animateur et va proposer des jeux parce que le jeu va mieux réussir à d'autres »⁶⁷

Il parle d'un professeur idéal qui aurait à sa disposition plusieurs casquettes et qui choisirait la meilleure en fonction de la situation pédagogique et de l'élève. C'est une belle manière de résumer la mission d'accompagnement d'un professeur dans un apprentissage. Observer comment fonctionnent les élèves et adapter l'accompagnement pédagogique en fonction.

⁶⁶ Annexe 2 : Entretiens, p. 143

⁶⁷ Annexe 2 : Entretiens, p. 108

Le rôle des parents est aussi évoqué par Paul qui considère qu'ils sont des acteurs presque indispensables pour l'apprentissage de leurs enfants. La relation qu'ont les parents sur la pratique musicale de leur enfant va conditionner la pratique à la maison : « La question du contexte elle est vachement importante dans la motivation quoi... Si à la maison c'est "Va travailler ta clarinette ! Va travailler ton je ne sais pas quoi" »⁶⁸ ... Bah ça va être subit presque comme une punition et si à l'inverse on y met les formes et que on transforme ça en jeu, en moment privilégié, en moment de plaisir avec son enfant, ça sera presque bientôt une demande de l'enfant de travailler sa petite demi-heure avec son papa, avec sa maman".

Pour finir, Paul parle de la structure d'enseignement : « La structure a un rôle très important... La structure dans ce qu'elle peut proposer au niveau des ensembles, au niveau peut être d'une master class. Enfin je dirais de manière générale que le fait qu'il y ait de la nouveauté et des choses un petit peu à caractère exceptionnel, ça va motiver. »⁶⁹. Paul parle ici aussi des projets qui rendent la pratique interactive, celle-ci ne doit pas se cantonner à un quotidien monotone du cours individuel, du cours théorique et de la pratique collective car « les choses à caractère exceptionnel » pour reprendre les mots de mon interlocuteur peuvent être des catalyseurs d'envies à travers les rencontres que l'on peut faire. Les rencontres sociales, se faire des amis, partager des émotions, des techniques de jeu avec d'autres élèves musiciens mais aussi les rencontres artistiques comme la découverte d'autres styles, d'autres cultures ou encore d'autres disciplines.

⁶⁸ Annexe 2 : Entretiens, p. 109

⁶⁹ Annexe 2 : Entretiens, p. 109

D. L'institution et le regard qui lui est porté

Dans cette thématique, je pose la question de l'organisation des études afin de connaître l'avis de mes interlocuteurs sur le parcours institutionnel d'apprentissage de la musique et son rapport au concept de la motivation.

Je peux déjà faire un constat très clair sur le premier aspect de la réponse à la question « Est-ce que pour toi le parcours institutionnalisé avec les examens et les cycles d'études peut être un vrai facteur de démotivation ? »⁷⁰. C'est que pour les quatre personnes que j'ai interviewées, il n'y a aucun doute possible.

Oui le parcours institutionnel avec les examens et les cycles peut être un facteur de démotivation.

Pascal : « Ah bah oui ! Carrément oui ... Et d'ailleurs je pense que ça l'est oui, je pense que... et il y a de plus en plus, alors il faudrait bien cibler pourquoi, mais il y a de plus en plus d'enfants qui stoppent très tôt »⁷¹

Paul : « Oui clairement, parce que les élèves prennent de plus en plus conscience qu'ils vont devoir travailler, que ça va leur prendre du temps. »⁷²

Benjamin et Francis sont plus nuancés mais parle du milieu dans lequel évolue l'apprentissage de la musique.

Benjamin : « Bah... clairement je pense que ça peut évidemment en être un, ça dépend toujours de ce qu'on vient chercher, je pense que pour certains peut-être que ça rassure d'avoir ce cadre qu'on retrouve dans l'école etc., je pense que pour d'autres euh, notamment des élèves qui pourraient ne pas s'y retrouver très bien dans le cursus scolaire, c'est quelque chose qui effectivement peut poser problème. »⁷³

⁷⁰ Annexe 2 : Entretiens, p. 119

⁷¹ Annexe 2 : Entretiens, p. 120

⁷² Annexe 2 : Entretiens, p. 106

⁷³ Annexe 2 : Entretiens, p. 148

Francis : “Euh, oui je crois, c'est-à-dire que pour les enfants qui ont, pareil, une culture de la réussite dans ce système d'évaluation, de sanction des études, d'examens... Bon, en gros, pour les enfants qui sont à l'aise avec ce dispositif-là, je pense totalement à l'école parce qu'en fait c'est calqué sur l'Education Nationale. »⁷⁴

Les similitudes de milieu entre l'enseignement musical et le milieu scolaire provoquent un favoritisme presque automatique pour les élèves qui n'ont pas de mal avec le cadre formel de l'école mais j'y vois une autre conséquence. Est-ce que les enfants qui sont déjà confrontés à un certain modèle d'enseignement pendant cinq jours de la semaine ont envie de le retrouver dans une pratique de loisir qu'ils ont choisie justement parce qu'elle n'était pas dispensée par l'école ?

Le constat de Paul est que la pratique musicale aujourd'hui se heurte à une complexité qui est dû au milieu dans laquelle elle évolue :

« On sait aujourd'hui qu'il y a des méthodes plus pratiques. On a parlé de DEMOS tout à l'heure. La méthode O'passo pour le rythme c'est absolument génial. Peut-être que ce qu'il nous manque aujourd'hui, c'est de la simplicité d'accès, plus de pratique sans forcément devoir comprendre quoi. C'est vrai qu'en France on est les grands spécialistes de vouloir faire maîtriser la théorie d'un outil avant son utilisation. Ça c'est quelque chose qui est partagée à la fois entre certains profs, certains cours de formation musicale et puis l'école à la française quoi ou on est... On est très loin de la réalité en fait, on est très dans la théorie, dans l'intellectualisation sans forcément créer la situation où ça va devenir une nécessité de maîtriser ça. »⁷⁵

⁷⁴ Annexe 2 : Entretiens, p. 134

⁷⁵ Annexe 2 : Entretiens, p. 108

Ce cadre institutionnel convoque un autre constat que Francis décrit comme archaïque :

« sur la question de l'évaluation normative sous forme d'examen, là on est quand même dans la permanence d'un archaïsme on pourrait dire, avec cette forme de sélection d'après une norme, d'un morceau identique pour tout le monde... Même si c'est des choses qui changent à la marge, quand même, le fond reste le même, et ça je crois que c'est à même de venir attaquer la motivation profondément, qu'on réussisse ou qu'on échoue, parce qu'il s'agit d'une épreuve, véritablement. »⁷⁶

La question des évaluations au sein de l'institution fait beaucoup débat dans le quotidien du métier de professeur de musique.

“On peut se dire qu'on va peut-être être motivé parce qu'on va réussir à passer tel cycle, parce qu'on va avancer etc... Moi j'aimerais bien savoir ce qu'on fait du projet de l'élève. (...) Un examen ça va peut-être motiver certains à se dire « bon bah je n'ai pas le choix il faut que je le travail, mais est-ce que c'est de la motivation, je ne sais pas. »⁷⁷

Benjamin remet en cause cette manière de fonctionner qui n'entre pas en compte avec le projet de l'élève. Un élève s'inscrit pour apprendre la musique, parce qu'il est attiré par le fait de produire des sons et de voir quelles interactions sont possibles. Rarement l'élève s'inscrit pour être confronté à des normes. Ces constats permettent d'évoquer la question de la personnalisation du parcours.

⁷⁶ Annexe 2 : Entretiens, p. 134

⁷⁷ Annexe 2 : Entretiens, p. 149

Pascal en parle avec une certaine amertume : « Bah tu sais il y a toujours un décalage entre le moment où on écrit quelque chose et la pratique parce que je me souviens de l'époque où le schéma directeur qui proposait des cycles est sorti, même encore aujourd'hui il y en a qui freine des quatre fers et qui veulent absolument leurs examens annuels. »⁷⁸ ou encore « (...) pour moi c'est plus des peurs, en tout cas c'est à remettre un petit peu en cause l'idée du cycle quoi. Normalement un cycle, ce qui était dit, d'abord il y avait un examen certes mais il y avait un contrôle continu (...) »⁷⁹. La question du contrôle continu est en effet à repenser et c'est quelque chose que je développerai dans l'analyse de l'enquête quantitative. Pascal continue en faisant le constat que le modèle de l'enseignement musical est encore trop prisonnier du modèle de l'éducation nationale : « le parcours personnalisé c'est quelque chose qui existe mais à condition qu'on ait déjà passé la fin de cycle 2, enfin ça existe très tard. On a du mal à se détacher du modèle de l'école... »⁸⁰

Paul parle de ces cursus personnalisés en l'expliquant de cette sorte : « Par exemple, quand il n'y a plus de places dans une classe, ceux à qui on dit au revoir en premier c'est les élèves qui sont dans des cursus personnalisés. On est dans une société qui valorise la réussite, qui valorise le cursus, le diplôme et ... ça a aussi sa place en musique enfin on est quand même les héritiers d'une institution très exigeante »⁸¹. Il parle de l'institution actuelle comme d'une héritière d'une exigence particulièrement forte et même d'une société qui fonctionne sur la notion de mérite. L'élève qui ne veut pas passer de diplôme et qui ne veut pas entrer dans la case qu'on propose à savoir le cycle principal avec les examens mérite moins sa place et est le premier levier d'un ajustement du nombre d'élèves.

Après avoir présenté une analyse par thème des entretiens, je vais maintenant passer à la description et l'analyse du questionnaire d'enquête qui va pouvoir venir faire des liens avec les constats faits jusqu'à présent.

⁷⁸ Annexe 2 : Entretiens, p. 120

⁷⁹ Annexe 2 : Entretiens, p. 120

⁸⁰ Annexe 2 : Entretiens, p. 121

⁸¹ Annexe 2 : Entretiens, p. 109

3. L'enquête quantitative

Construction du questionnaire d'enquête

Dans la composition des questions, il a été difficile de trouver les bons mots ou les bonnes formulations car il s'adresse à une multitude de public. Adultes, enfants, élèves, autodidactes, anciens élèves. Je devais donc mettre ce questionnaire⁸² en forme de sorte qu'il puisse y avoir une médiation de la part des parents. En effet, pour le cas des enfants, le plus souvent ils n'ont pas de moyen de communication personnel et c'est donc aux parents que ce questionnaire est distribué. Ce questionnaire est donc rempli à la maison et il est nécessaire qu'il soit compris en amont par les parents pour qu'ils puissent prendre le relai des mots et expliquer certaines questions à leurs enfants.

Il convient de vous présenter mon questionnaire ainsi que les choix qui ont été fait pour la formulation des questions. Tout d'abord, il m'a été fait une remarque sur le choix de l'entrée dans le questionnaire. Outre les questions générales comme l'âge, l'instrument, la structure d'enseignement (s'il y en a une) ou encore l'adresse e-mail du répondant, chose sur laquelle je vais revenir plus tard car c'est un point sur lequel j'aurais pu faire autrement. J'ai décomposé mon questionnaire en deux parties à cibles différentes bien qu'il y ait une partie commune à la fin. Il y a donc des questions générales comme je l'ai dit plus haut (âge, instrument(s) pratiqué(s), la structure d'enseignement s'il y en a une car ce questionnaire s'adresse à la fois à des élèves d'établissements d'enseignements spécialisés, à des élèves autodidactes qui ont appris la musique par leurs propres moyens et à la fois à des élèves qui ont été mais ne sont plus dans le cadre d'un cursus d'enseignement au sein d'un établissement.

Après les questions générales, le questionnaire s'ouvre sur la partie réservée aux élèves actuellement dans une structure et j'ai choisis comme première véritable question sur la motivation des élèves :

⁸² Annexe 3 : Questionnaire Type, p. 153

Qu'est-ce qui, dans l'organisation des études, a pu avoir un effet démotivant ? (Donnez 3 éléments)

La remarque dont je parle plus haut était que la personne trouvait ça rude d'entrer dans le sujet d'une telle manière. Personnellement, j'aimerais m'expliquer sur le choix de cette première question. Je trouve que c'est une manière assez vive pour commencer un questionnaire sur la motivation. En effet, nous entrons immédiatement dans le sujet par le côté démotivant car c'est cela qui m'intéresse. Je pense qu'il serait contre-productif de se complaire dans des questions sur les facteurs de motivation qu'expriment les élèves. La question inverse, plutôt orientée sur les facteurs démotivants en revanche implique une analyse des réponses en considérant la partie visible et invisible de l'iceberg. Concrètement, à travers un exemple inventé. Si un élève me répond qu'il trouve qu'il n'a pas fait assez d'orchestre et que le côté individuel de sa pratique a eu un effet démotivant. Alors il convient d'analyser d'abord sa réponse de la plus simple des manières, à savoir que le manque de pratique collective fait ou a fait défaut dans son cursus, mais aussi d'analyser la réponse sous l'angle "qu'aurait-il aimé faire ?" et donc ce qui aurait pu avoir un effet motivant sur sa pratique. Cette orientation de la question me permettrait d'avoir plusieurs angles d'analyses des réponses. L'aspect de la démotivation dans l'organisation des études, mais aussi l'aspect motivation en considérant l'avis de l'élève comme l'expression de quelque chose qui aurait eu un effet motivant s'il avait été présent dans son cursus. Dans le but que mon bagage d'informations soit le plus complet possible, j'ajoute comme deuxième question :

Qu'est-ce que vous changeriez ou ajouteriez dans votre parcours actuel ou passé d'élève musicien ?

Elle me permet de faire un lien et de le confirmer si la réponse fait écho à la question d'avant. Mais elle me permet aussi de compléter l'analyse de ce qui a pu manquer dans un cursus d'un élève si la réponse précédente ne me permet pas d'émettre une hypothèse dessus.

Toujours dans la partie « structure d'enseignement » du questionnaire, j'ajoute 2 questions qui concernent la façon dont les structures se sont intéressées à l'avis de leurs élèves actuels et passés.

Est-ce que votre structure d'enseignement musical vous a demandé votre avis sur ce que vous avez envie de faire ?

Et évidemment si la réponse est positive, je demande d'expliquer ce qui a été mis en place à la suite de l'avis du répondant. Cela me permet de savoir :

1. Si les structures concernées ont déjà été dans une démarche de consultation auprès des élèves. A partir de là, je peux analyser une tendance ou non.
2. Si les élèves ont des avis à émettre, et analyser s'il y a une demande ou un besoin d'expression de la part des répondants sur leurs cursus, leurs pratiques.
3. Si les avis des élèves ont été pris en compte dans le projet de chaque structure, établissement et si quelque chose a véritablement été mis en place à la suite de la première démarche de consultation engagée par l'établissement.

Cela me permet aussi de trier les avis et choses qui ont été mises en place et qui ne concernent pas la structure mais plutôt des choses personnelles ou inhérentes à un cours ou à un professeur en particulier. Imaginons un exemple :

- Première réponse : Oui
- Deuxième réponse : J'ai pu changer mon horaire de cours et le mettre à un moment de la semaine qui me convenait mieux.

Le cas de ce type de réponse est intéressant car cela veut dire que son avis a été pris en compte et qu'il y a eu une consultation préalable du professeur sur les horaires de cours. Cela montre aussi que le professeur a su s'adapter au niveau de son emploi du temps. Cependant dans le cadre de mon sujet sur la motivation dans le cadre de l'institution, je ne trouve pas cette analyse ou ces informations pertinentes car ce n'est

pas le reflet de la façon dont l'institution en elle-même a questionnée et considérée les doléances de l'élève. C'est un cas particulier qui reste dans le cadre du cours et du professeur. Ces deux questions me permettent de trier les informations qui font que l'analyse sera pertinente dans le cadre de mon sujet et de ne pas faire fausse route.

Les deux questions suivantes concernent les élèves qui pratiquent la musique hors d'une structure d'enseignement, les musiciens autodidactes. J'ai longtemps mis de côté l'autodidactie par rapport à mon sujet de mémoire car je ne voyais pas l'intérêt d'avoir des informations de la part de ces élèves sur l'institution. Le fait qu'il n'ait jamais franchi la porte d'un établissement spécialisé était pour moi le reflet que leurs avis ne pouvaient pas entrer en compte dans une analyse de la motivation dans l'institution. Cependant, après des discussions avec mon directeur de mémoire, il est apparu le fait que ces musiciens autodidactes ont fait le choix de ne pas s'inscrire en structure. Et ce choix peut être la conséquence de beaucoup de raisons qui peuvent me donner un aperçu de certaines représentations que l'on peut avoir de l'institution. La vision que les autodidactes ont de l'institution et des structures d'enseignements peut m'apporter beaucoup dans l'analyse de la motivation. Notamment sur les raisons. Le pourquoi ne se sont-ils pas inscrits ? Qu'est ce qui a pu freiner une inscription ou l'empêcher.

Pourquoi ne vous êtes-vous jamais inscrit dans une structure ?

Cette question a pour but d'identifier les représentations dominantes qu'on peut avoir sur une structure d'enseignement spécialisé de la musique. Telle que les conservatoires, les écoles de musique ou même les écoles privées. L'image qu'on a d'une institution peut être le reflet de ce que cette institution propose et de la façon dont elle organise son enseignement.

Au-delà des représentations, il peut y avoir des raisons concrètes, du vécu. Ces raisons peuvent aussi être le reflet d'une façon de faire, d'une certaine tradition de l'enseignement musical. Et s'il n'y a pas eu d'inscription en structure c'est qu'il n'y a pas eu l'envie de le faire, la motivation.

Comment organiseriez-vous ce parcours idéalement pour vous ? (Activités, cours, etc...)

La deuxième question me sert à cibler les envies de pratiques des musiciens autodidactes. Ceux-ci n'ont pas souhaité s'inscrire dans un cursus en structure dans l'état actuel des choses. Qu'est ce qui aurait pu les faire s'inscrire ? Quelle vision ont-ils d'un parcours où ils seraient des élèves musiciens au sein d'un établissement ? Leurs réponses peuvent servir à identifier ce qui leur manque actuellement dans un cursus d'enseignement musical tel qu'il peut être proposé par l'institution.

Les trois dernières questions concernent tous les types de répondants qui ont participé à mon enquête. J'interroge les musiciens sur la façon dont ils considèrent la motivation en général et dont ils considèrent leur motivation.

Parmi ces termes, choisissez-en 3 qui vous semblent illustrer principalement la motivation :

Puis Comment les gens autour de vous évaluent-ils principalement le fait que vous soyez motivés ou non ? (Choisissez 3 termes)

Ces deux questions concernent la définition de la notion de motivation. Ainsi je demande aux participants de choisir 3 termes dans un réservoir de 10, qui illustrent pour eux la motivation puis je leur demande de choisir 3 termes qui servent à l'évaluation de leur motivation par autrui. Les réponses à ces questions vont me servir d'établir une analyse sur la différence de traitement sur la notion de la motivation entre ceux qui pratiquent et ceux qui évaluent la pratique. Je pars de l'hypothèse qu'il y aura une différence nette à décrire lors de l'analyse des résultats. Dans le cas où mon hypothèse se vérifie, il ne s'agira pas de juste enfoncer une porte ouverte en redisant ce qui a déjà été dit par des chercheurs qui se sont intéressés au sujet de la motivation et de son évaluation avant moi. Mais bien de mettre l'institution devant le fait accompli. Elle n'est pas exempte des mêmes erreurs de représentations sur la façon dont la motivation est perçue ou évaluée au sein d'un cursus organisé dans une structure d'enseignement spécialisée.

Dans votre cas personnel, diriez-vous que vous êtes motivés (Classez par ordre d'importance) :

J'ai proposé 5 choix de réponses :

- Par vous même
- Par les professeurs
- Par la famille
- Par votre activité musicale
- Par les projets

C'est la question ou j'ai le moins de certitude sur l'utilité de l'analyse des réponses. En effet, nous sommes actuellement dans une situation de crise sanitaire et l'organisation des études s'en est trouvée bouleversée notamment avec les cours en distanciel pour la majorité des élèves et la mise à l'arrêt de la majorité des projets initiés par les structures d'enseignements.

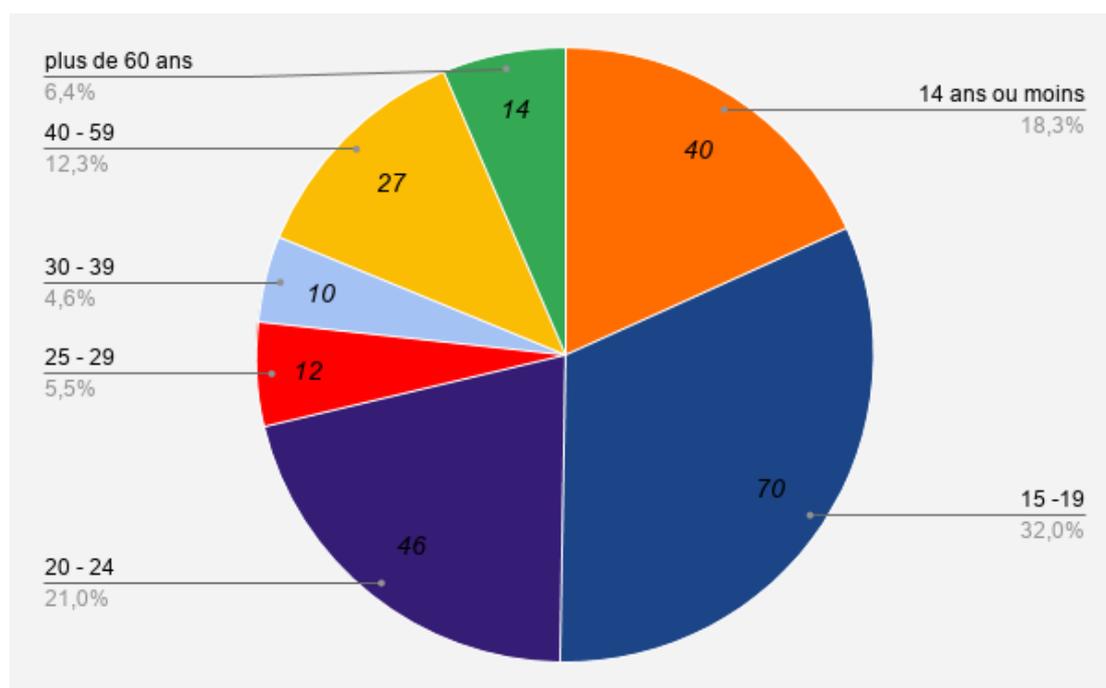
De plus, la question est pour moi mal posée. Le but de ma question est de savoir ce qui actuellement dans leur pratique les motive, que ce soit pour des gens évoluant au sein d'un cursus structuré dans un établissement que pour des musiciens autodidactes, et non pas de savoir ce qui en général peut les motiver entre ces 5 choix. J'ai l'impression qu'il peut y avoir une ambiguïté dans la façon de poser la consigne de réponse. Il faudra que je fasse attention dans mon analyse à bien cerner les types de réponses et si les réponses sont bien en adéquation avec ce que j'attendais.

Après avoir expliqué les choix opérés pour la mise en place de l'enquête quantitative, il convient de présenter l'analyse des résultats de cette enquête.

Analyse des résultats du questionnaire

Tout d'abord je vais présenter les profils des répondants, la première donnée qui me semble intéressante est l'âge afin de déterminer qui a répondu au questionnaire d'enquête.

Voici un graphique qui récapitule la participation par tranche d'âge :



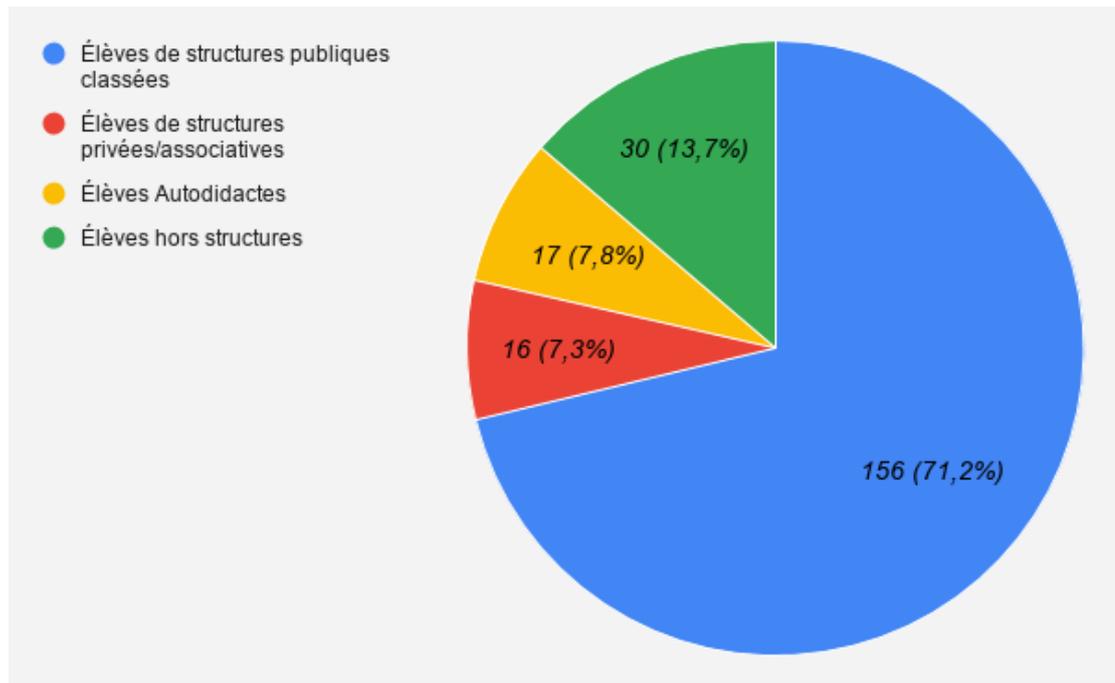
83

On peut remarquer que le questionnaire a trouvé un public majoritairement jeune avec 76,5% de répondants en dessous de trente ans. Cela fait les trois quarts de la population interrogée. Ce n'est pas une statistique étonnante car ma stratégie de diffusion du questionnaire a été de le faire par mon réseau de connaissance et au sein de structures d'enseignements artistiques. Le questionnaire est destiné à tous les types d'apprenants musiciens, c'est pour cela que je l'ai aussi diffusé directement à des amis, des collègues de la région et à ma famille mais force est de constater qu'il a été le plus complété par des gens issus de structures d'enseignements. Les un peu plus de 75% de répondants qui ont moins de trente s'expliquent par le fait que ces établissements

⁸³ Annexe 3 : Questionnaire, p. 159

accueillent majoritairement un public jeune et les personnes qui pratiquent en cursus adulte ne sont qu'une partie minoritaire dans le public des établissements d'enseignements spécialisés.

Je peux compléter cette analyse par l'analyse de la répartition des répondants dans les différents types de structures qu'ils fréquentent :

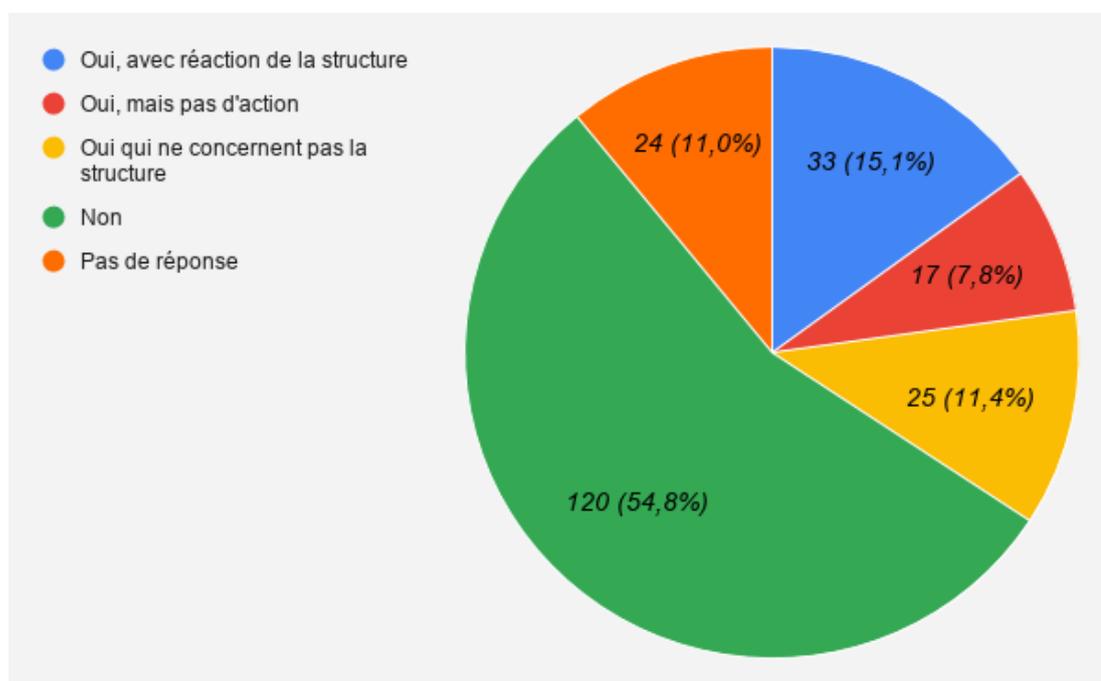


On remarque que le questionnaire a trouvé son public majoritairement chez les élèves hors structures. Je suis assez satisfait du nombre de réponses des musiciens autodidactes car j'avais peur de ne pas avoir assez de réponses de leur part. Cela reste très peu au regard du nombre total de réponses mais je prends la pleine responsabilité de ce faible chiffre qui est dû à ma stratégie de diffusion et surtout de communication. En effet, j'ai reçu quelques mails et messages pour me demander des précisions sur l'interrogation "à qui est destiné ce questionnaire ?". Je pensais être assez clair en ne précisant pas outre mesure pour ne pas perdre les potentiels répondants dans des informations qui pourrait ne pas les intéresser. J'aurais dû ajouter une phrase « À partir du moment où vous avez une pratique musicale, ce questionnaire vous est destiné ». J'aurais dû aussi m'intéresser aux réseaux des autodidactes à savoir les réseaux sociaux et les groupes pour demander des informations qui ont une activité débordante. Par

exemple, je n'ai partagé le questionnaire que sur un seul groupe Facebook, qui est un groupe destiné à des annonces dans le secteur professionnel de la musique, se rapportant à des potentiels professeurs de musique et donc encore à des élèves d'établissements d'enseignements spécialisés. Par réseaux sociaux, j'entends aussi que j'aurais pu partager mon questionnaire sur des forums tels que Zikinf ou encore Audiofanzine ou encore sur YouTube qui est un des réseaux préférés des autodidactes par la richesse de contenu que l'on peut trouver, des vidéos tutoriels, des cours, des astuces etc... Diffuser mon questionnaire dans l'espace commentaire de vidéos tutoriel qui ont plus d'un million de vues aurait pu être un énorme bénéfice au niveau des répondants autodidactes.

Pour rester dans les questions plutôt générales du questionnaire mais faire le lien avec une analyse plus détaillées de l'enquête voici le compte rendu des réponses pour la question :

Est-ce que votre structure d'enseignement musical vous a demandé votre avis sur ce que vous avez envie de faire ? ... Si oui expliquez ce que votre structure a mis en place à la suite de votre avis ?



Avec le graphique ci-dessus on se rend compte que plus de la moitié des répondants n'ont jamais été questionnés sur leurs envies par leur établissement d'enseignement. J'ai choisi d'analyser les réponses positives en les différenciant afin de

rendre une analyse plus poussée que juste dire : “sur 219 réponses, il y avait 75 Oui, 120 Non et 24 qui n’ont pas répondu à la question” car il me paraît indispensable d’avoir la vraie proportion de répondants qui ont vus leurs demandes satisfaites par l’institution et non par leur professeur.

Ainsi, les “Oui qui ne concernent pas la structure” sont le reflet des demandes de modification de l’horaire de cours, de pratique d’un certain répertoire en cours d’instrument ou d’un morceau particulier qui sont des demandes légitimes et des réactions intéressantes de la part des professeurs concernés mais qui ne m’intéresse pas dans le cadre de mon sujet de mémoire.

Ainsi, on arrive au constat que seulement 33 personnes ont vu leur demande recevoir une attention concrète et un plan d’action de la part de leur établissement d’enseignement. Ce qui me paraît peu. Quand on prend du recul sur ces statistiques, la proportion d’élèves qui se sont vu questionner par leur institution sur leurs envies n’est que d’un tiers et quand on entre en détail c’est seulement 15% des répondants qui ont vu leurs envies se manifester concrètement au sein de leur structure. Cela montre un profond désintérêt de la part de l’institution pour ce que les élèves ont envie d’exprimer dans leurs mots et dans leurs envies. En revanche, quand la campagne de consultation d’idées auprès des élèves est réalisée, on peut faire le constat que 33 personnes sur 50 (plus des deux tiers) ont vu leurs avis et envies se manifester par des changements concrets. C’est une donnée encourageante si l’on veut que l’élève, avant d’être un acteur, soit le producteur et le réalisateur de son projet. Il doit pouvoir construire son cursus et le mener au bout en ayant choisi toutes les facettes de son projet musical.

Les réponses à la question [Qu’est-ce que vous changeriez ou ajouteriez dans votre parcours actuel ou passé d’élève musicien ?](#) peuvent nous aider à déterminer si cette idée est quelque chose qui fait sens pour les apprentis musiciens. Au cours de l’analyse du questionnaire, nombre sont les requêtes qui vont en ce sens.

A. 33 ans : « Je rajouterai un parcours individualisé se rapprochant au maximum des goûts et des envies de chaque élève. »

J. 19 ans : « Faire plus de musique variée (jazz, klezmer...), afin de ne pas être retranché, et donc "toucher à tout »

Il y a une envie de s'affranchir de ce qui est imposé par l'institution en prenant comme constat que l'institution ne s'approche pas actuellement des « goûts et des envies de chaque élève ». En effet, l'institution donne comme cadre d'inscription, une pratique musicale organisée en cursus avec le plus souvent un cours d'instrument individuel, un cours de formation musicale et possiblement une pratique collective. Mais il y a un contrat implicite sous cette inscription, c'est le fait d'évoluer dans le cadre d'une formation de musicien « classique à contemporain ». Les passerelles avec les autres styles de musiques ne se font souvent que par l'ouverture d'esprit et l'éclectisme des pratiques musicales du professeur (lui-même issu d'une formation pédagogique qui mentionne comme domaine « classique à contemporain »). Je ne parle pas ici des disciplines concernées par les cursus de musiques actuelles amplifiées, jazz, anciennes ou encore traditionnelles comme la guitare électrique, le clavecin, ou la flûte à bec. Ce contrat implicite n'est pas choisi par les élèves. Je pense que les élèves qui s'inscrivent dans une institution ont pour priorité de jouer de la musique, avec tout ce que sous-entend la notion de musique et non pour priorité d'être prisonnier d'un style de musique savante. Les ateliers jazz, klezmer ou de MAO sont souvent oubliés au sein des cursus pour laisser place aux pratiques collectives conventionnelles telles que l'orchestre ou la musique de chambre.

H. 31 ans : « J'ajouterai des ateliers découvertes à d'autres styles de musique sur un trimestre. Par exemple, tu fais un atelier par semaine de jazz/trad/impro/actuel/lutherie/danse/théâtre Et tu changes l'année suivante. Ça te fait un panel de découverte qui soit complète ta formation, soit te permet par la suite de te perfectionner dans un parcours qui te correspond mieux. »

Cette réponse fait un constat qui me semble édifiant, le « panel de découverte » actuel et le parcours d'étude tel qu'il est organisé aujourd'hui dans les établissements d'enseignements spécialisés ne permettra pas de se diriger vers un parcours qui nous correspond le mieux alors même que des philosophes de l'éducation comme John DEWEY ou alors des pédagogues comme William H. KILPATRICK préconise une pédagogie centrée

sur les apprenants, sur leurs buts et sur leurs besoins. Catherine REVERDY, qui était chargée d'étude et de recherche à l'Institut Français de l'Éducation, proposait dans son article "Des projets pour mieux apprendre ?"⁸⁴ publié en Février 2013 dans le Dossier d'actualité veille et analyse n°82 de ce même Institut Français de l'Éducation, une traduction des propos de William H. KILPATRICK, issu de son article "The Project Method" de 1918. Elle dit que ce dernier définit les projets "comme des activités intentionnelles dans lesquelles l'apprenant s'implique sans réserve". Sans réserve signifie choisi, non contraint, ainsi tout le cœur de l'élève est impliqué dans le projet et si nous devons nous prêter au jeu de la transposition au domaine de la musique, l'élève devient maître de son apprentissage et de sa pratique musicale. Que ce soit dans le répertoire, dans les pratiques individuelles ou collectives et aussi dans son rapport à la théorie.

Je vais citer Pascal qui au cours de notre entretien a répondu à ma question "Imaginons que demain tu te rends compte qu'il y a un élève qui n'est pas motivé qu'est-ce que tu fais ? C'est quoi ta réaction ? :

« Ces 10 dernières années par exemple je pioche dans beaucoup plus de répertoire qu'avant même notamment la chanson qui a la particularité (...) Bah déjà que ça leur parle, déjà c'est eux qui choisissent... Donc euh je ne sais pas, je me souviens d'un élève qui avait choisis Caravane ou des chansons de Bobby LAPOINTE. Bah voilà c'est sur trois notes, alors ce n'est pas pour ça que euh ... Moi je trouve ça chouette parce que bon du coup ils font quasiment un travail de l'ordre de la transcription, c'est eux qui s'approprient la partition, c'est eux qui font le boulot par rapport à la partition... Euh... comme il y a un texte, il y a des paroles, c'est des choses qui viennent d'eux bah ça leur plait »⁸⁵

Voilà un bon exemple qui montre que l'appropriation de la musique est indispensable avant même de dispenser des enseignements obligatoires. Le travail de transcription voire d'arrangement d'une partition n'est parfois accessible seulement à partir du troisième cycle alors même qu'il peut être réalisé bien avant par des musiciens. Ici on a l'exemple d'un élève qui fait tout seul le travail d'écoute, d'analyse et de

⁸⁴ REVERDY Catherine, *Des projets pour mieux apprendre ?*, p.3

⁸⁵ Annexe 2 : Entretiens, p. 114

repiquage d'une musique avant de la transcrire à son instrument et de finalement faire l'exercice d'interprétation. Il est complètement organisateur et acteur de toutes ces activités qui amènent une finalité musicale.

Je finirais ce point par une citation d'une des réponses au questionnaire :

O. 18 ans : « *Le manque de choix dans les différents styles de musique : on joue souvent énormément de classique dans les cours individuels sans jamais vraiment nous laisser le choix comme si avec notre instrument on ne pouvait que jouer du classique et je pense que pour beaucoup c'est la raison pour laquelle ils arrêtent trop vite la musique.* »

Cela montre bien qu'il y a un problème dans ce que l'institution propose comme contrat pédagogique avec les élèves.

R. 60 ans : « *Installer plus de jalons de progression en cohérence avec le projet du musicien.* »

Voilà une réponse qui me permet de faire une transition entre le projet de l'élève et l'évaluation au sein de l'institution. La question des examens est pour moi quelque chose que je considère comme à la limite du tabou. Je pense que dans notre pédagogie nous sommes prisonniers de ces jalons souvent annuels que sont les examens. Ou en allant plus loin, on peut considérer que nous sommes prisonniers de cette organisation par cycles.

Dans les réponses à la question : ["Qu'est-ce qui, dans l'organisation des études, a pu avoir un effet démotivant ? \(Donnez 3 éléments\)"](#)

J'ai demandé 3 éléments afin de forcer les répondants à être concis dans leurs réponses et pour me faciliter la tâche lors de l'analyse. Bien qu'elle soit précisée, cette consigne n'a pas été totalement comprise ni respectée car en classant les différentes réponses en catégorie et en comptant le nombre d'itérations, j'en arrive à 230 raisons exprimées sur total possible de 657 raisons (219 questionnaires remplis fois 3 éléments

de réponses). En effet, les personnes interviewées n'ont pas forcément trois éléments à donner. Certains décrivent un seul élément qui a pu avoir un effet démotivant mais avec de longues phrases en expliquant pourquoi, d'autres n'en notifient que deux etc...

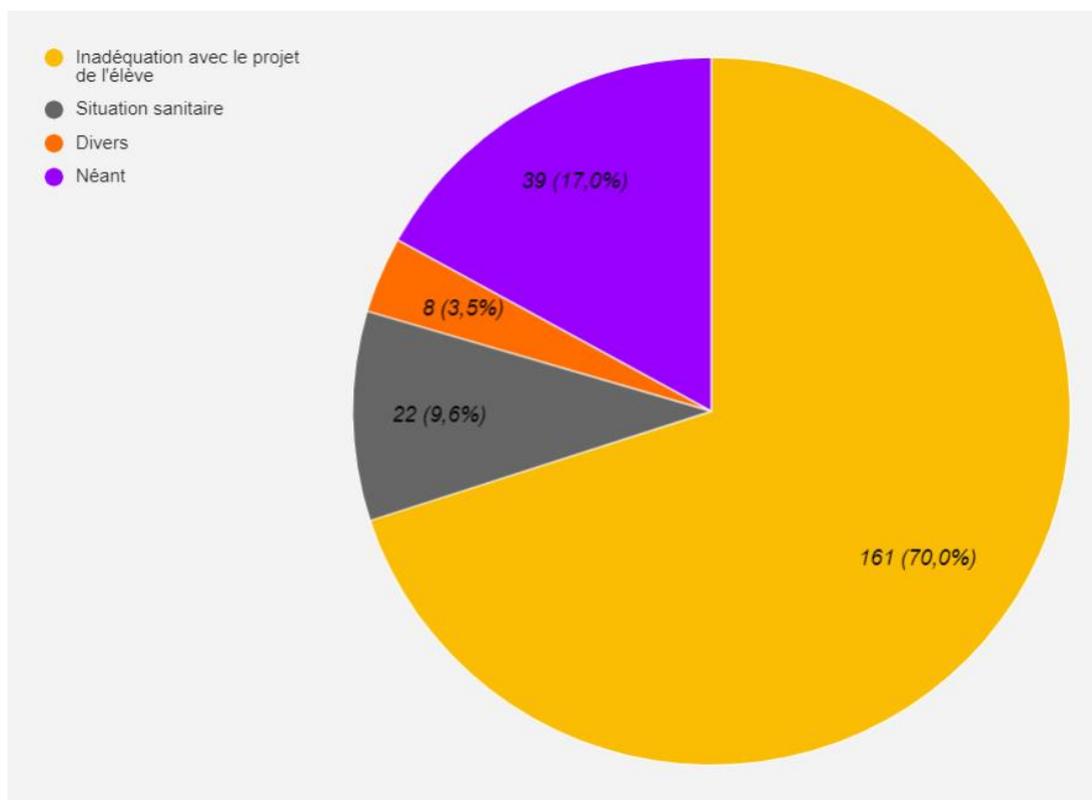
Je vais analyser les réponses à cette question par deux angles, un plus général en prenant en considération les réponses dans un thématique globale d'inadéquation avec le projet de l'élève. Puis j'affinerai l'analyse en considérant dans le détail chaque réponse afin de les regrouper dans des catégories plus détaillées permettant d'avoir un diagnostic sur ce qui est le reflet de cette inadéquation au projet.

Je pense que je peux me permettre de faire cette analyse en deux temps car j'ai regroupé les réponses en catégorie, j'ai ainsi pu dégager 7 catégories d'éléments démotivants :

- L'absence de projet
- Les examens
- Le côté théorique de l'enseignement (Formation Musicale, Solfège)
- L'exigence
- La situation sanitaire
- Les raisons diverses que je n'ai pu classer

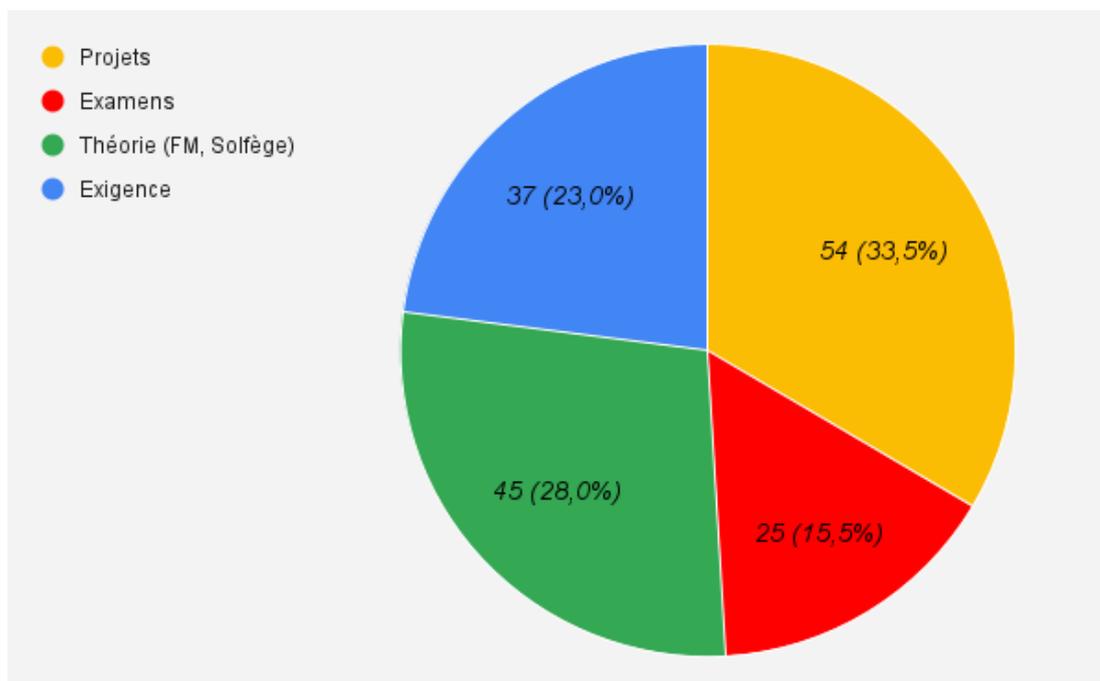
Néant, c'est à dire que le répondant n'avait pas d'éléments à citer en réponse. Les réponses rangées dans "Divers" sont des raisons que je n'ai pu classer car elles sont inhérentes à des questions matérielles, des contraintes géographiques ou encore des problèmes administratifs. Bien évidemment la situation sanitaire liée à l'épidémie de Covid-19 est présente quand on parle d'éléments qui peuvent expliquer la démotivation. Nous vivons cela depuis un an déjà et il est important de notifier que cela a un impact.

Au sein de ces catégories, j'interprète les problèmes de motivations liés aux examens, à la théorie, aux projets et à l'exigence comme un reflet de l'inadéquation avec le projet personnel des répondants. Ainsi on peut voir ci-dessous la proportion des réponses qui se rapportent à l'inadéquation entre le cursus d'apprentissage et le projet des élèves :



La dominance des raisons se rapportant à l'inadéquation avec le projet de l'élève est le reflet du manque de considération pour ce que veulent les élèves et pour le manque d'intérêt envers ce que pensent les élèves de l'organisation de leurs études. On a déjà vu ce constat lors de l'analyse des réponses sur la question de "l'avis demandé ou pas par la structure", il n'est donc pas étonnant de voir la conséquence de ce constat se refléter ici.

Passons maintenant à une répartition détaillée des réponses qui font “l’inadéquation avec le projet de l’élève” :



Dans les 161 réponses, il y a un tiers des éléments qui sont en rapport avec le manque ou l’absence de projets. Ce qui vient compléter concrètement ce que j’ai pu décrire hors de mon cadre théorique avec l’importance de la pédagogie de projet dans la construction des apprentissages et les travaux de DEWEY puis de KILPATRICK. Les élèves ont à cœur de s’impliquer dans des projets qui dépassent leur pratique individuelle et il n’est donc pas étonnant de retrouver cet élément de réponse en forte proportion.

L’importance de la théorie occupe aussi une grande place dans les éléments démotivants. Dans mon cadre théorique, j’explique ce que la Taxonomie de Bloom peut nous apprendre sur l’importance donnée à la théorie dans l’apprentissage notamment avec ces niveaux de complexité qui placent la théorie avec les connaissances et la compréhension aux deux premiers niveaux, à savoir les plus simples.

V. 60 ans : « Quand j'ai commencé la musique, dans ma jeunesse, il fallait faire quelques années de solfège avant de pouvoir commencer à jouer d'un instrument : donc je n'ai jamais commencé d'instrument à cette époque-là et j'ai fini par arrêter la musique. »

Axer un apprentissage en considérant d'abord la théorie et en faisant de cet aspect un enjeu majeur d'un cursus d'étude alors même que l'inscription dans ce cursus a été motivé par la pratique peut paraître paradoxal et il n'est pas étonnant non plus de voir que l'importance de la théorie est un des principaux éléments démotivant dans l'organisation institutionnelle des études.

En troisième importance intervient l'exigence qui est intimement liée à la logique des examens. Le parcours par cycles impose des jalons qui demandent que tous les élèves puissent arriver au même niveau après un nombre d'année sensiblement similaire. Sauf erreur de ma part, si on considère les pratiques dites de loisirs, il n'y a qu'avec la musique où nous faisons ce constat. Dans le sport par exemple, bien évidemment, il y a une partie théorique avec les règles et les stratégies mais vues au sein même de la pratique mais pour faire une analogie très simple est ce que l'on demande aux licenciés des clubs de sports de répondre tous au même niveau d'exigence d'un examen après environ 8 à 10 ans de pratique. Là ou dans un parcours d'apprentissage musical institutionnel, le brevet de fin de second cycle est une étape obligatoire ou l'élève doit répondre d'un certain nombre de critères communs à tous les élèves.

On peut légitimement se poser la question de la logique des examens.

O. 18 ans : « La pression sur les examens : au lieu de devoir passer un examen régulièrement, mieux vaut le passer quand le prof voit que l'élève a le niveau quitte à ce que ça soit 2 ans plus tard, au moins l'élève l'aura et gagnera de la confiance sans avoir de pression toute l'année. »

Outre le fait qu'il semble logique qu'un professeur ne présente un élève seulement quand il sent que celui-ci est prêt, on a ici une remarque intéressante notamment sur le fait que la réponse ne s'occupe pas des cycles : « *quitte à ce que ça soit 2 ans plus tard* ». Peut-on imaginer qu'un élève en cinquième année de premier cycle fasse deux ans de plus donc sept années de cycle 1 ? Ou alors qu'un élève de cycle 2 ne passe pas son Brevet au bout de trois, quatre années mais plutôt après cinq, six, sept années ? C'est quelque chose qui me semble impossible aujourd'hui, il y a toujours un jalon obligatoire. La durée des cycles change en termes d'années selon le profil et le niveau de chaque élève mais il y a un cadre de durée qu'on ne peut pas étendre éternellement sans passer par la case « cursus ou parcours personnalisé ». Ce même cursus qui est le premier à subir une épuration au niveau de ses effectifs quand il y a trop d'heures dans une classe. Il en est de même pour les parcours adultes qui sont limités à un certain nombre d'années et qui voient aussi leurs effectifs servir d'ajustement pour remplir une classe

On peut y voir là un certain mépris de ces cursus. Un délit d'importance fait par l'institution qui considère d'abord les élèves qui "rentre dans le moule" proposé et qui relègue au second plan des élèves qui veulent définir exactement de quoi est fait leur cursus d'apprentissage musical

Rentrer dans le moule et se satisfaire de ce que l'institution propose est certes une bénédiction pour l'institution qui n'a pas trop à se poser de question. On définit un cadre suffisamment général pour ne pas être trop embêté avec une réflexion plus poussée qui irait jusqu'à faire du cas par cas afin que chacun se sente pleinement décisionnaire de son apprentissage et de ce qu'il comporte.

Est-ce que cette logique d'organisation est si pertinente ?

Je me suis amusé à analyser la proportion de répondants qui ont été ou qui sont encore aujourd'hui dans un parcours institutionnel et qui ont répondu à des éléments qui entraient dans l'inadéquation avec le projet de l'élève pour évaluer et me donner un peu la température sur ce niveau de pertinence.

Je pars de l'hypothèse suivante : La majorité des réponses sur l'inadéquation avec le projet de l'élève ont été proposées par des personnes qui ont été ou qui sont actuellement élèves au sein d'un parcours institutionnalisé. Après un comptage, on obtient 120 réponses traduisant l'inadéquation entre le projet de l'établissement et le projet de l'élève.

Cela représente 75% de votants, c'est-à-dire trois quarts des élèves insatisfaits ayant eu un parcours imposé sans la possibilité d'en être réellement acteur. On peut légitimement conclure que l'organisation des études n'est pas pertinente dans sa forme actuelle.

Regardons maintenant, les réponses des musiciens autodidactes afin de se faire une idée sur les représentations qu'ils ont de l'inscription dans une structure et donc dans un cursus d'enseignement musical organisé.

R. 60 ans : « Les cours devraient être au service du projet, dans mon cas il aurait fallu panacher chant guitare contrebasse MAO et surtout monter un répertoire et se produire sur scène »

Là encore les remarques sur le projet sont intéressantes. « Les cours au service du projet » et pas l'inverse. Le fait de « monter un répertoire » est quelque chose qui vient directement en contradiction avec les programmes imposés aux examens et les réservoirs d'œuvre.

C. 49 ans : « Parce qu'il y avait plus de liberté en cours particulier (horaire adaptable au besoin de l'élève). Je faisais ce que j'avais envie d'apprendre avec l'enseignant »

Ici, la représentation de l'institution est qu'on a moins de liberté au sein d'un cursus organisé dans un établissement ou alors qu'on ne fait pas exactement ce qu'on a envie d'apprendre quand on s'inscrit dans une structure avec un cadre institutionnel.

L., 17 ans, évoque sa réticence de s'inscrire plutôt par l'angle du niveau et de l'exigence : « Parce que j'ai commencé le piano tardivement, c'est sûrement le fait d'avoir un niveau vraiment en dessous de ceux qui en joue depuis tout petit qui me démotive à m'inscrire »

Pour s'inscrire au conservatoire il faut avoir un bon niveau et en faire depuis tout petit. Cela vient illustrer une idée que l'institution est réservée à une élite rigoureuse dans sa progression et non à une majorité de pratiquants.

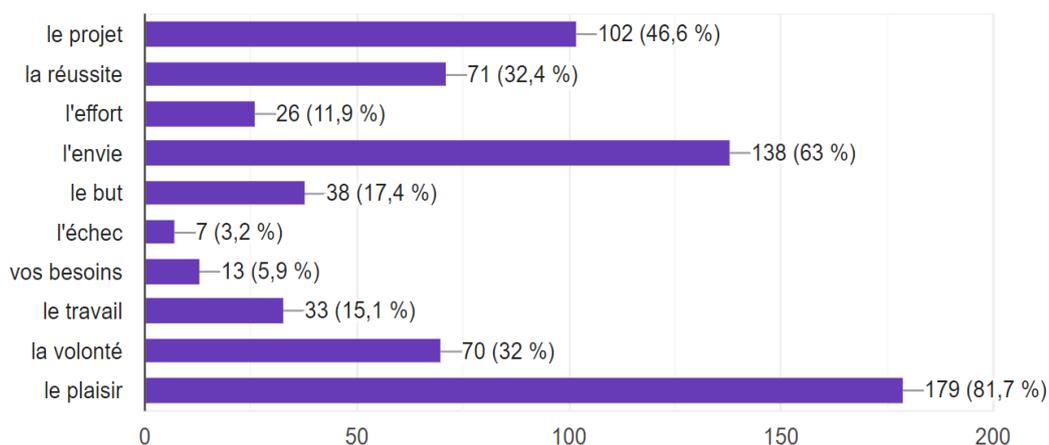
Enfin, *E., 50 ans*, parle plutôt de l'aspect obligatoire de la théorie qui l'a rebuté : *« A cause du solfège qui jusqu'à aujourd'hui ne m'a jamais vraiment intéressé »*. L'omniprésence de la théorie est même observée par ceux qui ne subissent pas le cursus. On en revient à la liberté dont parlait *C. 49 ans* dans l'apprentissage en faisant ce qu'on a envie d'apprendre.

Après avoir analysé en détail ce qui peut expliquer la problématique de la motivation et son importance dans le processus d'apprentissage. Intéressons-nous à la suite de l'enquête et aux questions qui concernent le concept de la motivation tel qu'il est considéré par les apprenants musiciens. Je dois confronter les réponses des deux questions suivantes.

Parmi ces termes, choisissez-en 3 qui vous semblent illustrer principalement la motivation :

Puis Comment les gens autour de vous évaluent-ils principalement le fait que vous soyez motivés ou non ? (Choisissez 3 termes)

Voici la répartition des réponses en ce qui concerne les termes qui illustrent principalement la motivation :



86

Je peux clairement déterminer un classement de réponses :

- Le plaisir choisi 179 fois
- L'envie choisie 138 fois
- Le projet choisi 102 fois

Le plaisir est quelque chose qui vient naturellement en tête pour les répondants au questionnaire. Cela me permet de faire un parallèle assez intéressant avec mon cadre théorique notamment la partie sur la motivation intrinsèque/extrinsèque et la théorie de l'autodétermination. En effet, comme dit plus haut le plaisir est un des facteurs principaux pour expliquer ce qu'est la motivation intrinsèque et en quoi elle est à privilégier. Il en est de même pour l'envie. Les apprenants musiciens l'ont compris et cela même au-delà de la musique, dans leur vie de tous les jours. Ils se sentent plus souvent motivés quand ils prennent du plaisir ou qu'ils ont envie d'effectuer quelque chose.

⁸⁶ Annexe 3 : Questionnaire, p. 162

Enfin, le terme projet est le troisième mot qui complète ce podium. A ce stade d'analyse de l'enquête, je ne suis pas étonné par le choix de ce terme. En effet, depuis le début de l'analyse de l'enquête, le projet est central dans les constats sur la problématique de la motivation.

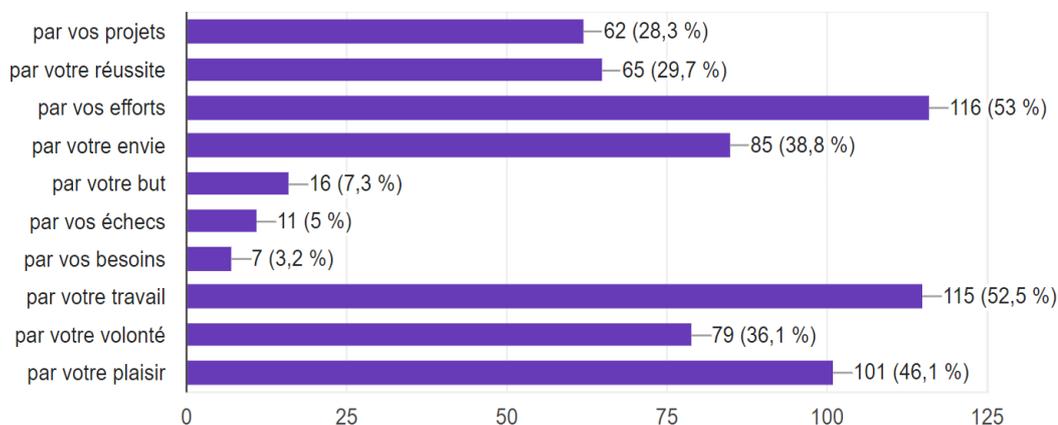
La réussite et la volonté sont également des termes qui ont été choisis significativement. Il semble se dessiner le fait que ce sont des choses qui dépendent des profils des élèves. Ce sont deux termes qui apparaissent dans les représentations théoriques sur la motivation notamment avec les enquêtes de Laurent Guirard ou les constats de Pierre Mannoni. La motivation est principalement vue comme une donnée quantitative qui explique la volonté ou la réussite scolaire par exemple. Et il faut croire que ces représentations dominantes peu pertinentes se répercutent sur les élèves qui vivent ça au quotidien. Après tout, à force de répéter à quelqu'un qu'il ne réussit pas parce qu'il n'est pas motivé et parce qu'il ne veut pas se motiver, il finit par y croire. Le nombre de fois où le terme échec intervient complète aussi ce constat : seulement sept fois. Échouer n'est théoriquement pas possible si on est vraiment motivé.

Le but et les besoins qui sont plutôt de l'ordre d'un groupe de réponse qui attache de l'importance à la finalité sont également des termes faiblement choisis. J'interprète ça comme le reflet que les répondants n'ont pas conscience que leur existence est régie par un concept des « besoins en interaction »⁸⁷ pour reprendre les mots d'Alain Lieury et de Fabien Fenouillet. Le faible choix du but est peut-être le reflet des mots choisis qui ne conviennent pas totalement. La réussite, le projet sont déjà des mots qui évoquent quelque chose à atteindre et il peut paraître logique que ce soit ces mots-là qui ont été choisis plutôt que le but pour ne pas faire des choix similaires. Dans le compte rendu des réponses à cette question, il faut noter deux chiffres afin de les mettre en confrontation avec les chiffres de la question suivante :

- Le travail choisi 33 fois
- L'effort choisi 26 fois

⁸⁷ FENOUILLET Fabien, LIEURY Alain, *Motivation et réussite scolaire*, p. 6

Voici maintenant la répartition des réponses à la question : **Comment les gens autour de vous évaluent-ils principalement le fait que vous soyez motivés ou non ? (Choisissez 3 termes)**



88

Le plaisir a fort heureusement toujours autant de succès dans les choix cependant j'ai parlé de deux termes peu choisis pour illustrer la motivation et qui ici font preuve d'une sensible importance :

- Le travail choisi 115 fois
- Les efforts choisis 116 fois

Les apprenants considèrent que deux des trois axes principaux par lesquels on évalue leur motivation n'illustrent pas principalement leur motivation. C'est ici un énorme paradoxe que nous pouvons constater et qui peut s'expliquer en partie par l'organisation des cursus d'apprentissages. L'omniprésence des examens et des contrôles terminaux par rapport au mépris des évaluations continues, les bulletins trimestriels sont la plupart du temps négligés ou peu remplis de la part des équipes pédagogiques. Alors même que le suivi pédagogique régulier est une des missions principales de notre métier, il y a des contrôles terminaux qui du point de vue de l'institution sont plus à même de refléter le niveau de progression d'un élève musicien de par leurs conséquences : passages de cycles, obtention de diplômes ou validation d'Unités de Valeurs. Le concept même

⁸⁸ Annexe 3 : Questionnaire, p. 162

d'Unités de Valeurs est à discuter, en effet la pratique ne prend de valeur que s'il y a réussite à une épreuve ponctuelle.

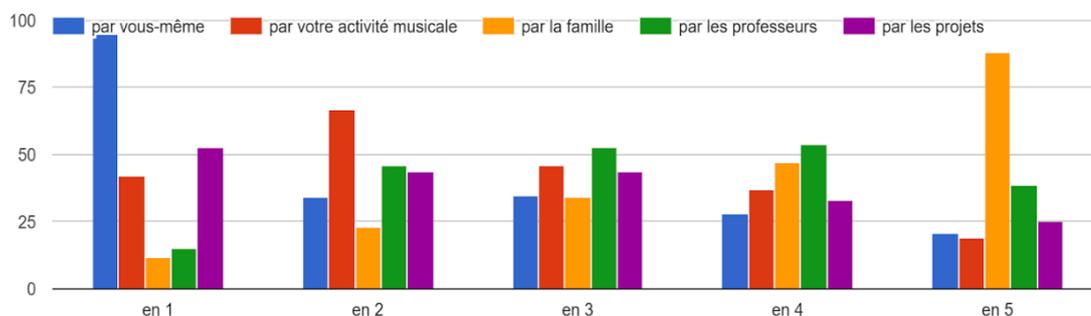
L'année scolaire 2019-2020 a permis une évolution de ce cadre avec la validation de diplômes par le seul contrôle continu mais chassez le naturel il revient au galop. Alors même qu'un troisième confinement se profilait en avril 2021, la recrudescence de mails professionnels qui concernait la tenue ou l'organisation des examens de fin d'année paraît être une absurdité face à la situation pédagogique vécue par les élèves de l'institution.

En effet, c'est un héritage qui est dur à remettre en cause. Aujourd'hui, il y a une volonté de la part des équipes pédagogiques et de ceux qui organisent l'institution de ne reconnaître un "travail" et des "efforts" seulement par un examen terminal là où un suivi continu serait beaucoup plus le reflet d'une implication sur un projet à long terme et donc d'une réelle motivation. Le plaisir et l'envie ont quand même été significativement choisis, respectivement 101 et 85 fois. Preuve qu'il existe quand même un minimum de cohérence dans l'évaluation de la motivation de certains apprenants par les acteurs de l'institution. En revanche, le projet est relégué sur un second plan (62 fois choisi), l'implication dans des projets ne serait donc pas le reflet de la problématique de la motivation selon les personnes qui évaluent les élèves.

La dernière question du questionnaire est la question que je trouve la moins pertinente. Je pense que la façon dont elle est posée convoque une incompréhension. Ainsi, on ne comprend pas si on doit classer par ordre d'importance les sources de motivation en prenant en compte le moment : « Par quoi suis-je motivé en ce moment ou dans ma situation actuelle ? » ou bien en prenant en compte un cadre général : « Dans ma vie, par quoi suis-je motivé ? ». Ce qui amène le doute sur la pertinence car nous sommes actuellement dans une situation sanitaire remettant beaucoup en cause le cadre d'apprentissage et qui par conséquent modifie grandement les perceptions que chaque individu a de son fonctionnement interne et de sa motivation.

Voici la répartition des réponses pour la dernière question du questionnaire :

Dans votre cas personnel, diriez-vous que vous êtes motivés .. (classez par ordre d'importance)



89

La première tendance qui se dégage est que les réponses sont globalement équilibrées. La famille et les professeurs sont des réponses qui sont majoritairement choisies en troisième, quatrième voire cinquième très majoritairement pour la famille. Outre la forte proportion de dernier choix pour la famille, la donnée la plus significative est la réponse « par vous-même » en choix numéro un. C'est ce qui me conforte dans l'idée que cette question n'est pas la plus pertinente pour mon sujet. Les répondants ont la perception que ce qui les motive le plus est eux même alors même que dans les réponses précédentes ils accordent une grande importance aux projets. J'explique cela par le fait que la situation sanitaire change la façon dont les apprenants voient leur pratique musicale. Les projets des établissements sont à l'arrêt, pas de concerts, pas de pratiques collectives et pas de vision autre que le court terme avec les modalités de cours à distance. La principale chose à laquelle ils peuvent se raccrocher est leur façon de vivre leur pratique dans cette crise sanitaire.

Pour conclure, cette enquête nous met face à une réalité qui doit être repensée. Le concept de motivation, son association avec le travail et l'héritage que laisse ce mot dans l'apprentissage musical peut avoir des conséquences anti-pédagogiques. Déjà dans les entretiens, on fait le constat d'une surutilisation du mot et on a mis en lumière par

⁸⁹ Annexe 3 : Questionnaire, p. 162

l'étymologie que le travail souffrait d'une connotation négative dans notre société. Au-delà des interprétations étymologiques et du choix des mots par les pédagogues interviewés, on a ensuite vu grâce à l'enquête quantitative que dans les faits, le concept de motivation du point de vue de l'institution était fortement associé au travail, à l'effort ou encore qu'elle souffrait d'un manque de considération et d'une méconnaissance des représentations des principaux acteurs de l'apprentissage, les apprenants.

Mais alors comment traduire ces constats ? Le choix des personnes interviewées n'a pas été fait au hasard. J'ai choisi exprès des profils d'enseignants qui ont déjà dans leur réflexion fait un pas de côté pour prendre du recul sur l'état actuel de l'enseignement spécialisé de la musique. Paul a vécu ce cursus institutionnel récemment de l'intérieur et a ensuite suivi une formation pédagogique qui l'a poussé à se poser la question des pédagogies nouvelles et des réflexions de fond sur la valeur qu'on accorde à certaines choses dans l'enseignement. Benjamin enseigne dans le domaine des musiques actuelles, c'est un style de musique qui a su s'adapter beaucoup plus facilement au changement de la société évoqué par Pascal quand il parlait de la problématique permanente de la motivation "(...) c'est un problème qui a peut-être changé d'allure avec le temps parce que la société change, les envies changent (...)". L'enseignement qu'il mène au CEM du Havre, la pédagogie orientée sur la pratique de groupe et les envies en plus de sa formation récente au CEFEDM de Normandie font qu'il a été amené à repenser à faire le même travail que moi aujourd'hui. Réfléchir à ses pratiques pédagogiques et se poser la question de comment rendre le meilleur service aux personnes qui s'inscrivent et qui nous font confiance pour apprendre à jouer de la musique.

Pascal et Francis ont vécu des expériences institutionnelles d'adaptation au changement de la société. Le cas de la classe unique du CRD d'Orléans ou des Ensembles Débutants au CRR de Nantes font partie d'expériences trop rares au sein des établissements publics classés. Pourquoi ne pas s'inspirer de ces essais fructueux pour redéfinir un apprentissage plus sain et plus représentatif des perceptions qu'ont les élèves de leur motivation à s'inscrire dans notre institution ?

Tout d'abord, il faut redéfinir le cadre des objectifs d'apprentissages. Le Schéma National d'Orientation Pédagogique de 2008 nous dit qu'il faut repenser les enjeux prioritaires en mettant l'accent sur les pratiques collectives et sur les démarches créatives (comme l'écriture, l'arrangement, l'improvisation ou encore la composition). Un cursus institutionnel qui serait le théâtre d'un apprentissage par le collectif. Là où aujourd'hui le cours individuel existe en tant que tel et sert ensuite lors de la pratique collective. On peut apprendre à jouer d'un instrument avec des camarades, la dimension sociale serait pour moi bénéfique et pas seulement lors du cours théorique de formation musicale. Imaginons comme dans le cas de la classe unique d'Orléans, un enseignement généralisé (et pas seulement un dispositif particulier) ou on apprend plus tout seul lors d'un cours individuel. On apprend aux côtés d'autres enfants qui vont développer leurs propres stratégies d'apprentissages. Les relations d'apprentissages des élèves ne se limiteraient plus par rapport au professeur et aux savoirs mais aussi aux relations avec les autres élèves. Comme dit Pascal dans l'entretien : *« on fabrique un objet quand on est en groupe, on fabrique un objet qui est un petit orchestre, on fabrique un objet sonore et tous ... par exemple ils soufflent quoi... ils soufflent beaucoup plus qu'un enfant tout seul qui est dans sa chambre ... Ça c'est clair. Et puis ils s'entraident (...) »*⁹⁰

Pourquoi est-ce que cette dimension de l'entraide n'est pas venue plus tôt dans les réflexions pédagogiques ? Qui mieux qu'un enfant pour aider un autre enfant. Nous sommes des accompagnateurs et notre façon de vivre un apprentissage est derrière nous. Pour reprendre les mots de Francis :

*« Alors évidemment, ce qui est le plus significatif dans un dispositif de groupe, c'est les interactions entre les enfants eux-mêmes, ce qu'évidemment on ne peut pas incarner, même si on peut jouer à l'apprenant ou être des fois véritablement dans une situation d'ignorance par rapport à l'élève : il sait quelque chose qu'on ne sait pas. Mais euh, ce qu'on ne peut absolument pas réaliser, c'est le fait d'être euh, quelqu'un de son âge. »*⁹¹

⁹⁰ Annexe 2 : Entretiens, p. 117

⁹¹ Annexe 2 : Entretiens, p. 130

On comprend très clairement qu'il y a un bénéfice à tirer de ces situations d'apprentissages en groupe. Le facteur social peut être un bon catalyseur de la motivation mais ce facteur social convoque une relation d'apprentissage qui va aussi s'adapter à la façon qu'ont les élèves de se voir apprendre entre eux. Nous pouvons être des accompagnateurs, montrer la voie des interactions entre élèves, les conduire pour qu'elle serve l'apprentissage.

Parlons maintenant de l'aspect théorique qui occupe une place importante dans la formation des jeunes musiciens. Ces cours sont comme vu dans l'enquête qualitative le reflet d'une frustration vis-à-vis des élèves et comme un important facteur de démotivation. Mais comment relier la théorie à la pratique. L'orchestre. De mon point de vue, repenser les relations pédagogiques au sein de l'orchestre peut être bénéfique à la formation musicale. Aujourd'hui le chef d'orchestre dispense son savoir, sa vision et fait répéter des musiciens. Au sein d'un cursus d'apprentissage, pourquoi ne ferait-on pas un cours de formation musicale qui utiliserait l'instrument comme première source théorique.

Tout d'abord par les notes et le lien qui relie l'envie à la pratique : l'oreille, l'écoute. Un cours de formation musicale où l'on apprend la lecture de notes en lisant ses propres partitions et en écrivant ses propres exercices à partir de musiques choisies ou même composées par les élèves. A propose en chantant un enchaînement de note simple qui peut former une mélodie et on essaye de retrouver tous ensemble cet enchaînement d'abord à la voix puis sur les instruments. On peut aussi poser un cadre en concertation pédagogique avec les professeurs d'instruments. Quelles notes ont-ils apprises ? Y-a-t-il des notes communes apprises par tous les élèves, si oui alors on peut d'abord se servir de celle-là. Ensuite on peut faire marcher l'écoute en superposant d'autres notes sur la mélodie composée par le groupe etc...

On peut aussi à l'inverse partir d'un morceau connu comme le générique de l'âne Trotro par exemple et essayer de faire composer un accompagnement différent aux élèves pour qu'ils écoutent ce que donne tel moment avec un fa dièse plutôt qu'un fa bécarré, pour qu'ils donnent leur avis sur le changement opéré et pour qu'ils repèrent ce qu'implique le changement à l'oreille.

La relation avec la théorie serait la même que pendant les cours d'instruments actuels car pendant le cours individuel d'instrument d'un cursus d'enseignement musical, il y a de la théorie, de la lecture de note, du rythme, de l'harmonie. On parle d'altérations, de tonalités et pour autant ces cours ne sont pas vécus comme des frustrations, au contraire on y voit tout de suite l'application musicale pratique avec l'instrument. D'ailleurs j'ai remarqué quand je parle de tonalité à mes élèves lors du cours d'instrument une phrase qui revient souvent « *Oh non on ne va pas faire du solfège...* », le solfège représentant le cadre théorique de la musique. Et bien si, on fait de la théorie mais la théorie vécue pendant le cours d'instrument n'est pas la même que pendant le cours dédié de formation musicale.

Pour résumer mon point de vue, je prends la partie de dire que la motivation des élèves serait la grande gagnante des cours d'instruments collectifs et ce dès les premières années et pourquoi pas pendant tout le cursus. Elle serait aussi gagnante de cours de formation musicale complètement intégrée à la pratique instrumentale et orchestrale avec plus d'enjeux liés aux démarches d'invention.

Pour la question des examens, je pense qu'entreprendre une réflexion sur l'évaluation prenant appui sur la représentation scénique en lien avec la pratique du spectacle vivant permettrait d'envisager une organisation des études amenant à une réelle formation d'un musiciens amateur exigeant. Il peut y avoir des jalons mais qui ne constituent pas le plus fort coefficient d'évaluation et que le dernier mot d'un passage ou d'une certification reste à la charge du corps pédagogique et non d'un jury extérieur. On peut aussi changer la formalisation des « examens ».

Au lieu de faire des bulletins, on pourrait réserver une séance pédagogique par trimestre pour faire le point sur les progrès et les projets des trois mois précédents avec un plan d'action clairement défini avec l'élève pour les trois mois suivants. L'examen terminal doit-il être forcément un contrôle de compétences ? Pourquoi cela ne serait-il pas un moment pédagogique ? On invite un jury extérieur qui vient donner cours à chacun des élèves, un peu sur le modèle d'une master class. L'élève aura préparé un programme avec le professeur pour ce moment et le jury pourra pendant le temps d'un cours, d'un moment d'échange (moment beaucoup plus décomplexé et moins stressant pour un élève) faire un diagnostic sur les compétences acquises et ainsi faire un retour. Cela transformerait un contrôle unilatéral où l'élève n'est là que pour montrer en un moment d'échange pédagogique où l'élève continue d'apprendre.

CONCLUSION

Au cours de ce mémoire, nous avons d'abord fait état de ce que recouvre la motivation. Les deux définitions, de Rolland Viau et d'Alain Lieury et Fabien Fenouillet m'ont permis d'aller puiser des ressources théoriques non négligeables qui peuvent aider à la compréhension de ce qu'est la motivation.

Ces définitions prennent le parti d'expliquer la motivation sous un angle psychosocial à la fois en s'intéressant aux perceptions qu'un individu a de lui-même et des représentations qu'il a de ses propres capacités à mobiliser son corps et son esprit à une tâche et à la fois en s'intéressant fortement au contexte dans lequel il évolue et il se développe en tant qu'être humain dans une situation d'apprentissage. Les recherches effectuées notamment sur l'importance de la prise en compte des besoins et la caractérisation des types de motivation, intrinsèque et extrinsèque, avec la théorie de l'Autodétermination font état d'un paradoxe dans l'organisation des études. Que ce soit dans le domaine scolaire ou dans le domaine de l'enseignement musical.

Les années d'apprentissages sont des années qui ont pour vocation de former l'enfant à être capable d'exprimer qui il est, de se placer dans la société et revendiquer sa particularité pour qu'elle lui serve à assouvir ce besoin d'accomplissement de soi. Et pourtant, ces années sont organisées à partir d'un modèle type qui vient imposer une certaine homogénéité à des êtres tous sensiblement différents. On a vu à travers la question du milieu que l'institution de l'enseignement musical n'est pas innocente sur la question de la personnalisation des parcours.

La méthodologie développée dans la partie expérimentale nous fait état de conclusions intéressantes sur la problématique de la motivation et de la place de l'élève dans l'institution. Grâce à l'analyse des données récoltées, on a pu voir que le projet d'organisation des études de l'institution serait majoritairement en inadéquation avec les projets des élèves, que l'omniprésence des notions théoriques est contre-productive quand on sait que la motivation d'entrée dans l'apprentissage musical vient du désir de pratiquer, produire des sons ou encore que la logique des examens terminaux et des cursus diplômants s'imposent aux élèves comme une souffrance et une véritable pression.

La problématique liée à la motivation traitée dans ce devoir de recherche m'amène à penser les sujets différemment. Cela me donne certaines pistes de réponses qu'il faudra continuer à traduire pédagogiquement sur le terrain.

La motivation est une problématique qui concerne tous les enseignants de toutes les disciplines. C'est un enjeu majeur de société quant à l'éducation de nos futurs musiciens.

Ce mémoire est pour moi une porte d'entrée dans le monde de la recherche notamment sur ce besoin d'avoir des apports théoriques sur d'autres thématiques/sujets comme les évaluations, l'autonomie ou encore la créativité. Ces sujets sont connectés à la problématique de la motivation et à la place de l'élève dans l'institution et seront des défis en tant qu'enseignant-chercheur dans les divers contextes professionnels que je serais amené à rencontrer.

Plus qu'une madeleine, ce sujet de mémoire, la logique de recherche, de questionnement et la démarche réflexive qu'il convoque initie un véritable fil rouge que je suivrais tout au long de mes années d'enseignement. A l'heure actuelle, les recherches menées pour ce travail ne me permettent pas d'avoir une recette miracle qui résoudrait définitivement la problématique de la motivation. Cependant, elles m'amènent à avoir un bagage théorique et réflexif conséquent qui me servira tout au long de ma carrière professionnelle.

ANNEXES

Annexe 1 : Audit des conservatoires



Inspection Générale
IG. 08.24 – Exemple n°

RAPPORT DEFINITIF SYNTHESE DE L'AUDIT DES CONSERVATOIRES MUNICIPAUX D'ARRONDISSEMENT

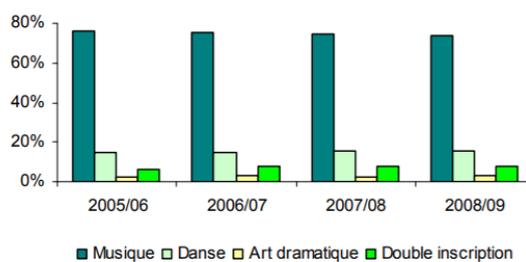
N° 08-24

- Août 2010 -

Rapporteurs :

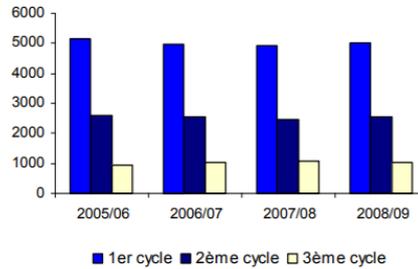
ROC - Rapport de synthèse sur les CMA – Août 2010

Evolution du nombre d'élèves par discipline



L'essentiel des effectifs est en 1^{er} cycle : on constate une « évaporation » des élèves en classes d'instrument de 49 % dès le 2^{ème} cycle et de 60 % en 3^{ème} cycle.

Evolution du nombre d'élèves en classes d'instrument

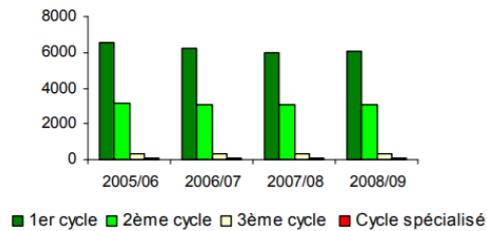


Si le pourcentage des élèves est en baisse de 3 % pour le 1^{er} cycle par rapport à 2005/2006, il se stabilise en 2^{ème} cycle à - 1% et augmente de 10 % pour le 3^{ème} cycle.

L'« évaporation » est également très sensible en classes de formation musicale : 49 % en 2^{ème} cycle et 90 % en 3^{ème} cycle.

Le nombre des inscrits en 1^{er} cycle de cette discipline est en baisse de 7 % par rapport à la saison 2005/2006, de 1 % pour le 2^{ème} cycle et de 10 % pour le 3^{ème} cycle.

Evolution du nombre des élèves en formation musicale



L'« évaporation » des élèves entre le 1^{er} et le 2^{ème} cycle peut être particulièrement marquée en danse dans certains CMA comme le CMA 9, du fait du tronc commun pédagogique du 1er cycle 1ère année (1C1), à la fin duquel les élèves optent pour beaucoup d'entre eux pour la filière musique.

Annexe 2 : Entretiens

Entretien Paul

Gabin : Bonjour Paul, peux-tu te présenter ?

Paul : Alors je suis Baptiste André, je suis professeur de clarinette, j'ai 30 ans. J'ai étudié la clarinette au Conservatoire d'Orléans puis en région parisienne à Rueil-Malmaison et j'ai continué et terminé mon cursus scolaire au Pôle Supérieur qui s'appelle maintenant Bourgogne Franche-Comté à Dijon. Donc j'ai obtenu mon DE en 2016 et après un petit tour d'horizon professionnel, je suis revenu à mon premier métier de professeur de clarinette et de musicien en septembre 2020. Ce n'était peut-être pas la meilleure année pour faire un retour musical mais c'est comme ça. C'était une nécessité... Voilà et donc maintenant je suis enseignant actuellement dans des structures associatives autour d'Orléans. Et musicalement, il ne se passe pas grand-chose en ce moment. ... Ouai c'est comme ça.

Gabin : Quand tu dis un tour d'horizon c'est hors de la musique ?

Paul : Hors de la musique ouai. Alors l'an dernier j'étais professeur d'éducation musicale en collège, c'était un poste de contractuel dans un collège du Loiret, mais voilà toutes ces expériences m'ont permis de réaliser vraiment, voilà enseigner mon instrument, pratiquer mon instrument autant que possible.

Gabin : Tu travailles dans des milieux uniquement associatifs ?

Paul : Oui, cette année oui. Je suis que dans des écoles associatives donc euh on ne va pas se mentir c'est un peu plus compliqué en termes de salaire. C'est un peu moins valorisant que des structures municipales qui sont rattachés à la fonction publique territoriale. Mais euh en revanche on y retrouve quand même une ambiance disons plus simple, plus familiale et parfois comment dire... plus humaine que dans certaines structures.

Gabin : Dans la pratique ?

Paul : Dans la pratique, et puis dans le contexte, dans les échanges.

Gabin : Dans les endroits où tu travailles, est ce que tu fais partie d'un dispositif d'enseignement particulier ? Ou alors les cours que tu donnes sont dans le cadre d'un cursus traditionnel ?

Paul : Absolument, on reste dans un schéma par cycle, le schéma traditionnel entre guillemets.

Gabin : Dans ton métier, est-ce que tu as déjà rencontré le problème de la motivation d'un élève ?

Paul : Oui ... Je pense que la question serait plutôt Qui n'a jamais rencontré ce problème ? C'est un problème qui est très fréquent, qui est très humain et effectivement je crois que je peux prendre le dernier cas recensé, même s'il y a des circonstances atténuantes dont on parlera après. C'est le cas d'une jeune élève, de Margot, 11 ans, rentrée en 6ème cette année, qui avait déjà, en fait qui a commencé la musique avec le violon, qui s'est arrêtée au bout de 3 ans, qui a eu envie de continuer avec la clarinette et qui s'est arrêtée au bout d'un an et demi quoi, voilà elle a eu quelques cours et en fait elle s'est rendue compte que .. Bah que ça lui plaisait plus et elle a tout bonnement arrêté voilà.

Gabin : Elle avait arrêté le violon parce que ... ?

Paul : Alors, elle a arrêté le violon, alors ses arguments à elle c'était que la prof était trop sévère mais en fait par sévère elle voulait dire exigeante. Je crois que c'est surtout le cas d'une élève qui en fait n'acceptait pas l'idée de pratiquer son instrument, je dis bien pratiquer hein pas travailler mais de pratiquer son instrument ... Chez elle en fait, en dehors du cours quoi.

Gabin : Et il n'y a pas eu de discussions entre la prof de violon et elle ?

Paul : Bah bien sûr que si, il y a eu des échanges et d'ailleurs il y a eu le même échange avec moi parce qu'au final elle a quand même décidé de s'arrêter quoi donc euh ça fait toujours mal... On se remet toujours en question dans ces moments-là ... forcément. Mais la dans le cas de cette élève c'était vraiment euh... bon on va pas tomber dans le cliché de la "crise d'adolescence" mais voilà c'est une élève qui me parlait 95% du temps de ce qui se passait au collège, de son nouveau petit copain... voilà elle était purement absorbée par autre chose quoi. Je crois que la musique n'avait pas vraiment de sens pour elle en ce moment... au moment t.

Gabin : Tu penses qu'elle avait besoin d'autre chose ?

Paul : Je ne sais pas si elle a besoin d'autre chose, en tout cas elle était attirée et vraiment absorbée par autre chose ... Et je crois que voilà ... bon elle a sorti des arguments de son âge mais qu'il faut écouter quoi. Son argument à ce moment-là c'était aussi de dire « euh je ne veux pas en faire mon métier » donc je pense que tu vois c'est une élève qui pour le coup, projetait un petit peu sa vie dans le sens où je vais faire des efforts, je vais travailler pour mon futur métier quoi tu vois... ou pour être bonne à l'école parce qu'être bonne à l'école c'est participer à mon futur métier quoi je pense que c'était vraiment ça sa réflexion quoi... Donc ça c'est le cas de cette élève après... Des exemples de démotivation euh là c'était vraiment un exemple de démotivation euh comment dire vraiment inhérent à l'élève et à sa personnalité quoi. Après des moments ou des élèves, qui en temps normal sont motivés, se démotivent. Ça on le vit tous assez régulièrement en fait.

Gabin : Et comment tu l'as identifié sur elle, le fait qu'elle était démotivée ?

Paul : Bah déjà parce que ... En fait on le sent... J'ai l'impression que les élèves fuyants, on le sent beaucoup déjà dans leur façon de faire. Ils vont... c'est des petites choses ... ils ne vont pas forcément être toujours à l'heure, ils vont mettre du temps avant de monter leur instrument. On sent qu'ils n'ont pas une demande vraiment de pratiquer, ils n'ont pas une demande de conseils parce que cette demande-là elle est aussi comment dire,

elle est générée par euh un travail et c'est une question d'échange je crois de toute façon c'est vraiment ça, je pense que voilà tu le sais déjà mais euh ... C'est donnant donnant une relation pédagogique et une relation de motivation en fait euh. C'est-à-dire que l'élève va travailler, va fournir euh, va apporter quelque chose en cours et on va travailler sur ce quelque chose et elle va repartir avec ce cours et ainsi de suite quoi et on va avancer comme ça. Et quand une élève n'apporte rien en cours c'est extrêmement compliqué de générer quelque chose. Enfin extrêmement non, aujourd'hui on a quand même plein d'outils mais euh il faut que l'élève ferre entre guillemets quoi un peu comme un poisson. Donc euh comment je l'ai observé, bah voilà elle me parle de plein de choses mais pas du tout de clarinette, absence totale de travail, grande difficulté à trouver un morceau qui lui plait... voilà toutes les, tous les défis sont là.

Gabin : Pour toi, l'élève est obligé d'apporter quelque chose au cours ?

Paul : Non, il n'est pas obligé, bien sûr que non. Mais euh... enfin je dis non, en fait, non je pense qu'il n'est pas obligé euh... En fait, si tu veux voilà, je reviens sur la question que tu posais sur le système entre guillemets adopté par, enfin le, un peu la convention pédagogique adoptée par l'école. En l'occurrence quand on s'inscrit dans un système de cycle, avec du coup des passages de cycles qui requièrent aussi euh... qui passent par des examens et des évaluations on va dire. Voilà et puis avec tout un système hiérarchisé on va dire aussi pour accéder à l'orchestre junior, pour pouvoir faire des pratiques collectives. Il y a une forme de contrat en fait, c'est quand même une forme de contrat ... et donc dans ce contexte-là, on essaye quand même, j'essaye aussi si tu veux d'aller stimuler un élève, d'aller le motiver et puis de lui faire prendre conscience de ce contrat. Je veux dire si lui-même n'en a pas conscience, si ses parents n'en ont pas conscience et ne vont pas non plus rentrer dans l'équation pédagogique, parce que les parents ils ont un rôle prépondérant aussi dans 90% des cas... Je pense que l'élève, oui, doit apporter un petit quelque chose. Mais quand je dis apporter quelque chose, ce n'est même pas forcément du travail. Ça peut être des questions, ça peut être une curiosité, ça peut être une envie tu vois et en fait il n'y a rien de plus difficile que d'être en face d'un élève qui n'a pas envie d'être là. Et c'est vraiment le cas de cette élève quoi. Donc en fait pour revenir à ta question, je pense qu'il faut savoir évidemment, il faudrait savoir faire les

deux. Il faudrait savoir être le prof un peu traditionnel entre guillemets qui va vraiment accompagner l'élève sur le chemin qu'il a envie de suivre, et en même temps faudrait être aussi le prof qui vient faire découvrir, qui vient proposer quelque chose de nouveau, qui vient proposer une improvisation, un travail sur un morceau ou sur quoi que ce soit en fait. Mais voilà faut rester humble aussi et se dire que euh... il ne faut pas culpabiliser d'avoir euh ... de manquer d'outils pour certains élèves parce qu'en fait il y a des élèves qui sont de vrais défis pédagogiques quoi.

Gabin : C'était quoi ta première réaction avec l'élève démotivée que tu as eu ? Qui a abordé le problème de sa démotivation ?

Paul : Alors bah c'est moi qui l'ai abordé évidemment euh ... De manière plutôt douce en fait parce que même si parfois on peut sentir une sorte de colère ou d'insatisfaction, de frustration, de voir des élèves décrocher. Il faut se mettre à leur place aussi, surtout la qui plus est dans cette situation de crise sanitaire qui a des répercussions sociales, culturelles et psychologiques. C'est vraiment difficile pour tout le monde et c'est difficile aussi de se mettre dans la peau d'un adolescent, d'un enfant de 10 ans, 11 ans en ce moment. Ça l'est déjà en temps normal mais ça l'est encore plus en ce moment. Et donc j'ai pris la chose avec beaucoup de douceur parce que voilà c'est plus pour moi l'expression d'une, pas d'une détresse on ne va pas exagérer, mais quand même d'un petit malaise, d'une difficulté en tout cas qui a du mal à être exprimée parce qu'en plus on a du mal à forcément être très clair sur ce qu'on ressent et très clair sur notre manière de l'exprimer à cet âge-là. Donc voilà je lui ai demandé... Je lui ai demandé un petit peu comment ça se passait avec son instrument la semaine. Je lui ai demandé si elle avait des attentes par rapport au cours d'instrument. Et je lui ai demandé aussi comment ça se passait avec son prof avant, avec sa prof en l'occurrence. Et il s'est avéré que la prof en plus avant moi pour le cas de cette élève était quelqu'un qui était complètement plongée dans la... Ce qu'on appelle la pédagogie positive, l'ultra bienveillance. Qui passe souvent par une absence totale d'exigence aussi et voilà je crois que c'est comment dire, c'est ça qui est ressorti. Enfin si je résume le discours de cette élève, c'était « je veux qu'on travaille pendant le cours mais en fait je veux que ma clarinette ne se résume qu'à ça quoi ». Voilà je veux faire des morceaux pas trop compliqués parce qu'elle n'a pas envie

de travailler en fait, pas envie de sortir son instrument en dehors de son cours. Donc en fait je pense que c'est une élève qui peut... qui pourrait avoir sa place, enfin sa place, qui pourrait en tout cas trouver de la satisfaction dans une pratique vraiment ponctuelle, hebdomadaire.

Gabin : Et au-delà de pas avoir envie de travailler sa clarinette dans la semaine, elle n'a même pas envie de jouer ?

Paul : Bah je pense que si, je pense quand même qu'elle prend du plaisir à jouer mais je pense qu'il faut que ce soit toujours valorisant, voilà c'est ça qui est très compliqué. Et ça c'est vraiment un autre domaine. Alors on ne va pas avoir un discours réactionnaire. Ce n'est pas à 30 ans qu'on va commencer à dire « Ah les jeunes aujourd'hui euh... », parce que c'est humain, on a envie d'être valorisé je pense, on a un besoin de reconnaissance euh de notre prof, de nos parents euh voilà... Et encore plus dans la situation actuelle car en ce qui concerne l'extra-scolaire on est très limité en ce moment.

Gabin : Et quand cette élève dit qu'elle ne veut pas sortir sa clarinette dans la semaine pour travailler, c'est parce qu'elle associe forcément la clarinette au travail ?

Paul : Absolument c'est exactement ça. C'est pour ça que tout à l'heure j'ai employé le mot de pratiquer son instrument euh... Bon parce que forcément dans nos études et puis dans notre parcours on a tous entendu parler de l'étymologie du mot travail, tripalium euh instrument de torture machin. Et pour le coup effectivement, le travail c'est quand même un mot qui est très fortement connoté et qui l'est encore plus dans la bouche d'un enfant. Qui pour le coup met très vite en opposition le loisir et le travail en fait. Et du coup on a vraiment quelque chose à faire à cet endroit la même au niveau des mots. Je sais que les Allemands ne disent pas travailler son instrument, ils disent pratiquer son instrument. Je crois que c'est üben. Et déjà dans le sens des mots il y a quelque chose à faire et il y a quelque chose de plus doux aussi, et c'est vrai que c'est quand même vraiment difficile aujourd'hui, ce n'est pas un prof de 30 ans qui va le dire, mais peut être plutôt quelqu'un qui est en fin de carrière, quelqu'un qui a déjà quelques années de carrière. Sur le fait qu'on constate quand même une difficulté supplémentaire

aujourd'hui à faire sortir son instrument à des adolescents et des plus jeunes et à avoir une pratique régulière en tout cas sans qu'il y ait les parents à côté aussi pour cadrer aussi tout ça et sans que ce soit connoté travail mais plutôt une pratique quoi, un entraînement. Ce sont des mots que j'utilise de plus en plus quoi. Il faut que tu t'entraînes cette semaine euh ... voilà. Mais le côté travail il est... je trouve qu'il est péjoratif aujourd'hui.

Gabin : Pour toi quels sont les facteurs de motivation ou de démotivation ?

Paul : J'ai fait une petite liste pour le coup. Donc les facteurs motivants, j'ai commencé par parler de répertoire. Pour moi ce n'est pas le premier facteur motivant. Par contre effectivement on se rend compte que ... bah pour parler très simplement, entre faire travailler un petit bout d'une sonate de Mozart à une élève de 12 ans ou l'air du vent de Pocahontas, le choix sera vite fait. Donc en fait il faut aussi que la question du répertoire soit un petit peu mis à jour et qu'il y ait un équilibre qui se fasse. Que ce ne soit pas l'un ou tout l'autre, il faut varier les plaisirs parce que je pense que notre rôle c'est aussi de faire découvrir certaines musiques à nos élèves. En tout cas voilà la question du morceau va forcément motiver. Là on a passé les fêtes et j'ai plein d'élèves qui sont un peu durs au travail, dur à la tâche, qui ont pris leur clarinette tous les jours pour apprendre à jouer vive le vent, qu'ils allaient jouer à leurs grands-mères quoi. Donc ça m'amène à un 2ème point voire un 3ème point motivant c'est d'avoir une échéance, type un concert et puis il y a un facteur social aussi quoi. Le fait de jouer devant ses grands-parents, devant sa famille, devant ses amis. C'est aussi euh, j'en ai parlé tout à l'heure, remplir ce besoin de, cette satisfaction de, ce besoin d'être valorisé à ce moment-là. À la fois de faire plaisir et puis de sentir qu'on a un regard positif et comment dire ... reconnaissant de la part de notre famille, de nos amis, de notre prof. Donc de manière générale, voilà tout ce qui va être je pense une échéance, une audition, un concert. Il y a aussi beaucoup d'élèves qui vont vraiment jouer le jeu des examens, qui ont envie d'avoir euh ... une bonne note entre guillemets, qui ont envie de bien réussir leurs examens donc ça, ça va être motivant pour eux. Ça va les motiver dans le fait de travailler régulièrement leur instrument ... régulièrement et correctement. Voilà il y a aussi tout un facteur social. Enfin là je l'observe parce que cette année je dirige un orchestre junior et ce petit groupe de 11 gamins qui

ont entre 9 et 12 ans, ils font vraiment un groupe. Les copains de l'école de musique c'est vraiment devenu des copains. Il y a une relation musicale qui s'installe entre eux aussi, c'est-à-dire qu'ils vont se montrer un petit peu comment ils jouent, alors parfois ça peut être un peu de la ... une petite compétition aussi entre eux quoi au niveau de qui jouera le mieux de sa flûte ou de son saxophone ou quoi mais euh mine de rien c'est un vrai facteur motivant enfin je crois qu'on a tous fait des stages d'orchestres, des sessions et on est ressortis de là surboostés quoi parce que ... parce qu'on a fait de super rencontres, qu'on a envie de jouer avec nos copains, parce qu'on a vécu des émotions à la fois humaines et musicales fortes quoi. Je crois que le fait de ressentir des émotions et d'avoir la possibilité de vivre des moments riches en émotions et en socialisation. C'est un grand facteur motivant. Il y a un énorme facteur social. C'est pour ça que j'ai marqué en facteur démotivant, une surcharge de travail qui est liée à une trop grande exigence en fait, qui va à la fois casser ou en tout cas parasiter la motivation parce que c'est trop haut en termes d'exigence quoi. On parle souvent de zone proximale de développement pour l'élève. Si on va trop loin ou trop haut par rapport à cette zone proximale de développement, l'élève va se décourager tout simplement et qui se décourage se démotive. Ça semble logique. J'ai noté aussi la solitude quoi voilà, le fait d'être seul et de pas avoir de perspective dans son travail de l'instrument, à cet âge-là en tout cas. Je pense que voilà quand on est adulte et qu'on est habitué à une certaine pratique ou certains peuvent même projeter des choses un petit peu philosophiques ou humanistes en fait sur cette idée de l'humain qui, un peu devient meilleur chaque jour entre guillemets, qui apprend aussi à contrôler son corps, à contrôler son art un peu comme un artisan, un peu comme un artiste quoi euh ... Il y en a qui vont trouver de la satisfaction dans cette solitude justement à travailler leur geste instrumental, à travailler la qualité de leur son, à travailler leur maîtrise instrumentale mais je pense qu'un enfant est très très loin de tout ça. Un enfant a besoin de euh ... a besoin qu'il y ait un projet qui le tracte quoi ou qui le pousse à devenir meilleur quoi, à maîtriser son morceau pour pouvoir prendre du plaisir avec les copains. Donc la solitude pour un enfant c'est quelque chose qui est difficile. Et nous on est quand même prof de clarinette, on se suffit moins qu'un piano ou une guitare en tant que tel.

Gabin : Tu penses que la motivation est centrale dans l'organisation des études ?

Paul : C'est marrant parce que j'y pensais ce matin comme je savais que tu allais venir. Oui elle est évidemment centrale mais en fait, elle est oubliée. C'est une évidence oubliée. C'est évident aujourd'hui et qui plus est en 2020 ou on a quand même fait de la pédagogie une vraie science. Ce qui est relativement récent dans l'histoire de l'humanité. Donc dans la pédagogie il y a la compréhension de l'enfant dans ses capacités de cerveau apprenant qui se développe et qui est différent du cerveau d'un adulte mais aussi dans sa psychologie. On a quand même des cours de psychologie de l'enfant dans nos parcours, dans nos cursus donc ce n'est pas pour rien. Et oui oui c'est évident... En plus à une époque où on a un accès à une forme de satisfaction, enfin en tout cas à ce qui est considéré comme une satisfaction par le cerveau ou on va sécréter de la fameuse dopamine, l'hormones du bonheur et tout euh ... donc euh qui va passer très facilement à travers une vidéo YouTube, à travers un jeu vidéo, à travers des choses qui sont peut-être plus facile pour les enfants parce que pour le coup c'est 100% associé à un plaisir, un loisir et un jeu. Le mot jeu est vachement important. Voilà on se rend compte aujourd'hui qu'on est en train de perdre beaucoup d'élèves par rapport à ces dernières années et c'est paradoxal parce que d'un côté on ... je pense que les écoles s'améliorent dans ce qu'elles peuvent proposer en terme d'offre à la fois au niveau des différents styles musicaux abordés, à la fois au niveau des différentes formations, des différents groupes euh ... l'improvisation donc qui est une forme de jeu musical prend de plus en plus de place aussi mais la musique est quand même toujours très centrée autour du cours individuel et puis du passage de ses examens.

Gabin : Si on n'appelait pas ça un cours de clarinette, ça se passerait autrement ?

Paul : En fait tout dépend parce que je pense qu'il y a plein d'élèves dans la tête de qui le cours est vraiment associé au scolaire et donc à l'école et pour qui l'école est une souffrance quoi. En fait c'est vraiment à double tranchant parce que des élèves qui vont être scolaires ça les dérange pas du tout que ce soit un cours et c'est presque limite valorisant pour eux. Enfin moi en tout cas j'ai le souvenir personnellement en tant qu'élèves d'avoir toujours été fier d'être musicien et d'avoir un cours de ... voilà d'avoir

mon cursus de musique à côté et de pratiquer mon instrument. J'avais l'impression que ça me ... comment dire que ça me détachait aussi un petit peu du commun de mes amis. C'est un petit peu prétentieux de dire ça comme ça mais c'est la vérité en fait, enfin à ce moment j'étais quand même plutôt fier d'être musicien. Maintenant voilà pour répondre à ta question si ça s'appelait pas un cours, oui je pense qu'on pourrait dire c'est un atelier clarinette, une séance de clarinette, j'en sais rien même si bon on dit quand même un cours de tennis, mais j'ai l'impression que le cours de tennis c'est un sport plus individuel mais ... ouai je sais pas si c'est le vrai problème, en tout cas le fait qu'il y ait un cursus avec à la fin un examen et des mises à l'épreuve et que les choses soient organisées autour de ça parce que ... organisées autour de l'évaluation parce qu'il y a vraiment ce côté aussi, on prépare un élève à être évalué avec un système d'exigence par cycle et par année. Est-ce que la solution ce ne serait pas de cacher en fait aussi cette chose-là, enfin pas de le cacher mais en tout cas de le masquer et de le transformer justement en jeu enfin d'utiliser un peu tous les outils dont on dispose aujourd'hui en tant qu'enseignant pour faire progresser notre élève mais en même temps est ce que c'est pas aussi plus honnête avec certains élève qui ont conscience de ça de leur expliquer les choses et qu'ils aient conscience en fait tout simplement. C'est vrai que l'évaluation réussie, c'est un facteur de confiance en soi, c'est un facteur de réussite sociale aussi enfin c'est terrible mais c'est vrai. Le fait d'être bon à l'école ou d'être bon en musique, c'est valorisant d'un point de vue social, sociétal donc c'est aussi ça que les élèves viennent chercher. Je veux dire, personne ne dira à cet âge-là euh je m'en fiche de rater mon examen enfin ou alors ce sera considéré comme de l'arrogance quoi donc euh c'est ça qui est terrible, je pense que si on voulait évoluer il faudrait très largement développer cette idée qu'on a 2 types entre guillemets de possible quoi. Quelque chose dans le cursus quoi ou il y a une exigence qui s'installe et quelque chose peut être d'un peu plus souple qu'on appelle déjà hors cursus en fait quoi, qu'on va souvent proposer aux adultes parce qu'on va considérer que les adultes d'ailleurs seront pas motivés par un cursus ou seront moins rapides ou peut être moins rapide dans l'apprentissage. Ce qui peut être faux car il y a aussi des adultes qui sont aussi très stimulés par cette idée d'examen et d'échéances après effectivement c'est difficile... Parce que ça demande de multiplier les cordes à nos arcs, pour les enseignants et aussi pour les structures et ça veut dire trouver des emplois du temps toujours plus complexes, trouver des bâtiments, des salles pour les différents ...

C'est possible hein. Ça me fait un petit peu penser au final à ce qu'il se passe au niveau du lycée, c'est un parcours plus personnalisé, qui va du coup aussi responsabiliser l'élève, en tout cas le mettre en face de questions de ... "De quoi j'ai envie ?". Parce que la tout est possible en fait, avant c'était assez simple quoi, si on savait ce qu'on voulait faire ou si on ne savait pas trop mais que on était bon à l'école bah on faisait une filière S et on pouvait aller partout enfin. Pour revenir à la musique, je ne pense pas que la musique s'inscrit dans la même dynamique et la même pensée. Je crois vraiment que les enfants considèrent que c'est un loisir quoi ... et qui dit loisir dit plaisir. Et donc la question c'est aussi de se dire "Comment on fait pour que le plaisir soit là avec l'exigence ?". C'est ça le vrai défi, c'est de marier plaisir et exigence. C'est arriver à faire progresser l'élève sans qu'il ne s'en rende compte d'ailleurs souvent on ne se rend pas compte qu'on progresse parce que c'est quelque chose qui est lent et très progressif quoi.

Gabin : Est-ce que tu penses que le parcours qui est institutionnalisé comme il l'est aujourd'hui (cycles d'études, examens) peut être un facteur de démotivation ?

Paul : Oui clairement, parce que les élèves prennent de plus en plus conscience qu'ils vont devoir travailler, que ça va leur prendre du temps. Et il y a déjà une angoisse ... enfin pas forcément une angoisse mais en tout cas il y a déjà un stress de se demander s'ils auront assez de temps déjà pour répondre aux exigences du lycée, du collège ... Et cette angoisse, elle les prend de plus en plus tôt. J'ai quand même deux élèves cette année. Donc c'est des nouvelles élèves donc je n'ai pas eu vraiment le temps de connaître qui ont arrêtées la musique parce qu'elles sont entrées au collège, en sixième ... et en plus deux bonnes élèves. Donc oui je pense que ... On le sait d'ailleurs il y a beaucoup moins d'élèves de troisième cycle et de fin de second cycle qu'avant quoi. En fait, de plus en plus les élèves ont peur ou en tout cas n'assument pas cette idée de... enfin ce n'est pas n'assument pas, ils ne se sentent pas capables, ils ne sentent pas cette possibilité et du coup ils n'ont pas le courage non plus parce que maintenant c'est ça le problème... ça exige du courage pour continuer à pratiquer son instrument, avoir une pratique régulière en parallèle de ses études quoi. Donc on sait bien qu'il y a plein d'étudiants qui arrêtent, déjà parce que souvent quand on part étudier, on change de ville et on ne va pas forcément chercher à poursuivre son éducation musicale ou sa pratique musicale à côté.

Alors oui c'est démotivant... Pour le coup je ne pense pas qu'au niveau des écoles de musique on soit devenu plus exigeant que nos prédécesseurs, j'ai même plutôt l'impression que c'est le contraire. Donc je pense que c'est une question de société dans le sens que, les mentalités changent et que voilà, la question du travail et de la pratique régulière change aussi.

Gabin : Est-ce que ça ne montre pas aussi les limites d'un système aussi formel qui se calque sur le système scolaire ?

Paul : Alors il y a quand même pas mal de choses qui changent entre les deux. Déjà l'effectif n'est pas le même, donc la situation pédagogique est complètement différente. Pour le coup on a eu l'occasion de tester, enfin de tester, de donner des cours au collège à quinze élèves voir à 10 élèves parce que quand on est ressorti du confinement c'était un petit peu à la carte et la situation pédagogique et l'ambiance dans la salle a complètement changé à ce moment-là donc déjà ça, ça change, d'avoir un petit effectif entre guillemets parce que 10 élèves c'est déjà beaucoup pour des élèves qui doivent s'exprimer et pratiquer chacun pendant l'heure de cours ou pendant les deux heures ou l'heure et demi. Ça, ça change... Le fait aussi que l'école est obligatoire et que le fait de choisir normalement d'être en cours de solfège, c'est ... ça change aussi le positionnement de l'élève même si bon on sait bien qu'il y a plein d'élèves qui n'aiment pas le solfège parce qu'ils ne voient pas le sens. La pour le coup c'est aussi une responsabilité de l'enseignant et je pense aussi du professeur d'instrument qui doit solidairement, enfin c'est même pas solidairement, je vais essayer de pas trop m'égarer de ta question mais le cours de solfège il est vraiment censé apporter les outils pour à la fois comprendre la musique mais aussi pour pratiquer son instrument et aller toujours un peu plus loin dans la compréhension de sa musique en fait, dans la compréhension de son morceau, de son rythme, de l'oreille, de l'harmonie, de plein de choses quoi. Voilà... On sait aujourd'hui qu'il y a des méthodes plus pratiques. On a parlé de DEMOS tout à l'heure. La méthode O'passo pour le rythme c'est absolument génial. Peut-être que ce qu'il nous manque aujourd'hui, c'est de la simplicité d'accès, plus de pratique sans forcément devoir comprendre quoi. C'est vrai qu'en France on est les grands spécialistes de vouloir faire maîtriser la théorie d'un outil avant son utilisation. Ça c'est quelque chose

qui est partagée à la fois entre certains profs, certains cours de formation musicale et puis l'école à la française quoi ou on est... on est très loin de la réalité en fait, on est très dans la théorie, dans l'intellectualisation sans forcément créer la situation ou ça va devenir une nécessité de maîtriser ça.

Gabin : Tu parlais des responsabilités du professeurs, du coup pour toi quels sont les moteurs ou les acteurs de la motivation dans l'apprentissage de la musique ?

Paul : Les moteurs c'est ce qu'on a dit tout à l'heure, c'est le plaisir, c'est ce sentiment positif du plaisir... euh c'est la reconnaissance, c'est ... la curiosité, l'envie de comprendre. C'est l'envie de vivre des émotions, des belles émotions, et puis c'est l'envie de voir des copains. C'est tout ce lot de comment dire... d'éléments. Je parle surtout pour les enfants ... quoique en fait non parce qu'on est soumis aux mêmes lois. Voilà tous ces sentiments positifs quoi. Et puis j'ai dit la reconnaissance des autres mais l'estime de soi aussi je pense que c'est quelque chose qui vraiment est un moteur dans la motivation, dans cette envie de pratiquer davantage, de maîtriser toujours un peu plus sa musique, son instrument... Maintenant au niveau des acteurs, je dirais qu'on est soi-même forcément acteur de sa motivation après tout dépend du niveau de conscience qu'on a de soi ... et le rôle du prof et de l'enseignant dans tout ça il est vraiment subtil en fait parce que le prof va devoir je pense jouer un rôle d'acteur aussi la plupart du temps, enfin pas la plupart du temps ce serait malhonnête, c'est important d'être soi et d'être entier et intègre dans ce qu'on fait. Maintenant c'est important de connaître et de comprendre aussi les mécanismes de la motivation et puis d'observer vraiment son élève, d'écouter ce que les élèves disent parce que souvent on a un peu tendance à dévaloriser la parole de certains élèves parce que ce sont des enfants, parce qu'ils sont en crise d'adolescence nanani nanana... Non c'est vraiment des êtres humains qui parlent, qui expriment quelque chose et c'est important d'essayer de traduire aussi et de comprendre le fond et pas la forme. Le fond de ce qu'il se passe derrière l'élève. Donc voilà le prof va tantôt devoir être un coach, tantôt devoir être dans l'exigence parce que l'exigence va réussir à certains, tantôt va être un animateur et va proposer des jeux parce que le jeu va mieux réussir à d'autres et en fait je pense que, bon après c'est peut-être un peu utopiste de dire ça mais le prof idéal bah oui c'est quelqu'un qui a plein de casquettes et en fait va

sortir la meilleure casquette en fonction de la situation. C'est ce qu'on essaye de faire depuis des dizaines d'années maintenant en fait, de proposer, de développer des outils. En tout cas oui c'est évident que le prof va être un acteur important dans la motivation de l'élève... Les parents aussi sont des acteurs très importants parce que souvent il y a cette idée chez certains élèves qu'ils doivent quelque chose à leurs parents ou qu'ils font ça pour eux mais je veux dire un parent au même titre qu'un prof c'est un adulte qui a une certaine responsabilité à l'égard d'un enfant et du coup peut créer aussi un contexte. La question du contexte elle est vachement importante dans la motivation quoi... Si à la maison c'est "Va travailler ta clarinette ! Va travailler ton je sais pas quoi" .. Bah ça va être subit presque comme une punition et si à l'inverse on y met les formes et que on transforme ça en jeu, en moment privilégié, en moment de plaisir avec son enfant, ça sera presque bientôt une demande de l'enfant de travailler sa petite demi-heure avec son papa, avec sa maman euh ... parce que c'est un moment privilégié aussi quoi. Voilà... Il y a ça et puis euh ... la structure. La structure a un rôle très important... La structure dans ce qu'elle peut proposer au niveau des ensembles, au niveau peut être d'une master class. Enfin je dirais de manière générale que le fait qu'il y ait de la nouveauté et des choses un petit peu à caractère exceptionnel, ça va motiver. On parlait tout à l'heure en dehors de ça, d'une session d'orchestre, de jouer un programme ... Voilà, la pratique collective, c'est un grand facteur de motivation pour les enfants aussi quoi.

Gabin : Tu parlais du professeur avec plusieurs casquettes, Est ce que l'institution idéale ce ne serait pas celle qui changerait de casquette aussi ?

Paul : Excellente question ... Oui mais c'est compliqué ... enfin c'est compliqué... Combien de fois je dis ça ... Mais c'est intéressant de se demander pourquoi c'est compliqué. Par exemple, quand il n'y a plus de places dans une classe, ceux à qui on dit au revoir en premier c'est les élèves qui sont dans des cursus personnalisés. On est dans une société qui valorise la réussite, qui valorise le cursus, le diplôme et ... ça a aussi sa place en musique enfin on est quand même les héritiers d'une institution très exigeante, le conservatoire, qui avait des hautes exigences artistiques et donc techniques et on a quelques fossiles de cette pensée, enfin c'est même pas des fossiles mais euh ... de se dire bon euh cet élève est bon on ne peut pas le perdre, celui-ci en revanche il travaille

pas assez son instrument et donc il mérite moins sa place que l'autre. Bon c'est terrible et c'est très humain. Maintenant si une classe est pleine c'est plutôt cool aujourd'hui on ne va pas se mentir. Mais par rapport à l'institution, il y a différentes prises de position en fonction des différentes institutions avec des mentalités différentes et des objectifs différents ... donc euh ... peut-être oui dans un monde idéal il y a une grande institution qui réunit euh toutes les musiques, toutes les pédagogies et on va pouvoir voyager pour trouver la méthode qui nous convient le mieux. C'est un bel idéal effectivement mais ça supposerait déjà qu'on ait des possibilités financières et voilà ... donc maintenant non voilà on a plutôt des institutions avec des identités, avec des fonctionnements qui sont différents. Théoriquement cette institution est censée exister dans les textes et elle existe à travers certains profs qui ont une grande souplesse pédagogique mais aussi parce qu'ils en ont la possibilité. Encore une fois tout dépend des moyens dont on dispose aussi quoi ... Si on a toutes ses heures dans le même endroit, qu'on n'habite pas très loin et qu'on a une grande souplesse au niveau des horaires, je pense que déjà on peut se permettre de faire plein de choses. Après, effectivement... voilà je n'ai pas envie d'avoir un discours culpabilisant parce que c'est difficile de faire preuve soi-même d'une motivation perpétuelle, d'une ingéniosité pédagogique, d'une créativité pédagogique, ce n'est pas si évident euh... et puis il faut aussi avoir voilà euh l'accord et la validation de ses supérieurs et puis de sa structure en fait quoi tout simplement pour faire ça. Petite anecdote la ça me fait penser à mon propre parcours, moi j'ai eu un prof qui pour le coup pratiquait... enfin pas pratiquait mais en fait avait une pédagogie assez différente des autres profs, utilisait certains moyens pédagogiques qui ont été parfois critiqués en fait eux qui ont interrogés ses collègues et qui étaient pas très orthodoxes entre guillemets mais je pense que c'est quelqu'un qui m'a vraiment marqué et a vraiment marqué les gens qui sont passés chez lui justement parce que il se posait d'autres questions et il abordait euh il abordait certains champs qui étaient absolument jamais abordés dans la pratique instrumentale, dans la pratique musicale et qui sont des choses .. essentielles en fait quoi dans le parcours.

Entretien Pascal

Gabin : Bonjour Pascal, peux-tu te présenter s'il te plait ?

Pascal : Alors euh quoi te dire, mon parcours musical principalement je ne sais pas... Bon bah je suis né à Blois en 64 et j'ai commencé la musique à l'école avec la flûte à bec. C'était au CP et c'était un rayon de soleil au milieu du marasme que pouvait représenter l'école pour moi. Donc euh je me suis inscrit à la ZUP en Solfège et comme j'ai déménagé à Orléans, j'ai fait 2 ans de solfège ... Ça peut être long hein, si je commence comme ça c'est très long la... Euh donc je me suis inscrit au Conservatoire d'Orléans et vu que j'avais fait de la flûte à bec euh un petit peu au hasard j'ai choisis la clarinette ... Un semi-hasard parce que je voulais souffler et qu'il y avait un nouveau prof qui était soit disant génial qui était Michel ARRIGNON donc qui m'a appris la clarinette et c'est parti donc euh bah des études un petit peu comme ça peut se faire donc euh ... en 82 j'ai eu un prix à Orléans, en 83 je suis rentré à Lyon au CNSM... Euh parallèlement donc euh je faisais de l'harmonie, du piano, ce que j'ai continué de faire au CNSM sous forme d'UV et ça ça m'a bien servi en fait pour euh comprendre la musique .. bien comprendre la musique, pour comprendre l'harmonie et pour comprendre aussi euh en fait ce que c'était le solfège quoi, je trouve qu'on comprend mieux par le biais du piano et ..; de l'harmonie voilà. Et assez tôt j'ai commencé à donner des cours et à me déterminer sur ce parcours d'enseignant... Parce que j'aime les enfants, parce que j'aime partager quoi. Voilà l'idée de partager, monter des projets ensemble et puis sûrement aussi parce que je n'étais pas dans un premier temps peut être trop fait pour l'orchestre. Bien que j'en fasse actuellement en musique ancienne puisque j'ai à l'âge de 30 ans, un petit peu fouiller du côté du jazz et de l'improvisation et d'autre part de la musique ancienne donc euh au jours d'aujourd'hui je fais euh pas mal de concerts sur les clarinettes telles qu'on les jouait au 18ème enfin voilà. Donc beaucoup de musique de la période classique et début romantique. Et puis sinon en ce qui concerne le jazz et l'improvisation j'ai monté entre 94 et 2010 trois groupes qui m'ont donné l'occasion d'écrire de la musique et de faire de l'impro et puis aussi j'ai participé à une fanfare qui s'appelle La Belle Image, fanfare de rue. Donc euh de 1996 à 2000. Donc l'occasion de pratiquer pour d'autres publics, enfin c'est très direct hein les gens sont dans la rue. Ce sont des gens qui ne vont pas forcément

aux concerts et puis de pratiquer bah une autre musique que les musiques savantes. C'est une tout autre façon de jouer voilà. Euh voilà du coup j'entretiens tout ça bah régulièrement. J'ai toujours travaillé tous les jours. Je suis quotidiennement derrière ma clarinette et je m'entretiens avec le sport aussi n'est-ce pas puisque je pratique la course à pied qui est un bon truc aussi pour euh ... s'entretenir... Puisque je suis en pré-retraite hein je suis en préretraite me dit-on (*rire*)

Gabin : Et aujourd'hui tu travailles dans le cadre d'un cursus traditionnel ou alors tu travailles aussi dans d'autres cadres ?

Pascal : Euh je suis prof aujourd'hui depuis un an. Depuis un an je suis prof à Argenteuil après avoir fait 30 ans au euh au Conservatoire d'Orléans. Bah j'ai fait partie de ... au conservatoire d'Orléans de 2 expériences entre guillemets enfin de deux envies de certains profs d'enseigner en groupe ... en groupe de profs mais aussi surtout en groupe d'élèves c'est-à-dire débiter les élèves par le collectif tout en ayant des cours de groupe enfin ou individuel ou de groupe mais collectif ça veut dire partir un petit peu d'un orchestre en fait... donc la dernière expérience c'était autour des bois. Donc ça mêlait euh les bois, une prof de formation musicale qui faisait la chorale et la formation musicale, donc un travail commun... Voilà donc ça c'est une expérience magnifique parce que ... on est beaucoup sur l'écoute, sur euh du concret aussi. Tout de suite des expériences musicales concrètes ... en situation voilà ... et les enfants aiment ça oui. Ça développe plein de choses chez eux. L'oreille notamment, aussi la vie sociale euh voilà plein de choses

Gabin : Dans ta carrière de professeur, est-ce que tu as déjà rencontré le problème de la motivation d'un élève ?

Pascal : Ouh bah c'est le problème euh, enfin bon un problème enfin en tout cas c'est une question qu'on se pose tout le temps ouai que je me pose tout le temps parce que l'élève enfin c'est un truc particulier la musique ça veut dire euh ça veut dire des choses qui sont pas communes, ça veut dire répéter, ça veut dire euh ... ça veut dire s'entraîner, être sur le long terme souvent donc la motivation ... oui c'est ... ça c'est un problème qui a peut

être changé d'allure avec le temps parce que la société change, les envies changent aussi mais pour le coup-là au jour d'aujourd'hui c'est une question qui se pose oui.. De plus en plus...

Gabin : Et est-ce que tu as une situation d'un élève qui t'avait marqué à ce niveau-là que tu peux me raconter ?

Pascal : ... Tu veux dire ... tu veux dire par exemple qui avait des problèmes de motivation ... Bah écoute au fur et à mesure je vais réfléchir, passe la question suivante je ne sais pas euh ouai.

Gabin : Ok, alors comment tu identifies un élève qui n'est pas motivé ou un élève motivé. Comment tu identifies cette « chose » ?

Pascal : Bah le piège ce serait de penser qu'un élève qui ne travaille pas chez lui n'est pas motivé, ce n'est pas tellement ça euh ... Ce n'est pas forcément ça euh... Parce qu'il y a des élèves qui travaillent mais c'est parce qu'il y a les parents derrière. C'est ... enfin c'est ... donc la motivation on peut se demander de quel ordre elle est... La par exemple cette année avec un débutant qui est très très agité enfin et ou dans la famille on sent que c'est... ça part dans tous les sens un petit peu... Euh je le prends deux fois dans la semaine... Le deal c'est presque qu'il ne travaille pas à la maison mais je le prends deux fois dans la semaine et je pense que c'est beaucoup plus efficace que s'il venait une fois et que je lui serine de travailler quotidiennement ce qu'il ne ferait pas. Donc euh ça ne répond pas forcément à ta question euh ... Ce qu'on rencontre souvent aussi bah c'est la lourdeur du cursus entre guillemets puis la perte de motivation face à la formation musicale qui apparemment est ... un peu trop abstraite quoi, qui prend du temps d'abord dans nos cursus en France... Qui prend énormément de temps et bon bah ça ça les ... ça bloque un peu ça souvent. D'où l'efficacité d'ailleurs du parcours dont je parlais en orchestre parce que c'est inclus... c'est relié directement à l'instrument... Alors je ne dis pas qu'en FM c'est pas relié à l'instrument... souvent ils pratiquent l'instrument aussi mais bon on est pas tellement... on a pas d'échanges dans les conservatoires, enfin souvent entre la FM et les profs d'instrument. Du coup euh c'est un peu dommage quoi.

Gabin : Et ... Imaginons que demain tu te rends compte qu'il y a un élève qui n'est pas motivé qu'est-ce que tu fais ? C'est quoi ta réaction ?

Pascal : Ecoute euh je suis très clair avec les élèves sur le fait que déjà la grosse différence avec l'école c'est que moi je les vois une fois par semaine et grosso modo je suis là pour les guider et donc c'est un champ d'expérience euh le conservatoire, c'est à dire qu'il faut absolument qu'ils se l'approprient... en tout cas avec moi pas de peur de se tromper au contraire, enfin bon on parle de choses comme ça et qu'ils ... qu'ils s'expriment sur leur choix, qu'on essaye le maximum que ce soit leur truc à eux et que ça vienne d'eux donc euh .. Donc euh déjà qu'il y ait un bon niveau de communication et de parole qui circule et donc dans ces cas-là aussi pour la motivation on peut y voir plus clair parce que la motivation ça peut être les musiques, les choix des musiques, ça peut être le fait qu'ils n'aient pas vraiment choisi la clarinette ou à défaut, par défaut sans trop savoir et que finalement ça ne leur plaise pas donc euh ... Ces 10 dernières années par exemple je pioche dans beaucoup plus de répertoire qu'avant même notamment la chanson qui a la particularité et le grand ... Bah déjà que ça leur parle, déjà c'est eux qui choisissent... Donc euh je ne sais pas, je me souviens d'un élève qui avait choisis Caravane ou des chansons de Bobby LAPOINTE. Bah voilà c'est sur trois notes, alors ce n'est pas pour ça que euh ... Moi je trouve ça chouette parce que bon du coup ils font quasiment un travail de l'ordre de la transcription, c'est eux qui s'approprient la partition, c'est eux qui font le boulot par rapport à la partition... Euh... comme il y a un texte, il y a des paroles, c'est des choses qui viennent d'eux bah ça leur plaît dans ces cas-là comme ça leur plaît bah forcément ils travaillent plus et je vois le commentaire que jouer sur trois notes c'est tiré vers le bas. En général enfin je pense que non moi, je pense que de toute façon on fait des choses bien trop compliquées la plupart du temps. Euh ... on peut très bien ... comment dire imaginer par exemple tout un cycle 1 sur des choses hyper basiques de ... binaire, ternaire, savoir-faire une deuxième voie enfin je ne sais pas enfin, voir quelques styles différents, le blues, des choses de jazz, d'impro, la chanson ... donc euh ... Compliquons pas avec euh ... En plus ils commencent très jeunes maintenant hein. Euh moi quand j'ai commencé je n'avais pas le droit de commencer par exemple... C'était inenvisageable de commencer autrement qu'avant 10 ans. Avant les mains définitives, des choses comme ça... Donc c'est aussi pour ça que ça ... que ça pouvait aller très vite au début mais

maintenant on est... enfin tout a changé quand même. Donc ouai les répertoires et la motivation bah on essaye de voir ça ensemble quoi. Donc euh c'est aussi comprendre que moi je leur donne une méthode de travail mais qu'à un moment bah ... comprendre comment travailler, bien écouter ce qu'on fait pour être son propre prof à la maison quoi et cibler les difficultés et avoir une méthode de travail par rapport à ça. Voilà...

Gabin : Là tu as parlé de plusieurs choses ... Donc euh le principal moteur ou acteur de la motivation, qu'est-ce que ce serait pour toi ? Ou est-ce qu'il se trouverait ?

Pascal : Bah ... c'est d'être dans le plaisir, ça veut dire euh ... aimer faire ce qu'on fait donc euh ... Et c'est pour ça que ... bon bah c'est mener des projets, c'est vrai que quand il y a des auditions, qu'il y a des... la par exemple à Argenteuil on a des projets de spectacle... Bon bah ça ça motive les troupes en fait euh ... c'est à dire que là on va monter des ... des ensembles Klezmer d'une part et puis pour un autre... Enfin ça c'est pour un spectacle qui tourne autour de l'Europe et de l'histoire de l'Europe depuis 1800 jusqu'à nos jours... Donc là on va intervenir sur la ... la période de l'après seconde guerre mondiale. On met des musiques Klezmer et puis un spectacle de danses ou on va déambuler aussi donc il faut apprendre par cœur... Ah c'est vrai que le groupe euh ... ça motive bien parce que je vois des élèves qui ne travaillent pas trop là ici à Argenteuil en fait dans la semaine mais vraiment très faiblement et ... qui sont quand même présent à tout, tout ... mais vraiment chaque semaine à tous les ensembles à vent. Vraiment... je veux dire à l'unisson et à enfin bon voilà... Donc euh bah c'est la pratique, c'est sentir que ... oui c'est le concert par exemple euh ... c'est vrai que là on est tous triste avec la covid parce que on est tous morose et tout parce qu'il y a plus de concert enfin ... c'est ... c'est horrible on est ... comment dire... ouai un an sans concert c'est ... même si on fait des captations, des choses comme ça c'est... On sent que là on ... c'est le truc qui nous tue quoi enfin le sens est remis en question quoi voilà il y a plus de public... Oui à quoi on sert quoi ... A quoi on sert euh ... J'ai une fille la qui est musicienne qui a joué donc euh dans les EHPAD. Donc en duo pour donc les personnes de l'EHPAD et sa famille. Bah elle m'a dit là on se sent utile et puis tous les commentaires c'est énorme.

Gabin : Une fille d'Argenteuil ?

Pascal : Non ma fille, Marthe, violoniste, qui a fait des duos violon alto, dans différents styles, mais bon des mini concerts comme ça pour les gens qui étaient ... Voilà quoi ... qui étaient très émus quoi.

Gabin : Tout à l'heure tu as dit dans ton parcours que tu avais fait partie d'un dispositif un peu particulier à Orléans et est-ce que tu as observé des réactions particulières par rapport à la motivation des élèves au sein de ce dispositif ?

Pascal : Oui alors c'est un dispositif, là ça s'appelait Classe Unique Bois. Ça veut dire qu'on était quatre profs de bois donc euh flûte, clarinette, saxophone, basson, plus une prof de FM. Donc je ne vais pas rentrer peut-être pas dans les détails du dispositif mais ça partait donc de... Enfin là le cours principal presque c'est enfin ... c'est l'ensemble en fait. Donc on les a par trois en début d'année donc ça veut dire douze débutants et c'est une expérience qu'on avait déjà menée fin... A la fin du siècle dernier. Ça s'appelait cursus intégré et c'est des élèves, moi j'ai remarqué que c'étaient des élèves qui avait durés dans le temps entre guillemets c'est à dire qui même si le cursus il avait duré que le temps du cycle 1 ou même deux ans à cette époque-là. Ils avaient gardé le ... la motivation dans l'instrument et dans la pratique au moins dix ans. Pour la plupart ... Donc c'est quand même ... comment dire ... C'est comme un enfant c'est à dire que c'est les premières années qui comptent, c'est à dire c'est comment on va l'aimer, comment on va lui faire confiance, c'est ... de la va découler tout son parcours... Ou une grande partie disons. Donc si on lui fait confiance, qu'on lui donne envie par le groupe... Oui ce n'est pas étonnant qu'il reste quoi ... Qu'il garde le plaisir de jouer quoi. Donc euh la question c'était quoi en fait ?

Gabin : Des observations particulières par rapport à la motivation des élèves ?

Pascal : Oui bah voilà je te dis c'est le fait déjà qu'ils durent dans le temps quoi. Ça c'est clair. Et puis euh ... on a ... il y a très très peu d'arrêt en fait, très peu d'enfants qui arrêtent et ils ont toujours ce plaisir ouai du groupe quoi. Ça fait une vraie équipe quoi, ça fait une vraie équipe au bout d'un moment.

Gabin : Tu l'identifies par le facteur social de ce dispositif ?

Pascal : Oui ! C'est-à-dire qu'après notre cours d'instrument... En fait ils viennent deux fois par semaine, dans les deux fois il y a une fois où ils ont trois quarts d'heure purement instrumental mais ensemble. Enfin bon peut être que moi je le pratiquais après aussi c'est ça qui est intéressant dans ce cursus, c'est qu'il y a des souplesses évidemment sinon ce serait dommage mais euh qui peuvent d'ailleurs être développées dans le cadre de la CUB... C'est pas encore ... Tout peut être amélioré mais bon au moins il y a beaucoup d'échanges, de discussions etc. Et euh donc ils comprennent bien que ce cours d'instrument va leur servir à développer des choses pour le cours de groupe donc euh ils voient l'intérêt de développer instrumentalement des choses pour que ça leur serve dans le cadre du groupe.

Gabin : Et est-ce que niveau autonomie il y a des différences par rapport à un élève qui viendrait pour son cours d'une demi-heure seulement toutes les semaines ?

Pascal : Oui bah ... Je pense qu'ils sont plus débrouillards c'est à dire qu'ils ont compris aussi bah qu'on se trompait, qu'on ... C'est à dire qu'ils ont compris qu'on se trompait, qu'on cherchait, qu'ils voient bien que nous aussi les profs des fois on patauge un petit peu. Ils comprennent enfin... Ils voient plein de choses comme ça et la pratique d'ensemble fait qu'il y a des choses qui sont abordées à l'ensemble qu'on a plus besoin d'aborder vraiment au cours d'instrument. Genre par exemple, on fabrique un objet quand on est en groupe, on fabrique un objet qui est un petit orchestre, on fabrique un objet sonore et tous ... par exemple ils soufflent quoi... ils soufflent beaucoup plus qu'un enfant tout seul qui est dans sa chambre ... Ça c'est clair. Et puis ils s'entraident, ils se

motivent, il y a tous les petits trucs qu'il pourrait y avoir au début tout ça. Nous on est là aussi pour équilibrer etc mais il y a de la bienveillance, il y a beaucoup de bienveillance entre eux. Donc euh ... donc il y a beaucoup moins de peur, ceux qui ont peur un petit peu, qui sont timides etc le sont moins enfin pour moi ça a que des bons côtés à ce niveau-là ouai.

Gabin : Une question plus générale, tout à l'heure tu as parlé du fait que le cursus était lourd ?

Pascal : Un cursus au conservatoire, bah ça peut être lourd oui c'est à dire qu'un élève qui est en cycle 2, qui est déjà au collège et qui a déjà des perspectives, enfin qui est déjà sous pression un petit peu avec l'école, les contrôles etc ouai enfin il y a un temps de présence qui est de l'ordre de trois à cinq heures enfin avec le cours d'instrument, le cours de formation musicale, une UV souvent il faut faire un ensemble voir commencer la musique de chambre. Voilà il y a un côté euh ouai faut une bonne motivation pour faire tout ça quoi donc euh comme la formation musicale prend beaucoup de temps euh avec en plus on arrive à une période qu'on appelle l'adolescence donc euh quand on a treize ans tout ça. Ouai il y a des envies qui changent et c'est vrai que ce cours qui peut être... Ouai c'est un petit peu lourd non ? quand même.

Gabin : Et du coup est ce que tu penses qu'aujourd'hui la motivation est centrale dans l'organisation des études ?

Pascal : Bah ... la motivation ... c'est central oui bien sur euh c'est à dire que ... ouai c'est central c'est à dire que c'est relié à la notion de plaisir, oui moi je trouve que c'est central. Du coup c'est vrai que bon ça fait quand même maintenant j'ai un peu une certaine expérience puisque j'enseigne depuis 82, ça fait pas loin de quarante ans donc euh la société bouge, mais notre institution ne bouge pas tant que ça. Elle dit qu'elle bouge ! Elle dit qu'elle bouge mais on est toujours prisonnier de peurs. L'institution bouge pas à hauteur de ce que demandent les élèves et de comment la société bouge c'est à dire que ... on est toujours un petit peu prisonnier de ces ... des examens, on est toujours prisonniers de l'écrit... comme si on avait des comptes à rendre autour de ça. Et par

exemple si je prends par exemple, moi je suis ... j'ai toujours pas compris ça, je pense que c'est assez français, on nous dit qu'on développe les ensembles, la musique de chambre mais en réalité non je veux dire... La musique de chambre c'est ... la par exemple à Argenteuil ça a démarré en Janvier. Je sais il y a la Covid mais c'est un petit peu le truc qui vient à la fin quoi .. Tout ça ça devrait être central, tout ce qui est groupe ça devrait être central et puis pourquoi on ferait pas je sais pas c'est un peu extrémiste mais... si on veut que la musique de chambre soit prioritaire bah faudrait y réfléchir mais voilà... Chaque enfant fait de la musique de chambre et puis après il a droit à un cours d'instrument voilà mais ... et puis il y a beaucoup beaucoup beaucoup de euh ... beaucoup ouai faudrait réfléchir pour alléger, il y a moyen d'alléger j'en suis sûr parce qu'on ... un enfant qui ... on sait qu'on forme des amateurs, ils ont pas besoin de toutes ces notions de polyrythmie, de cinq pour trois, de je sais pas quoi enfin ça sert à rien quoi. La polyrythmie c'est bien mais déjà faisons noire pointée croche, les contretemps, nan ça fait un peu ringard de dire ça mais je veux dire il y a ... Ouai là les petits débutants maintenant de moins en moins je fais de l'écrit... Bon d'abord parce qu'ils démarrent à sept ans donc ils sont eux-mêmes déjà en train d'apprendre à lire enfin je oui à lire oui, la langue française donc on fait beaucoup de choses orales et voilà quoi c'est .. Il y a même eu à L'Haÿ-les-Roses, il y a vingt ans, je participais à des séances d'improvisation là-bas et le cycle 1 c'était, pour les enfants, c'était la formation musicale n'existait pas, c'était chorale, percussions digitales et danse. Alors là on va me dire, on va me dire mais c'est multiplié par trois le temps je sais pas je connais pas les proportions en temps quoi mais enfin voilà on était sur des choses plus ludiques, plus de jeu, et puis bien utile parce que moi par exemple quand j'ai fait la fanfare de rue j'avais déjà trente-quatre ans, un prix de CNSM etc mais j'étais à moitié perdu au niveau des rythmes, parce que c'était des fanfares qui... donc de musiques sud-américaine et donc euh très, des musiques très, ou le binaire, le ternaire se superposent. Des musiques qu'on joue très devant, pas du tout au fond du temps et voilà, rythmiquement j'étais... rien que sur le binaire/ternaire j'étais moitié en panique quoi. C'est pas normal... (rire) ... C'est des choses un peu... de senties quoi. On est très intellectuel quand même... souvent.

Gabin : Et du coup le parcours institutionnalisé avec les examens et les cycles d'études, pour toi ça peut être un vrai facteur de démotivation ?

Pascal : Ah bah oui ! Carrément oui ... Et d'ailleurs je pense que ça l'est oui, je pense que... et il y a de plus en plus, alors il faudrait bien cibler pourquoi, mais il y a de plus en plus d'enfants qui stoppent très tôt ... Alors c'est aussi le ... l'époque où on a envie de toucher un petit peu à tout, il faut que ça aille vite, qu'il y ai du résultat et même quand il y a des résultats d'ailleurs ils peuvent arrêter donc c'est pas tellement ça ... Voilà ... c'est de ratisser large peut être enfin bon ... peu importe mais oui ça peut être source de démotivation bien sûr. Là je suis quand même dans une ville de 110 000 habitants à Argenteuil, il y a 18 élèves en clarinette ... Ça peut s'expliquer par pleins de raisons mais il ya très peu de cycles 3, on voit bien que c'est national que le cycle 3, il y a une désaffection énorme. Beaucoup de conservatoires, je pense à Orléans ou on arrive presque plus à faire un orchestre de cycle 3 donc euh... pourquoi ça ? bah c'est qu'ils arrêtent donc pourquoi ils arrêtent... Bah parce que c'est lourd, parce que c'est abstrait, parce que ça ne répond pas à leurs demandes. Car il faudrait voir... encore faudrait-il solliciter nos élèves. Par exemple euh ... comme délégués, n'est-ce pas ?

Gabin : Pourtant les parcours personnalisés et la personnalisation du parcours en fonction du projet de l'élève ou d'un contrat, c'est des choses qui sont écrites ?

Pascal : Bah tu sais il y a toujours un décalage entre le moment où on écrit quelque chose et la pratique parce que je me souviens de l'époque où le schéma directeur qui proposait des cycles est sorti, même encore aujourd'hui il y en a qui freine des quatre fers et qui veulent absolument leurs examens annuels. Pourquoi pas hein ? tout dépend comment c'est fait. Ce que je veux dire, c'est que le cycle c'était quelque chose qui était destiné à respecter le rythme de l'élève. L'élève faisait un cycle en 3 ou 5 ans. Et là depuis 4/5 ans je vois revenir à fond, l'obligation de passer pour un élève en 4ème année son fin de cycle, même s'il est pas du niveau. Donc euh ... tout ça pour qu'ils prennent conscience tout ça, pour qu'ils présentent quand même quelque chose, voilà pour moi c'est plus des peurs, en tout cas c'est à remettre un petit peu en cause l'idée du cycle quoi. Normalement un cycle, ce qui était dit, d'abord il y avait un examen certes mais il y avait un contrôle

continu et même le fin de cycle 1, c'était écrit dans ces textes là que le contrôle continu compte pour 75% de la note en fin de cycle 1 et pour 60% de la note en fin de cycle 2. Ça je l'ai jamais vu donc euh ... on est toujours avec cet examen qui est principal, avec euh ... ouai comme si on faisait pas confiance à l'élève ou au prof je sais pas ... donc le parcours personnalisé c'est quelque chose qui existe mais à condition qu'on ait déjà passé le fin de cycle 2, enfin ça existe très tard. On a du mal à se détacher du modèle de l'école... En Allemagne par exemple, on passe un examen que quand on est en cycle pré-professionnel. Pour être aller en Allemagne dans le cadre d'un échange avec Munster. J'ai entendu un orchestre d'ado de 12-15 ans qui jouaient la première de Brahms. Déjà faut un certain niveau pour jouer la première de Brahms certes mais disons ... il n'y a pas de scrupule, pas de ah attention Brahms c'est pour les professionnels etc... Voilà et ... c'est pas un problème de répertoire, le répertoire est super motivant. Je pense qu'on peut très bien faire sentir ça à des jeunes... Mais effectivement oui on est un petit peu... par exemple en sport ... c'est vrai qu'un enfant qui démarre le sport, dès le premier cours s'il a choisi le foot, il fait un match presque. Enfin il est dans le cadre d'un échange type match, du concret quoi. Et ça c'est l'avantage de la CUB c'est que dès le premier cours euh ... on fait un cours de groupe et ils font de la musique ensemble. C'est pas un concert mais c'est déjà une pratique concrète... Ca a rien à voir d'ailleurs mais un petit peu quand même pour ce qui est de la personnalisation du parcours mais la pour les CEM donc la fin de parcours d'un cycle amateur... Et bah enfin ouf c'est l'élève qui fait tout son programme. C'est une demi-heure de programme et c'est lui qui fait vraiment tout son programme... qui... qui l'élabore, qui demande de quoi il a besoin... Voilà donc là je me retrouve avec un élève, faut dire qu'ici il y a un département de musiques actuelles donc euh... lui il a fait l'atelier groove. Il aime bien la musique Klezmer, la précédente prof de clarinette animait des ateliers Klezmer aussi donc ... Bah dans son programme il y aura Sonate de Saint-Saëns, un concerto de Rietz, un morceau qu'il va arranger pour l'atelier groove et sinon il fait un arrangement d'une pièce Klezmer ou il fera la clarinette basse. Ça aussi c'est important de ... Ça c'est une évolution par rapport à avant. C'est son concert, son programme, lui qui l'échafaude. Niveau autonomie on progresse.

Entretien Francis

Gabin : Bonjour, je vais vous demander d'abord de vous présenter.

Francis : Et bien je suis Francis, actuellement professeur de clarinette au CRD de Nantes. Voilà, j'ai fait mes études en région parisienne, avant d'entrer au CNSM de Lyon en clarinette. J'ai obtenu le CA puis un premier poste à l'ENM de Colmar où j'ai travaillé pendant 8 ans. J'ai été ensuite 3 ans prof de clarinette au CRD de Nantes, 1 an au conservatoire de Metz, et pendant cette année, j'ai eu en charge les étudiants qui étaient dans un dispositif appelé DUPN : Diplôme Universitaire de Pédagogie Musicale, ce qui préfigurait euh des CEFEDM et aujourd'hui les pôles supérieurs pour la formation DE. En fait c'est un diplôme universitaire équivalent au DE. Suite à cette année, en parallèle de professeur de clarinette, j'avais quelques étudiants à accompagner pour la formation DE. Il y a eu un poste de responsable pédagogique au CEFEDM Bretagne-Pays de la Loire, qui se créait à Nantes, donc je suis revenu à Nantes pour euh m'occuper en tant que responsable pédagogique de la formation des étudiants dans toutes les disciplines : instrumentales, euh toutes les esthétiques et l'intérêt, multiples évidemment, euh mais l'intérêt c'est que c'était une création et que le cahier des charges devait nous amener à envisager la formation, une partie de la formation commune avec des danseurs. Voilà, donc ça j'ai fait ce travail-là pendant 10 ans à Nantes, et puis au moment de la bascule vers les pôles d'enseignement supérieur, pour des raisons diverses euh et une opportunité à nouveau d'un poste de professeur de clarinette à Nantes, je me suis présenté depuis maintenant euh, le temps passe de plus en plus vite donc ça doit faire euh une petite dizaine d'années que je suis à nouveau professeur de clarinette au conservatoire de Nantes. Voilà, ça c'est pour mon parcours de prof, puis sinon bah euh après, musicien actif dans différents domaines, en Alsace en musique de chambre, en musique contemporaine près d'Accroche Note avec Armand Angster, auprès des orchestres régionaux, donc euh Strasbourg et Mulhouse, et puis en Pays de la Loire l'ONPL, l'orchestre de Bretagne et actuellement membre d'un ensemble dédié à la musique contemporaine, fin XXème XXIème, l'Ensemble Utopique. Voilà, en gros, si je peux brosser ahah comment dire, un panorama un peu large professionnel.

Gabin : Et aujourd'hui vous enseignez dans un cadre plutôt traditionnel ou dans un cadre aussi de dispositifs particuliers ?

Francis : Alors bah les deux : c'est-à-dire qu'il y a une diversification des pratiques euh, bon que j'ai appelé de mes vœux euh finalement pratiquement dès que j'ai enseigné. C'est vrai qu'il y a le cadre on pourrait appeler « conventionnel » du cours individuel d'instrument, des séparations disciplinaires au sein de l'école : le solfège, les pratiques d'ensembles, l'orchestre, la musique de chambre... Et en fait dès les premiers temps euh, bah j'ai été amené à mettre en œuvre ce qu'on appelle -ce qu'on appelle toujours d'ailleurs, des pédagogies de groupe, ce qui était assez peu habituel à l'époque, et puis chemin faisant, travailler sous forme d'ateliers, d'ateliers euh multi-instrumentiste, et puis euh, bien sûr, l'expérience du CEFEDM m'a amené à envisager aussi de travailler aussi bien d'un point de vue théorique que d'un point de vue pratique avec les étudiants, sur d'autres formes, d'autres dispositifs on pourrait dire, à des fins de formation pour éprouver euh ce que les dispositifs pouvaient avoir comme incidences sur euh les processus pédagogiques à l'œuvre, mais également pour pouvoir donner des références on va dire, euh pour effectivement essayer de correspondre à finalement des profils et des projets d'élèves beaucoup plus variés que ceux qui avaient cours ou qu'on laissait en tout cas advenir depuis maintenant une trentaine d'années. Et donc, dans ce cadre-là, à Nantes, je suis en charge effectivement de cours qu'on pourrait appeler « conventionnels » hein, des cours de clarinette, bien souvent à plusieurs dès que c'est possible auprès des familles en termes d'organisation. Également, je suis associé à euh, ce qu'on appelle les ensembles débutants à Nantes, qui voient travailler un binôme de professeurs : FM et professeur d'instrument, dans lequel je suis impliqué dans un de ces ateliers, notamment avec les élèves qui sont en CHAM primaire. Dans cette CHAM primaire, on est en train, c'est l'actualité, de refondre le projet, et à ce titre là je suis aussi impliqué dans la pratique d'orchestre pour les débutants euh, donc pour les bois (instruments à vent bois). C'est la spécificité de cette classe CHAM ou y'a les représentants de la famille des bois : une équipe de profs dans chaque spécialité, un professeur de FM référent, une intervenante en milieu scolaire, et puis une pratique d'ensemble associée à... voilà, la démarche. Eu sinon je suis aussi, euh comment dire, impliqué dans le travail de musique de chambre en fin de 1er cycle, c'est un dispositif qui

s'appelle Grupetto à Nantes et qui permet à tous les enfants, quels que soient les instruments, tous les enfants qui sont en 4ème année de C1 d'avoir une pratique de la musique de chambre régulière, donc avec ensuite des choses, bon encore un peu en chantier hein, puisqu'on souhaiterait que ensuite cette pratique ne cesse pas pendant le 2nd cycle, ce qui est moins évident à généraliser, alors que là, pour la fin de 1er cycle, elle est véritablement généralisée et s'adresse à tous les enfants, euh et puis on retrouve la pratique de la musique de chambre en 3eme cycle de façon plus conventionnelle. Voilà, euh, que vous dire d'autre, sinon euh j'ai été aussi euh, comment dire, le promoteur d'un dispositif qui n'a plus cours mais qui s'adressait aux élèves en 2nd cycle qui n'envisageaient pas de faire un 3eme cycle, donc on avait appelé ça « parcours alternatif ». C'était une façon de travailler sous forme d'ateliers, euh en pédagogie de projet on pourrait dire hein, c'est-à-dire avec un objectif de réalisation public et que les enseignements, que les apprentissages puissent euh mobiliser au sein du groupe, pour la réalisation de cet objet. Voilà, je crois ne rien avoir oublié, c'est vrai qu'aujourd'hui euh les dispositifs ben voilà : je peux être en situation conventionnelle de cours individuels, qu'en cours d'ensembles, instrumentaux clarinette, mais aussi en cours de musique de chambre, et puis dans ces ensembles débutants associés à un professeur de FM et euh les pratiques d'orchestre.

Gabin : Je reviendrais sur les dispositifs particuliers dans une question plus tard, mais j'ai une autre question d'abord. Est-ce que dans votre carrière de professeur vous avez déjà rencontré le problème de la motivation d'un élève ?

Francis : Oh oui bien sûr.

Gabin : Et est-ce que vous pouvez me le raconter ?

Francis : Oui, euh bah j'ai envie de dire, c'est inhérent à notre métier, c'est-à-dire que la question se pose d'emblée, euh quand un élève se présente à nous, avec ses parents d'ailleurs, la question de la motivation est incontournable, formulée de la façon suivante euh ... pourquoi vient-il nous voir ? Euh, quelles sont ses attentes ? Quelles sont euh, d'où vient-il ? C'est à dire de quelle, on va dire, de quelle sphère culturelle, même si j'aime pas

tellement les différenciations qu'on a tendance à faire actuellement, ça me semble un peu trop catégorique finalement, on est quand même dans une culture commune et composite, diverse, mais d'essayer de savoir ce que l'enfant, euh ... voilà, a comme référent. C'est pour moi des questions préalables, pour toute démarche pédagogique dans la mesure où effectivement, euh il s'agira de tenter d'établir un lien, euh entre ce qu'on va lui proposer et ce qu'il est venu chercher quoi. Et effectivement, les problèmes de motivation c'est quand même des disjonctions entre les attentes de l'élève et euh, alors même ce que nous sommes prêts à lui proposer ou ce que l'institution lui propose, en sachant qu'il y a un cadre, un cadre notamment d'évaluation avec des figures imposées on pourrait dire, et donc tout le travail c'est d'arriver à faire en sorte que l'élève ne perde pas le sens de ce qu'il vient faire au conservatoire et qu'en même temps euh il puisse franchir les étapes qui sont balisées tout au long de son parcours. Alors, s'il y a un cas, je sais pas si vous voulez un cas concret, il y en a un qui me vient à l'esprit, alors, j'ai rencontré euh, au tout début de, de mon activité, donc jeune prof, je rappelle, pas formé à l'époque : on obtenait le CA sur concours et on était du jour au lendemain confrontés à... ahah... aux problématiques du métier sans avoir eu de réflexion préalable ou pas tellement approfondie si ce n'est ce qu'on arrive à réfléchir tout seul dans son coin. Et typiquement, cet élève en, peut-être fin de 1er cycle, entrant en préadolescence, donc on sait qu'il y a une période... un peu difficile, qui est peut-être, euh, un certain rejet de ce qui était accepté avant, et en tout cas un questionnement qui devient plus autonome de la part de l'élève, c'est moins l'adhésion au projet des parents que maintenant l'affirmation de son propre projet, même s'il formule pas vraiment comme ça. Et puis, bah très clairement, cet enfant ne semblait pas du tout intéressé par ce que je pouvais lui proposer, et de moins en moins, donc on est face au symptôme de la démotivation. Bon, ce qu'on enregistre en tant que prof, c'est l'absence d'implication pendant le cours, mais également, euh, bien sûr l'absence de, de travail personnel à la maison, et euh j'ai posé la question à cet enfant de savoir s'il avait l'occasion de jouer de temps en temps chez lui pour sa famille, et il me dit « toutes les semaines je fais de la musique avec mes oncles ». « Ah bon ! » alors j'étais très surpris, et alors « qu'est-ce que tu joues », c'est vraiment un enfant qui avait de plus en plus de difficultés, qui régressait quoi. Je voyais pas, je n'imaginai pas ce qu'il pouvait faire comme musique, et puis il se trouve, que bah il était d'origine turque, et donc la musique qu'il jouait chez lui, c'était bah la musique

traditionnelle turque, mais à la clarinette c'est particulièrement exigeant, virtuose, et je méconnaissais totalement cet aspect de sa pratique, de sa singularité et au moment où j'ai pris en compte cette singularité... euh, j'ai pu immédiatement ressentir un redémarrage on va dire de la motivation, c'est-à-dire qu'une partie de ce qu'il était pouvait accueillir dans le cadre de l'institution ce que j'avais négligé de faire, évidemment jusque-là. Voilà, donc ça c'était assez fondateur, ça m'est resté vraiment très présent dans l'esprit jusqu'à aujourd'hui, c'est-à-dire d'être toujours à l'écoute de ce que je méconnaissais de la personne que j'ai en face de moi, et euh essayer de percevoir à quel endroit la musique euh, existe, euh, pour lui et dans sa sphère personnelle. Donc, qu'est-ce qu'il fait de ce qu'on fabrique au conservatoire et comment on peut essayer de connecter les deux.

Gabin : Ok, et donc comment vous identifiez cet élève, basiquement, comment identifiez-vous un élève démotivé du coup ?

Francis : Oh bah euh, je pense qu'il y a une attitude, qu'est pas forcément par l'absence de travail personnel par exemple. Ça, on pourrait dire que c'est un symptôme évident, mais finalement je me suis rendu compte que c'était un peu plus complexe que ça. C'est-à-dire qu'il y a des élèves qui ne travaillent pas chez eux mais qui ont une motivation intacte pour venir au conservatoire, non seulement pour venir mais aussi pour travailler au conservatoire. Euh par contre, la musique là euh fait partie pour eux de quelque chose qui n'est pas dans leur sphère domestique on va dire. Euh, bon, alors voilà, cette fois, les élèves qui pourraient correspondre aux critères habituels hein de l'élève motivé, mais pourtant, ils reviennent chaque semaine et leur attitude va montrer, euh, une vivacité, un intérêt pour ce qui est en train de se passer au moment où ils sont là. Euh et à l'inverse, on peut avoir des élèves qu'on pourrait dire... « laborieux », dans le sens, bon, sérieux dans leur travail, voilà, ça ça peut paraître être un critère de régularité, de sérieux, et on sent une forme d'apathie ou d'indifférence... comme si ce qu'ils sont en train d'apprendre, de produire, ne les touche pas, ne les concerne pas, ou en tout cas, ils n'arrivent pas à être en... oui, c'est quelque chose qui semble extérieure à eux, quelque chose pour laquelle ils donnent le change parce qu'ils sont de bons élèves, parce qu'ils sont sérieux, parce qu'ils sont obéissants quelque part, mais on sent qu'il n'y a pas eu de

travail d'appropriation. Voilà, maintenant, là je ... je ... un peu à ... à l'envie je tords un peu les symptômes habituels, sinon c'est vrai que bon, euh, on a aussi des cas d'enfants qui ne travaillent pas et qui n'ont pas euh... Ils ont une forme d'apathie, une forme d'absence je dirais, absence à leur propre action. Et puis je crois que la motivation, elle se manifeste chez les autres, indépendamment du reste des aptitudes, des capacités et des réussites. Elle ne, comment dire, c'est une forme d'implication, d'engagement, qui peut prendre des formes diverses, des fois assez discrètes : j'ai un cas qui me revient à l'esprit, d'une élève qui arrivait en fin d'années d'étude j'ai envie de dire, elle avait épuisé les ressources du conservatoire, elle avait mis 5 ans à faire le 1er cycle, 5 ans pour le 2nd cycle et donc elle était promise à l'arrêt des études, ce qui lui avait été signifié et préparé deux ans à l'avance, parce qu'il y a une branche vers la fin d'un second cycle, qui ne soit pas un échec, mais l'aboutissement déjà de, de dix années de pratique de la musique au conservatoire. Mais cette élève au mois de juin me dit « mais moi j'ai pas du tout envie d'arrêter, je veux absolument rentrer en 3ème cycle ». Je lui dis qu'on n'est pas du tout dans cette dynamique, c'était pas du tout le projet sur lequel on s'est entendus depuis deux ans quoi hein. C'est-à-dire qu'on s'acheminait vers la fin des études au conservatoire : « on a plus travaillé à imaginer ce que tu pourrais faire de la musique à l'extérieur du conservatoire, on avait commencé à prendre des contacts pour constituer un petit groupe qui pourrait avoir sa vie propre hors du conservatoire... » Elle me dit « nan nan nan nan, pas du tout, moi j'ai la volonté farouche de poursuivre », donc je lui dis : « bah écoute, il y a pas 36 solutions, là euh de toute façon on arrive à un arrêt des études au conservatoire, la seule solution c'est de te représenter à la rentrée comme élève extérieure au conservatoire, à l'entrée de 3ème cycle ». Mais je lui dis « c'est un défi majeur. Là, t'as deux mois de vacances d'été, en plus on va pas pouvoir se voir beaucoup, mais euh là, si tu as cette détermination, cette volonté, on va établir un plan de travail, moi je te propose qu'on puisse se revoir à la fin de l'été, quelques temps avant cette audition, fin cet examen » euh, mais je lui dis là on est face à un défi majeur. Vraiment je prenais des précautions : « faut que tu sois prête à savoir que tu peux euh, tu vas devoir y consacrer beaucoup de temps et que ça peut échouer... ». Bon, j'étais pas dans une euh, (*rire*), dans un optimisme débordant pour son projet, j'essayais de la mettre en garde sur le fait qu'elle allait amputer ses vacances d'été quand même, bon d'au moins une heure ou deux par jour, euh, faut s'astreindre a, la et essayer de.... « En même temps il y

a des choses que tu pourras pas acquérir en deux mois, mais si tu veux pouvoir présenter le programme dans des bonnes conditions, euh, ça va nécessiter un effort considérable ». Elle me dit « Oui, oui je suis vraiment déterminée ». Elle fait une lettre de motivation pour son dossier ... qui ne laissait pas d'ambiguïté, avec une force d'argumentaire qui pouvait donner à penser qu'elle... ne l'avait pas écrite elle-même, enfin vous voyez la suspicion à laquelle on pouvait être.. enfin quand je dis « on » c'était moi et aussi l'équipe de direction à qui j'avais fait part de cette situation. Bref, on décide de jouer le jeu, et à la rentrée, euh, bon euh, évidemment c'était pas une métamorphose totale hein, mais ! ... Cette force de volonté faisait que son programme était tout à fait présentable et qu'elle a fini par euh, être acceptée à l'entrée en 3ème cycle. Voilà euh, un exemple de motivation qui pouvait sembler moyenne on va dire, pas chevillée au corps, parce que bon, pendant son cursus c'était pas quelque chose qui s'était affirmé très ouvertement, et là, devant euh finalement, l'échéance de la fin des études... alors ?! Quelles sont ses motivations, là on peut aussi s'interroger : est-ce que c'était euh rester avec le groupe qui s'était constitué au sein des orchestres, la dimension sociale de la musique, est-ce que c'était euh la question de la réussite, de pas accepter quelque chose perçue comme une mise à l'écart... Mais je crois que fondamentalement, c'était son goût de faire de la musique.

Gabin : Ok, c'est intéressant et euh, là vous parliez de facteur social etc, des facteurs ou des moteurs de la motivation pour vous ça serait quoi ?

Francis : Ah, euh, alors, bon, c'est toujours un peu difficile parce que j'ai l'impression que ça a à voir avec le désir si on peut dire, mais quand on parle de désir, ça renvoie forcément à quelque chose de l'intime de la personne auquel on n'a pas accès. Je pense que, fin si on entend motivation comme ça, c'est-à-dire ce qui pousse quelqu'un à faire ce qu'il fait, je crois que les raisons qui le poussent à faire ce qu'il fait, euh, restent secrètes et mystérieuses, quand bien même il l'exprime, des fois à soi-même... Pourquoi fait-on les choses ? Où est-ce qu'on trouve l'énergie, de euh, réaliser quelque chose ? Donc assez fondamentalement, c'est difficile de répondre à ça hein. Euh, je pense qu'il y a plein de, oui, de raisons, pleins de points d'appui, sur cette question de ce qui fonde la motivation finalement, euh, je sais pas, on peut en prendre quelques-uns ou des grands traits comme

ça mais c'est vrai que c'est un peu grossier quoi. Bon euh, sans doute, ces élèves qu'on a qui sont issus de familles de musiciens, professionnels ou pas, sans doute il y aura à faire une différence entre les deux. Euh là ils sont dans une projection, dans un, comment dire, des perspectives qui sont assez tracées, assez ouvertes, il y a aucune difficulté pour eux - à moins qu'il y ait des problèmes après d'un autre ordre, mais il y a aucune difficulté à s'installer comme ça, et... si en plus ils sont dans les pratiques dominantes dans les conservatoires, effectivement ils sont en phase. Alors ça veut pas dire qu'ils trouvent toujours, euh que c'est la seule raison, mais enfin cette espèce d'identification à ce qu'ils connaissent très bien, quelque chose de rassurant, quelque chose de valorisant euh, ça doit pouvoir opérer. A l'inverse, je pense qu'il y a des enfants qui sont euh, qui ont la motivation euh justement d'émancipation d'une condition où ils n'avaient pas cette perspective-là, qui est une espèce de défi à relever, de conquête, presque. Ça, on peut le percevoir chez des enfants peut être issus d'un autre milieu social mais c'est pas forcément lié à ça, c'est euh aussi beaucoup dans les... représentations. Euh bon faut pas négliger le fait qu'il y ait beaucoup d'élèves qui aiment véritablement la musique (*rire*), je crois que ça c'est quand même la motivation première, c'est-à-dire le plaisir de produire des sons, le plaisir de produire des sons avec d'autres, le plaisir de partager, euh, ce bonheur qu'on a à faire de la musique. Je pense à une petite élève qui est justement dans ces classes primaires CHAM alors qu'ils sont pas dans la, comment dire, dans l'objectif des classes CHAM conventionnelles, dites des classes « d'excellence ». Au contraire, on est plutôt sur un projet d'éducation musicale à, à portée sociale on va dire. Voilà une petite fille qui est plutôt éloignée on va dire de ce qu'incarne la musique au conservatoire, et qui euh voilà, qui exprime avec spontanéité, qui a un émerveillement à la polyphonie. Entendre plusieurs voix en même temps, alors surtout en tant que mélodiste à la clarinette évidemment, mais voilà, quand on arrive à plusieurs à faire sonner un accord, à faire sonner une harmonie, elle euh, vraiment elle rayonne et elle exprime voilà, dans ses mots euh, cet émerveillement de la beauté, voilà de l'agencement polyphonique. Alors voilà pour cette petite fille, c'est sans doute une source de sa motivation, parce que par ailleurs, elle est un peu entravée, elle a pas trop... elle voit pas trop... j'ai envie de dire même d'un point de vue éducatif ce que la musique pourrait lui apporter par ailleurs. Elle est avec les copines et voilà. Et il y a le fait que quand on fait des sons à plusieurs, c'est beau.

Gabin : D'accord ... donc maintenant je vais revenir au... au fait que vous travailliez aussi dans un dispositif particulier. Est-ce que dans ces dispositifs vous observez des réactions particulières par rapport à la motivation des élèves ? Par rapport à un cursus traditionnel ?

Francis : Oui... Alors euh, oui, il y a euh, alors euh je sais pas si c'est... euh, effectivement, il y a des dispositifs qui peuvent, euh, engendrer des réactivités différentes d'élèves, mais j'ai l'impression que la problématique elle est plus sur la pédagogie qu'on met à l'œuvre dans ce dispositif. Euh, il me semble que longtemps on a confondu, enfin on a simplifié, en disant qu'un dispositif générerait forcément une pédagogie euh différente, et euh, finalement, que le dispositif aurait des vertus comme ça, euh, en soi... il serait porteur de vertus. Il me semble que la plus grande confusion c'est ce qu'on a appelé la « pédagogie de groupe », donc le travail à plusieurs, mais si on observe bien, il s'agit d'adapter une pédagogie particulière pour qu'effectivement ce dispositif commence à être génératif d'autres choses, et notamment de l'implication de l'élève d'une autre façon quand il est dans un cours qu'on va appeler « duel » ou individuel, j'aime bien le « duel », parce que c'est le binôme avec le prof, car finalement il y a aussi dans ce cours individuel, le moyen de créer une interaction autre, que celle conventionnelle du maître sachant et de l'élève ignorant. On peut intervertir les positions par exemple, et là on se rend compte qu'on joue directement sur la motivation de l'élève, c'est-à-dire quand il a une autre place que celle de celui qui ne sait pas : on peut vraiment percevoir que, en termes de motivation par exemple, les choses vont changer. Si on fait une place, comme je disais tout à l'heure, euh, à la proposition de l'élève dans ce qui va être travaillé, alors c'est le choix du répertoire mais ça va être aussi euh le chemin qu'on emprunte, il y a moyen de rendre actif l'élève. Alors évidemment, ce qui est le plus significatif dans un dispositif de groupe, c'est les interactions entre les enfants eux-mêmes, ce qu'évidemment on ne peut pas incarner, même si on peut jouer à l'apprenant ou être des fois véritablement dans une situation d'ignorance par rapport à l'élève : il sait quelque chose qu'on ne sait pas. Mais euh, ce qu'on ne peut absolument pas réaliser, c'est le fait d'être euh, quelqu'un de son âge. On peut créer l'affection, mais on n'est pas dans cette réalité-là, alors que le groupe permet ça, permet les interactions entre les enfants. On peut montrer que ces interactions, si elles sont aussi accompagnées, si elles sont conduites, peuvent être

génératives de, de, de, j'ai envie de dire de comportement et processus d'apprentissage complètement différents de ceux qui sont convoqués quand on n'est pas dans cette situation-là.

Gabin : Et au niveau du, du, est-ce qu'il y a déjà eu un bilan qui a été fait des ensembles débutants à Nantes, de savoir si les élèves qui font ce dispositif, est-ce qu'ils continuent plus longtemps que les élèves d'un cursus traditionnel ?

Francis : Alors en fait, euh, maintenant ces ensembles débutants sont généralisés à l'ensemble des élèves du 1er cycle. Pour les deux premières années, les élèves apprennent dans ces dispositifs-là, quelles que soient les disciplines. Donc il y a des ensembles débutants pour les claviers-percussions, il y a des ensembles débutants en musique ancienne, il y a des ensembles débutants soufflants, euh, cordes...

Gabin : C'est-à-dire qu'on ne commence pas, euh, jamais en étant juste un cours d'instrument avec le professeur ?

Francis : Alors, euh si. Euh les débutants ont un cours d'instrument avec le professeur, et le cours de FM est en ensemble débutant.

Gabin : Oui je vois mais il n'y a personne qui est dans un cursus où vraiment il y a le cours d'instrument, le cours de FM etc... ?

Francis : Non. Le cours de FM c'est toujours en ensemble débutants, c'est toujours en cours d'ensemble avec les instruments, et en binôme, au moins un binôme, des fois un trio de profs. Donc euh, bah au niveau du bilan on peut pas comparer par rapport à ce qui était fait avant, ce qu'on peut, en tout, cas... Bon on peut pas dire qu'il y ait eu une évaluation et une étude rigoureuse qui ait été menée, mais ce que moi je constate, c'est que euh, on va pas dire que ça ne change rien, mais on va retrouver les mêmes, euh, les mêmes euh, différences qualitatives : c'est-à-dire euh, évidemment, la réussite d'une classe elle dépend des élèves dont cette classe est constituée. C'est-à-dire qu'il y a des années où ça marche très bien, et d'autres où ça marche moins bien voire pas du tout et

ça c'est inhérent à l'identité du groupe-classe, et puis il y a aussi des binômes ou des équipes pédagogiques qui marchent très bien et d'autres qui marchent moins bien. Et euh, bah c'est un peu l'interaction entre les deux, donc c'est pas non plus en décrétant ce dispositif qu'on résout euh les problèmes pédagogiques. Ils restent entiers, j'ai même envie de dire : ils se complexifient du fait de la présence de plusieurs référents pour les enfants. Et puis si on commence à mettre en œuvre des interactions de l'apprentissage entre les enfants c'est pareil : il faut pouvoir gérer et guider ces choses-là, donc c'est une complexification du, du, oui du travail. Quand on regarde un référent et un élève, c'est sûr que les dimensions pédagogiques sont réduites et simplifiées.

Gabin : D'accord et euh, lors de ce cours d'ensemble, est-ce que les élèves ... Ils font de l'orchestre ?

Francis : Alors, la plupart du temps, évidemment chaque cours va être un peu différent hein, notamment par rapport à l'identité de l'équipe pédagogique, qui va prendre des options différentes d'une équipe à l'autre, mais pour ce que je connais, donc les enfants ont cours pendant une heure trente, et donc sur cette heure et demie, c'est un peu schématique hein. Il y a trois quarts d'heure on va dire dévolus à la FM, donc la pratique du chant, la pratique du rythme et puis euh les apprentissages théoriques, et puis trois quarts d'heure de pratique instrumentale, euh, où l'enjeu est que les éléments contenus dans la première partie puissent être réinvestis avec les instruments. Mais évidemment qu'il y a des ... Ça c'est schématique, il peut y avoir une interaction beaucoup plus subtile entre le moment où les enfants passent sur l'instrument et les moments où les enfants sont sur euh des aspects plus théoriques.

Gabin : D'accord donc il y a cette heure et demie, et à côté il y a le cours d'instrument d'une demi-heure.

Francis : Voilà tout à fait. Donc il peut, si les enfants sont à plusieurs, il peut être un peu plus long.

Gabin : Je vais axer maintenant sur des questions plus sur l'institution de l'enseignement, surtout dans les établissements classés publics, à savoir, est-ce qu'aujourd'hui vous pensez que la motivation est centrale dans l'organisation des études ?

Francis : La motivation des élèves vous voulez dire ?

Gabin : Oui

Francis : Ouais, comme préoccupation ?

Gabin : Oui c'est ça.

Francis : Euh, pour ce que je vis hein, ahah donc c'est toujours à relativiser par rapport à d'autres choses, je pense que dans le discours oui... Dans le discours, notamment avec euh, cette notion de projet de l'élève et l'accompagnement du projet de l'élève, on affirme qu'effectivement, euh, indirectement la motivation de l'élève va être prise en compte de bout en bout. Maintenant, dans la réalité, je pense que l'institution est encore très prescriptrice, je sais pas si c'est très juste comme mot, euh c'est-à-dire que la plupart du temps elle est quand même euh... elle impose des programmes, pas seulement pour les examens hein, mais chaque prof a plutôt tendance à désigner les œuvres qui vont être travaillées que de concerter ça avec l'élève ou lui laisser complètement le choix, même si je constate que ça se fait de plus en plus, entre ce que l'enfant apporte et ce que le prof propose. Et puis dans l'organisation générale de l'institution, euh, bon on prend en compte la dimension de pratique « amateur » plus que par le passé. Je crois que par le passé c'était par défaut, c'est-à-dire, bon, c'est à la fois ce que l'institution générait le plus, mais c'était un peu estampillé, de euh finalement, de l'échec, alors qu'aujourd'hui on a valorisé ça. On l'a valorisé, on l'a euh, ce qui permet aussi de légitimer l'engagement public hein, euh, c'est-à-dire que l'institution ne pouvait pas se satisfaire de dire « on a rentré trois élèves au CNSM » comme justification de l'engagement de la collectivité. Mais plutôt les 98% d'autres élèves qui allaient alimenter un territoire en musiciens, ou on pourrait dire en artistes, parce qu'il y a les danseurs et le théâtre également. Voilà, mais malgré tout, euh, l'institution dans son organisation, j'ai envie de dire, son

organisation par cycles, le fait par exemple, qu'il y ait difficilement de retour possible... les adultes débutants très peu... des élèves qui pourraient suspendre au-delà d'une année accordée, suspendre leurs études musicales puis les reprendre plus tard, bon, elle imprime quand même quelque chose qui peut aller à l'encontre de la motivation des élèves. Evidemment, pour en revenir à ce que je disais au tout début, si ça a à voir avec le désir, le désir il est pas constant : on peut avoir un désir fort de musique à un moment donné, qui s'estompe pour une raison ou pour une autre et qui peut revenir sous une autre forme. Et comment l'institution, elle peut accueillir ça ? Bah c'est un vrai casse-tête. A Nantes, il y a entre 1800 et 2000 élèves, donc il y a une gestion scolaire de cet effectif qui, finalement, impose une certaine rigidité, et euh... bon malgré tout il y a des efforts faits pour des dispositifs d'accueil comme ça, hors-cursus, mais euh on pourrait espérer que ça prenne plus de place, justement pour pouvoir accueillir ces motivations changeantes et fluctuantes.

Gabin : Et du coup pour vous, est-ce que le parcours institutionnalisé avec les examens, les cycles d'étude, est-ce que à terme, ça peut être un facteur de démotivation ?

Francis : Euh, oui je crois, c'est-à-dire que pour les enfants qui ont, pareil, une culture de la réussite dans ce système d'évaluation, de sanction des études, d'examens... Bon, en gros, pour les enfants qui sont à l'aise avec ce dispositif-là, je pense totalement à l'école parce qu'en fait c'est calqué sur l'Education Nationale. Alors, bah ils réussissent ou pas, mais... Bien sûr, les enfants qui réussissent se satisfont, et je veux dire, ça n'érode pas leur motivation, même si (mais ça c'est plutôt personnel), j'ai tendance à considérer qu'on aurait un capital, parce qu'évidemment, la première chose, notamment sur la question de l'évaluation normative sous forme d'examen, là on est quand même dans la permanence d'un archaïsme on pourrait dire, avec cette forme de sélection d'après une norme, d'un morceau identique pour tout le monde... Même si c'est des choses qui changent à la marge, quand même, le fond reste le même, et ça je crois que c'est à même de venir attaquer la motivation profondément, qu'on réussisse ou qu'on échoue, parce qu'il s'agit d'une épreuve, véritablement. Il y a peu de pratiques artistiques où on est aussi régulièrement confronté à cette forme de classement, de compétition, et je pense que c'est une forme d'esprit particulière. La première chose qu'on évalue, c'est la capacité à

résister, j'ai envie de dire « survivre » à cet esprit de compétition. Et même si l'on réussit, je crois qu'il y a quelque chose qui s'érode : c'est-à-dire qui nous éloigne un peu du sens de la musique, il y a quelque chose dans le fait de réussir, peut-être même contre les autres, qui est antinomique avec le fait de pouvoir faire de la musique, la finalité même de jouer avec les autres et pas contre les autres. Et j'ai l'impression que ça, il y a quelque chose qui travaille en fond, comme si on avait un capital de résistance à cette chose-là, et ce capital, on n'a pas le même. Il y a des gens qui vont pouvoir supporter ça très longtemps, peut-être même toute une vie, et d'autres pas du tout, d'autres chez qui ça fait violence dès le premier instant, et qui peut effectivement totalement détruire une motivation. Donc oui, effectivement, maintenant, je crois aussi que euh, il y a plein de personnes pour lesquelles l'institution est porteuse. Là, je vois un peu le côté qui serait problématique de l'institution, mais à d'autres endroits, il y a véritablement des personnes qui euh, dans ces lieux de sociabilisation, des personnes qui découvrent ici un monde culturel totalement méconnu à qui ça va apporter de l'air, ça va ouvrir les fenêtres, et au contraire, ça va être un tremplin vers un monde plus vaste que celui dans lequel ils avaient évolué, donc c'est vraiment ambivalent quoi. C'est pas une réponse très tranchée.

Entretien Benjamin

Gabin : Bonjour, est-ce que vous pouvez vous présenter s'il vous plaît ?

Benjamin : Oui ! Alors je suis Sébastien Rault, j'enseigne euh, donc je suis batteur principalement, guitariste, je joue différents instruments dans l'esthétique plutôt musique actuelle mais je touche aussi au jazz, à l'électro. Euh, j'ai un parcours euh, parcours en fait en association, j'ai appris à ce moment-là d'autres instruments en autodidacte. Ensuite euh j'ai passé le MIMA pour rentrer au CEFEDEM dans lequel j'ai eu mon DE musique actuelle en 2012 ou 2014 je sais plus trop. J'enseigne depuis, alors j'ai enseigné en conservatoire, dans un conservatoire dans lequel je m'y suis pas du tout retrouvé sur le profil musique actuelle que j'ai préféré quitté et désormais j'enseigne au CEM du Havre, qui est une association/école subventionnée qui accueille plus de 1000-1100 adhérents maintenant au Havre, dans lequel j'enseigne la batterie, les ateliers musique actu, je fais aussi un peu de MAO et donc j'enseigne aussi la guitare, et je suis musicien à côté dans différentes formations, voilà.

Gabin : D'accord, le CEM du Havre c'est un cadre plutôt institutionnel comme dans les conservatoires avec l'histoire de cycle ou alors c'est différent. Comment ça se passe ?

Benjamin : Nan nan, alors là vraiment on est, c'est, en fait l'histoire du CEM c'est une école qui s'est fondée sur des besoins de lieux de répétitions suite à la pratique du rock'n'roll en fait au Havre, et puis au fur et à mesure, ces musiciens se sont mis à enseigner, euh au fur et à mesure ça a beaucoup grossit, qui était de plus en plus aidé, et désormais on a des très beaux locaux, c'est vraiment une école de musique actuelle, une des plus grosse en France actuellement, avec un pôle de répétitions, un pôle de formation professionnelle technicien son, et puis tous ces élèves-là. Donc là on est pas du tout dans un cycle, on est sur un projet pédago qui est vraiment plutôt axé sur, euh, on fait des évaluations, mais ça reste des évaluations qui sont pas. On est pas sur des exam on est uniquement sur le fait de, on est sur des cours collectifs, donc on est sur le fait de faire apprendre des gens de manière assez homogène, donc essayer de créer des groupes plus ou moins de même niveau, mais y'a pas de cycles, nan nan nan.

Gabin : D'accord ok. Et à la fin les élèves ils sortent avec quoi ? Quels débouchés ils ont ?

Benjamin : Alors on est sur une pratique amateur, donc en fait euh on est pas du tout sur une question de diplôme. Il n'y a pas de diplôme, en fait c'est-à-dire que si des élèves derrière souhaitent aller plus loin, on peut les préparer justement euh, au...

Gabin : Au MIMA ?

Benjamin : Comment ?

Gabin : Est-ce qu'il y a le MIMA au CEM du Havre ?

Benjamin : Alors le MIMA on peut le préparer puisque moi je l'avais passé dans ce cadre-là, et certains grands élèves on va dire peuvent passer le mima, peuvent être préparés chez nous, puisqu'il faut être euh au sein d'une école de la FNEIJMA, en tout cas préparés et présentés par le biais d'une école de la FNEIJMA, c'est la fédération nationale des écoles d'influence jazz et musique actuelle, et puis voilà. Donc il arrive que des élèves aillent passer le MIMA, mais on se retrouve aussi dans une configuration où beaucoup d'élèves, comme certains conservatoires, quittent après quelques années pour aller faire leurs études etc. C'est vrai qu'après le bac souvent, il y en a beaucoup qui vont aller ailleurs, ou qui arrêtent, ou qui continuent de leur propre chef mais euh on arrive pas toujours à les garder en fait.

Gabin : Cette école c'est une aubaine pour les élèves qui ne trouvent pas ce dont ils ont besoin dans les conservatoires ?

Benjamin : Ouais ouais bah c'est vrai qu'on récupère énormément de gens qui sont allés au conservatoire et dont le cadre ne leur a pas convenu... Alors ce qui est aussi un truc spécial au Havre c'est que comme les musiques actuelles sont vraiment représentées depuis très longtemps par le CEM au Havre, y'a pas eu d'intérêt pour le conso à ouvrir un département musique actuelle. Ils ont ouvert un département jazz, euh, mais pas musique actuelle donc voilà, on a partagé un peu les choses comme ça.

Gabin : Du coup est ce que vous avez déjà rencontré le problème de la motivation d'un élève ? Et si oui, pouvez- vous me le raconter ?

Benjamin : Bah la motivation oui moi je pense que c'est quelque chose qui, sur le nombre d'élèves qu'on a en tout cas moi j'ai des groupes de trois en cours de batterie c'est trois pendant une heure par exemple et puis j'ai aussi les CHAM, donc les collégiens donc y a beaucoup de choses. La motivation on la rencontre : j'ai des adultes, j'ai des enfants... La motivation c'est quelque chose qui est permanent et je pense que tout professeur se retrouve confronté à des élèves qui ont des problèmes de motivation, en tout cas je trouve que c'est qqch de très normal sinon ça serait se voiler la face de se dire que ça n'existe pas voilà. Euh, le problème de la motivation je le retrouve euh à différents âges, je trouve qu'il y a pas vraiment de profils. Ce que je remarque le plus, ce sont parfois des élèves qui viennent faire un instrument mais qui n'arrivent pas à prendre leur relais, de comment dire, de devenir acteur de leur apprentissage. C'est à dire qu'ils viennent prendre un cours, et puis en fait euh ça en reste là, il y a pas quelque chose qui les accroche plus en dehors du cours, je trouve que c'est la grosse difficulté pour moi, et le gros challenge c'est de... de faire aimer à certains élèves leurs façons d'aimer la musique et qu'est-ce qu'ils font en dehors des cours. Une fois qu'ils trouvent ça, parce que moi je trouve que c'est ce qui m'a donné envie de faire de la musique, c'est le fait de me dire « je sors du cours, j'ai hâte d'y retourner et entre temps, c'est quoi mon lien à la musique ? ». Et parfois je trouve que certains élèves n'ont pas ce lien à la musique, et parfois jeunes ils l'ont pas encore. Je trouve que c'est quelque chose qui arrive, vous vouliez peut-être un cas concret nan ?

Gabin : Euh oui aussi mais je vais juste rebondir sur ce lien. Ce lien est-ce que vous avez trouvé... pas une méthode mais une façon d'axer votre enseignement pour que ce lien soit plus visible et plus facile à trouver pour les élèves ?

Benjamin : Bah, euh, alors il y a pleins d'autres élèves, même petits qui arrivent et qui ont très envie de venir à leurs cours et qui travaillent, mais c'est vrai qu'il y a toujours une part pour qui c'est plus compliqué... Moi j'essaie d'une part de passer par le répertoire, c'est-à-dire que j'essaie toujours de savoir pourquoi l'élève est venu et quel est son lien

à la musique. Donc parfois ça va être un groupe, un chanteur, une chanson qu'ils aiment, et donc euh je trouve ça hyper important de pouvoir dès notre rencontre essayer de savoir ce que l'autre écoute, euh voilà, en essayant d'accepter et d'essayer de prendre en compte sa culture, ça pour moi c'est hyper important. Ça veut pas dire qu'on va faire que ce qu'il veut, mais, ça va me permettre de pouvoir ... *(problème de connexion la suite de la phrase est incompréhensible dans l'enregistrement de l'entretien)* ... parce que le répertoire c'est une chose qui est essentielle et notamment par exemple chez les collégiens là. Si on parle de répertoire c'est la motivation essentielle pour moi avec eux, qu'est-ce qui va les accrocher là-dedans, pour moi c'est super important. Euh va y avoir aussi le fait de pas rester sur un apprentissage linéaire, cad de se dire faut faire ça pour ensuite faire ça pour ensuite faire ça. La pour moi c'est la façon de les perdre un max, évidemment faut avancer dans un sens, il y a une logique on va dire curriculaire, mais en tout cas ça reste quand même assez stellaire, on peut aller à gauche on peut aller à droite on peut essayer ce morceau là ou ce morceau-là, tant que moi je sais, de telle manière je vais essayer de leur faire passer les apprentissages en essayant de me dire on peut aller vers ça parce qu'on a travaillé ça, parce qu'on a travaillé ça, ça peut correspondre à ça, essayer de diversifier tout ça pour moi c'est hyper important. Dès qu'on est dans une chose trop linéaire pour moi on peut en perdre beaucoup quoi, sauf et je parle encore de ceux qui sont très à l'aise à l'école, et pour qui ce que je vais dire « y'a un problème » et ils vont réagir.

Gabin : ok super, et quand vous vous rendez compte qu'un élève est démotivé, votre réaction ça va être quoi ? Comment vous abordez le sujet ?

Benjamin : Bah par exemple moi j'en ai un, un élève qui est en CM2, c'est la troisième année que je l'ai et depuis les confinements il y a quelque chose qui s'est un peu cassé j'ai l'impression... Euh y'avait vraiment une fraîcheur dans les yeux, les yeux qui pétillaient et là j'ai un peu perdu ça. Et du coup bah déjà on en a parlé : je lui ai dit « écoute j'espère que ça va j'ai l'impression que tu te perds un peu dans le cours, que t'as moins envie, que tu regardes plus trop ce qui se passe d'un cours à l'autre est-ce que ya des choses qui t'ennuient ? » donc j'essaie vraiment de savoir ce qui lui pose problème, est-ce que ça peut être le répertoire qu'on travaille, est-ce que ça peut être euh... j'essaie de me

remettre en cause, en tout cas avec lui, et puis en étant super ouvert pour pouvoir en discuter parce que j'ai vraiment pas envie de me vexer euh là-dessus, c'est hyper important qu'il puisse m'en parler. Euh, et puis euh, j'en ai aussi parlé aux parents pour voir un peu ça et puis euh en fait là c'était en l'occurrence une sorte de phase de préadolescence de chose comme ça qui font que je l'ai un peu perdu, et puis par un morceau je sais pas ça a repris depuis deux trois semaines, euh remotivation donc je vais essayer de changer un peu mon support, essayer de proposer d'autres façons de faire et de casser la routine du cours qui pourrait s'installer pour essayer de relancer ça, mais c'est vraiment le dialogue pour moi qui est hyper important, si j'ai un élève qui est pas motivé en face de moi pendant plusieurs séances, si je continue comme ça soit je le perds, soit je m'inflige enfin on s'inflige mutuellement quelque chose qui nous satisfait pas et faire de la musique pour moi ça a jamais été une obligation il faut que ça soit une envie et sinon bah c'est pas grave en fait C'est pas grave, il peut arrêter la musique, c'est pas grave il faut en faire si on a envie et j'en vois des élèves parfois, pas trop dans mes cours, mais notamment en CHAM qui s'inscrivent en sixième et qui doivent terminer en troisième et qui perdent en fait cette motivation ils peuvent plus en sortir parce qu'en fait c'est académique et c'est difficile de sortir de la CHAM, et alors là on voit vraiment certains élèves qui se sont inscrits en sixième et qui ont vachement changé et qui aujourd'hui arrivent en fin de quatrième début troisième bah ça les intéresse plus trop et alors là c'est vraiment compliqué on se demande ce qu'on fait en fait : pourquoi on les force à faire de la musique ?

Gabin : Oui parce qu'ils sont forcés de continuer jusqu'à la fin du collège ?

Benjamin : Ouais normalement ils sont pas censés en sortir ils s'engagent pour quatre ans ouais.

Gabin : Ah d'accord. Mais c'est compliqué de s'engager, aujourd'hui à 11 ans pour quatre ans.

Benjamin : Bah là le projet il est super en soi, par contre quand on se retrouve avec des élèves qui ont pas envie et nous on essaie de les forcer, c'est un non-sens en tout cas

quand on se rappelle pourquoi on a fait de la musique et.... et ce qui nous a plu c'était qqch d'émancipateur de libérateur de quelque chose qu'on s'accapare qui fait partie de notre personnalité qu'on a envie de faire qu'on a envie de défendre et peut-être parce qu'on le faisait aussi parce que c'était en dehors de l'école parce que c'était quelque chose qui nous différenciait... Alors que là quand c'est au sein de l'école, bah au sein du collège... c'est particulier effectivement on change beaucoup quoi.

Gabin : Vous voulez dire qu'il y a la question du milieu formel de l'école qui vient un peu parasiter la sensation de liberté qu'on peut avoir quand on fait une activité hors temps scolaire ?

Benjamin : Oh je pense que, enfin, est-ce que j'aurai été si motivé à faire de la musique en permanence si j'en avais euh quatre heures par semaine au sein du collège ? Euh, je sais que quand moi je sortais du collège j'avais qu'une envie c'était de faire de la musique chez moi et d'aller à mon cours de musique. Ça change forcément les choses, y'en a qui resteraient motivés, mais peut-être que le collège c'est peut-être pas un cadre qui est très agréable je sais pas, et donc en tout cas quand on inscrit ça dans un emploi du temps dans des heures supp par rapport aux copains qui sont pas en CHAM etc..., je trouve que ça change les choses et que ça pose question sur euh la motivation. D'une certaine manière faut avoir faim un peu, avoir envie, en manquer un peu peut-être pour en avoir très envie, pour certains en tout cas pas tout le monde.

Gabin : Ok, et du coup je vais reparler des CHAM, mais le projet c'est quoi quand ils s'inscrivent en sixième ? Le projet c'est quatre ans et après tu fais ce que tu veux ou alors il y a autre chose que juste quatre ans d'essai pendant le collège ?

Benjamin : Alors en fait le projet donc ça va être l'apprentissage d'un ou de plusieurs instruments, on choisit, on peut changer en cours de route certains instruments, on va avoir des cours d'instrument avec leur professeur de musique et des cours de groupe, en tout cas on les a 3h par semaine voilà. Don cil fonts des concerts, des enregistrements, on essaie d'aborder un max de musique euh voilà. Alors après, il y a une possibilité de continuer dans un lycée de centre-ville et d'avoir le parcours musique ou alors on leur

propose effectivement d'ensuite intégrer l'école ou une autre école pour essayer de continuer comme ça. On essaie surtout, je pense qu'un des idéaux de ça ça serait de leur donner un peu d'indépendance pour qu'ils puissent ensuite pratiquer par eux-mêmes, c'est-à-dire qu'ils puissent se retrouver et pouvoir faire de la musique en dehors de l'école. L'idée c'est pas qu'ils aient besoin de l'école pour faire de la musique c'est qu'ils puissent en faire en dehors. Et ça c'est assez compliqué entre la sixième et la troisième de réussir à leur donner toute cette autonomie, y'en a qui y arrivent mais voilà sur 50 élèves c'est pas la majorité.

Gabin : D'accord, et plus généralement, c'est quoi les facteurs de motivation ou de démotivation pour vous ?

Benjamin : Euh... De motivation ça peut être les échéances, je pense que ce qui est important c'est d'avoir des échéances qui soient pas la fin de l'année ou les examens de mi année, je pense qu'il faut essayer de rapporter un peu de challenge et puis des choses au sein du cours. En tout cas au sein de mes cours d'instrument j'essaie de se dire euh voilà si on arrive à faire ça on peut peut-être l'enregistrer, je vais jouer avec toi, essayer de créer des moments en fait peut-être un peu plus forts au cours de l'année qui permettent de rythmer un peu tout ça. Donc je pense que le fait de passer trois mois euh à faire un cours et juste en rester là c'est pas toujours quelque chose qui est très motivant, donc on essaie de faire des temps un peu plus forts à des moments pour rythmer un peu tout ça. Je pense que ce qui est important aussi c'est de diversifier un maximum la façon dont on va travailler, les ressources, les petites restitutions qui sont pas forcément encore une fois une audition ou un concert ça peut être des choses beaucoup plus modestes, ça peut être euh... en ce moment c'est un peu contrarié parce que les conditions sont pas les mêmes mais on peut rajouter, fin, faire des enregistrements... enfin tout ça pour moi c'est des choses qui vont motiver, pour la démotivation c'est plutôt l'inverse : c'est de tracer sa route, de pas prendre en compte les goûts et la culture des élèves euh.... La démotivation ça peut être, c'est tellement large... c'est tellement large je dirais qu'il y a les facteurs d'âge, c'est trop large je saurai pas trop répondre.

Gabin : OK, et juste euh, maintenant est-ce que les acteurs et les moteurs, les personnes qui peuvent agir sur la motivation pour vous c'est quoi s'il y a un ordre de priorité... ou pas d'ailleurs ?

Benjamin : Au sein d'une école ou en général ?

Gabin : Oui en général, au sein d'une école, avec un élève... N'importe.

Benjamin : Ouais. Euh évidemment le professeur va jouer quand même un grand rôle, je pense que c'est important aussi de se rendre compte qu'il y a pas qu'un seul professeur dans une école, une école c'est une équipe et que ya des choses qui vont passer avec un professeur qui vont pas passer avec un autre, et souvent on dit euh « mes élèves, j'ai mes élèves » mais en fait pour moi c'est les élèves d'une école, euh on est plusieurs, on a chacun des spécialités, des façons de faire, on essaie d'échanger je pense aussi sur les façons de faire pour pouvoir les moduler grâce à ce qu'on a appris des autres, de se dire « bah voilà on va bosser de telle manière ça ça marche avec lui etc ». Donc pour moi déjà, les gens de euh, l'équipe pédagogique doit penser un peu « équipe » c'est-à-dire que si on a des difficultés faut pas hésiter je pense à essayer de bouger un peu les lignes parce que euh on peut avoir notre fierté en tant que professeur de se dire « c'est mes élèves etc... » mais je pense qu'il faut sortir un peu de ça quand on peut... Euh va y avoir aussi les, donc au sein de l'école les différentes pratiques mises en place hein évidemment, euh il y a des choses qui vont motiver l'élève en se disant « bah c'est ça que j'aime faire en dehors du cours d'instrument » il y a pas que le cours d'instrument la musique c'est plus large que ça donc euh je pense que c'est important de le montrer et puis le, les parents quand on peut essayer de les impliquer un peu là-dedans c'est hyper important aussi puisqu'ils peuvent faire le lien entre euh ce qu'on fait à l'école et ce qui se passe à la maison, parfois pour les élèves, même les plus jeunes, c'est pas toujours évident de se retrouver derrière son instrument tout seul et puis de se dire « bon allez c'est parti » euh donc faut que quelqu'un puisse faire le lien en mettant un peu le pied à l'étrier en essayant de lui dire « bah si tu fais ça ça va te permettre de jouer telle ou telle chose », et je pensais à autre chose... Je pense qu'on peut parler aussi de pratiquer à la maison, je pense que pouvoir proposer aussi des supports différents, c'est-à-dire que repartir

seulement avec un bout de papier avec des notes dessus je trouve que c'est pas toujours ce qui va permettre d'être le plus, donner le plus envie en fait. Je pense qu'il y a vraiment des façons de faire les supports aujourd'hui différents et de rendre les choses peut-être un peu plus interactives... Voilà pour les personnes. Oui et puis le fait d'être en cours collectif pour le coup je trouve que c'est très important, puisque on voit les autres avancer, on essaie d'avancer avec les autres, on crée des liens sociaux et je trouve que de venir à son cours et retrouver des gens qu'on apprécie et d'avancer avec eux pour moi c'est hyper important. Donc parfois le cours individuel il fonctionne pas avec certains mais le fait de passer en cours collectif ça permet déjà pédagogiquement d'avoir euh des supports enfin de faire des situations un peu différentes, et puis parfois d'aussi se mettre en retrait plus facilement et pouvoir les laisser aussi un peu se dire « tiens c'est ça qu'on a à faire, on va essayer de le faire ensemble » et je trouve que ça c'est quelque chose qui aide en tout cas la motivation.

Gabin : Et parlons de cursus au CEM euh comment ça se, il y a cours individuel ou pas ?

Benjamin : Alors normalement nan, il peut y en avoir suivant les profils qui le nécessitent c'est-à-dire bon si on le demande, si c'est vraiment une grosse demande ça peut l'être mais euh vraiment le projet c'est cours collectif. Euh, il y a des cours individuels pour les gens qui peuvent être atteints de handicaps, autisme ou autre, donc là on individualise et puis voilà. Mais les cours individuels nan il y en a plus, il peut y en avoir à la demande mais c'est à la carte pour le coup.

Gabin : D'accord donc c'est vraiment la pratique de la musique avec ce facteur social ? Est-ce que vous remarquez des différences au niveau de l'engagement des élèves dans une structure typer « CEM » plutôt que dans une structure type « Conservatoire » comme vous avez fait les deux ?

Benjamin : Bah, moi j'ai eu beaucoup d'élèves qui étaient déjà un peu habitués au conservatoire, alors c'était euh, ils venaient mais vraiment de... je trouve que, moi j'y ai passé qu'un an et euh... Sur l'engagement, en fait j'ai l'impression que c'était des élèves qui travaillaient peut-être plus chez eux leurs exercices mais avec qui j'ai eu plus de mal

à parler de musique en tout cas. On était dans un portrait professeur-élève, un peu scolaire... que j'essayais de casser tant bien que mal, les réhabituer à quelque chose mais j'ai essayé d'en sortir parce que euh, je dis pas que ça m'intéresse pas, ça m'a aidé pour certaines choses pour des points techniques etc mais euh..., j'ai trouvé que, je trouve qu'au CEM, en tout cas avec mes élèves il y aura peut-être plus d'élèves qui vont avoir une envie d'une musique ou de quelque chose qui va les motiver effectivement peut-être, ils vont venir peut-être avec quelque chose en me demandant « j'aimerais bien faire ça » ou « ça ça m'intéresse » et j'ai pas eu ça en conservatoire. Donc euh pour moi c'est la seule grosse différence que j'ai eu de la part des élèves.

Gabin : Vous voulez dire qu'au conservatoire il y avait un peu plus un regard de l'élève « qu'est-ce que je dois par rapport à la partition et à ce qu'on m'enseigne ? » plutôt que « qu'est-ce que j'ai envie de faire avec ce qu'on me donne ? »

Benjamin : Voilà « qu'est-ce que je peux apporter, qu'est-ce qui de moi peut aider euh à l'apprentissage de la musique » ... j'avais plus de mal à me saisir de, finalement de ce qui les motivait en dehors du fait effectivement de devoir faire quelque chose.

Gabin : Et ça au CEM par exemple c'est plutôt de l'oralité ?

Benjamin : Bah effectivement, en tout cas d'histoire c'est plutôt de l'oralité après ça dépend aussi des professeurs moi je sais que je fais les deux, je fais vraiment les deux dans le sein d'un cours de batterie j'utilise vraiment euh, l'oralité, la partition, j'essaie d'avoir, d'essayer différentes entrées évidemment puisque c'est ce qui est important, ça aide à la compréhension de certains, c'est une tradition plutôt orale et effectivement pour les groupes on était en fait, on va appeler sur un pense bête, c'est-à-dire une cartographie d'un morceau qui permet effectivement de comprendre ce qu'on a en commun dans le morceau, mais on écrit pas les parties instrumentales de chacun, les mélodies etc..., on essaie de travailler un maximum sur la mémoire, sur l'oreille etc. Mais euh, cette feuille en fait nous permet d'avoir la même structure, d'être d'accord sur la structure, l'harmonie du morceau globale et puis euh à partir de ça, chaque instrument voilà mais ça ça reste un outil commun au batteur aux guitaristes....

Gabin : Et à l'intérieur de cet outil un peu plus général, l'élève fait un peu ce qu'il veut ? Dans les limites évidemment de l'harmonie du morceau etc., mais il y a pas vraiment d'articulation, de notes imposées etc.. ?

Benjamin : Alors si ça le nécessite c'est possible, mais euh si le morceau le nécessite si c'est important on va le proposer, euh mais après souvent on va partir, alors, par exemple avec des plus jeunes, des débutants on va partir sur l'harmonie globale du morceau, et après effectivement s'il y a une partie instrumentale particulière à faire euh généralement on l'écrit pas : on l'apprend, on la travaille et puis voilà. Pourquoi on l'écrit pas ? Parce que euh, on essaie aussi de se rapprocher de ce qu'on fait dans la réalité, voilà ça sert à rien de se dire « tu vas prendre ton pupitre puis tu vas apprendre ta partie de guitare », on n'est pas sur des structures très compliquées, l'idée c'est justement de développer ça, de se dire, « bon, je connais ma partie, le morceau je l'ai compris, si j'ai un doute j'ai ma feuille avec ma cartographie », voilà donc nan on définit pas les choses comme ça et je pense que c'est important de, de fixer justement, enfin d'avoir toujours ce flou un peu puisqu'en fait un morceau dans notre façon de faire on va pas essayer de le jouer à la note près, on va s'en faire une interprétation et essayer de le jouer, voilà. Il y a une école, mais il y a pas de police de la note ou de choses comme ça quoi.

Gabin : Et les instruments qui sont « enseignés » au CEM, est-ce qu'il y a des instruments à vents, des cuivres ?

Benjamin : Alors nan, il y a eu à un moment et puis en fait il y a quelques années de cela, il y a eu euh, une sorte de ? avec euh je sais plus très bien quelqu'un d'extérieur qui est venu un peu pour aider à recentrer le projet de l'école, et en fait euh, le CEM s'est rendu compte que ce en quoi il était fort, que sa spécialité, sa force, c'était euh l'apprentissage des musiques actuelles et effectivement des instruments c'est plutôt basses guitare euh plutôt classiques, enfin des musiques actuelles. Sauf que c'est une question qui se pose parce que euh, les liens se font difficilement justement avec ces instruments classiques, sauf qu'il y a déjà eu des partenariats avec le conservatoire, avec des cordes etc, et je trouve que c'est des projets qui servent vraiment les deux quoi. Et euh, donc ça ça serait bien, de peut-être trouver des ouvertures là-dessus.

Gabin : Par exemple, moi je suis prof de clarinette mais au Havre, un élève peut pas se dire « j'aimerais faire de la musique, j'aimerais faire de la clarinette mais par contre j'ai envie d'aller au CEM » ?

Benjamin : Bah, il n'y a pas de professeurs effectivement de clarinette, de violon etc. Et je trouve que, bon après on peut être battus par aussi les locaux, la taille puisque là on est sûr, là je crois que ça tourne à fond en termes de locaux etc, mais je trouve que c'est, moi c'est quelque chose que j'ai certainement regretté quand j'étais plus jeune, c'est de me dire que j'ai jamais eu de liens avec le monde classique avant d'aller au CEFEDM. Et ça je regrette, et je trouve que, je joue avec des violonistes qui font des musiques actuelles, je joue avec euh des trompettistes, des choses qui jouent de tout, sauf que ça serait bien d'avoir justement ce lieu, au moins sur les pratiques collectives, au moins sur euh du répertoire de pouvoir aller chercher d'autres choses, on en a parlé et c'est quelque chose qui est en pleine discussion.

Gabin : Ok, j'avais le même regret pour la musique actuelle, par exemple pour la MAO j'ai découvert ça au CEFEDM, c'est là où on se rend compte qu'il y a des cloisonnements qui sont faits et c'est dommage d'y arriver si tard...

Benjamin : Ah oui oui, puis euh je veux dire c'est flagrant parce que quand je suis arrivé au CEFEDM j'avais euh 23 ans quelque chose comme ça et euh on sentait qu'on venait vraiment pas du même milieu, même si on a envie de se rencontrer quand on s'est mis à jour ensemble c'était, c'est quelque chose de nouveau quoi et je me dis c'est tard, c'est dommage, et puis les ponts se font régulièrement dans la musique qu'on écoute il y a énormément de ponts donc euh... je sais pas, je sais pas je pense qu'en tout cas sur la pratique collective c'est quelque chose sur laquelle il faudrait ouvrir.

Gabin : Ok, on va aller plus sur l'institution, est-ce que pour vous dans l'organisation des études aujourd'hui, la motivation c'est quelque chose qui occupe une place centrale ?

Benjamin : Les études euh au sein d'un conservatoire ?

Gabin : Euh oui, oui ou alors dans une école comme le CEM...

Benjamin : Alors, je pourrais pas parler du conservatoire ça fait longtemps, en tout cas de l'expérience que j'en ai de là où j'étais, c'était vraiment pas le propos (rire) la motivation. J'ai trouvé ça... euh, ça dépend, de ce que j'ai vu en tout cas quand j'ai enseigné au conservatoire, dans le conservatoire où j'étais je généralise pas mais la motivation n'était pas le propos, la motivation c'était « fais ce que tu dois jouer, viens à ton cours, tu apprends » et basta. C'est vraiment euh, ce qu'on m'a demandé de faire quoi, donc c'est pour ça que je suis parti, parce que je ne m'y retrouvais pas du tout du tout. Après effectivement euh, au sein de, dans la structuration de comment sont faites les études, moi je sais que c'est le moteur essentiel, je veux dire, si on a des élèves qui sont pas motivés, à un moment, c'est le problème justement dans la CHAM où les élèves sont obligés de rester, à un moment on peut essayer beaucoup de choses, mais si on perd les élèves c'est très compliqué pour certains de les rattraper quoi. Quand c'est des élèves qui viennent pour venir apprendre un instrument, c'est le moteur essentiel donc euh, j'ai du mal à répondre parce que la façon dont est faites les études pour moi je vois pas ça comme des études, fin comment dire...

Gabin : Bah par exemple si vous voulez, le parcours institutionnalisé avec les examens, les cycles, est-ce que ça peut être un facteur de démotivation ?

Benjamin : Bah... clairement je pense que ça peut évidemment en être un, ça dépend toujours de ce qu'on vient chercher, je pense que pour certains peut-être que ça rassure d'avoir ce cadre qu'on retrouve dans l'école etc, je pense que pour d'autres euh, notamment des élèves qui pourraient ne pas s'y retrouver très bien dans le cursus scolaire, c'est quelque chose qui effectivement peut poser des problèmes. On peut se dire peut-être qu'on va être motivé parce qu'on va réussir à passer tel cycle, parce qu'on va avancer etc... Moi j'aimerais bien savoir ce qu'on fait du projet de l'élève. C'est quoi son projet ? Est-ce qu'il a un projet artistique ? Comment on va faire pour apprendre ? Qu'est-ce que, dans ce projet, je vais apprendre ? Je pense que les projets peuvent être divers et variés ils peuvent être proposés par les professeurs ou par les écoles, mais je trouve que c'est vraiment ça qui motive des élèves, qu'est-ce qu'ils veulent faire, qu'est-ce qu'on

va réussir à faire... Un examen ça va peut-être motiver certains à se dire « bon bah j'ai pas le choix il faut que je le travaille », mais est-ce que c'est de la motivation, je sais pas. Voilà, donc euh clairement, ça suffit pas, ça c'est clair.

Gabin : Aujourd'hui, le projet de l'élève, il est pas du tout central ? On ne questionne pas assez ça quand un élève s'inscrit ?

Benjamin : Et bah en fait je saurais pas dire, enfin ça dépend en tout cas euh, il y a différentes écoles, moi je peux me fier un peu qu'à moi et de ce que je vois autour de moi mais euh je pense qu'en tout cas, je sais pas si ça l'est pas assez parce que je pourrais plus très bien dire ce qui se passe dans un conservatoire aujourd'hui, ça fait longtemps que j'y suis allé, mais je pense qu'en tout cas il faut vraiment se poser cette question-là, euh, pour moi enseigner c'est comme je disais, c'est essayer de rendre l'élève acteur de ce qu'il va faire, donc s'il est acteur de son apprentissage c'est-à-dire s'il me dit « je fais ça mais j'ai besoin de ça » je trouve qu'après les choses elles peuvent presque se faire toutes seules. J'ai des élèves, enfin des adolescents qui à un moment viennent me poser des questions, et finalement je les vois presque faire les choses, complètement acteurs du truc, moi je leur réponds à des questions, je les aiguille, je leur montre des choses, mais euh quand il y a une motivation qui se crée, quand il y a une envie de faire telle ou telle chose, parfois ça se passe tout seul et je me dis « mais ça c'est super, c'est lui qui est moteur », donc euh je pense qu'il y a des grosses choses, je parle souvent de ça mais le gros travail de l'enseignant c'est aussi de mettre l'élève dans cette position quand on le peut. Alors ça peut être par des petites choses, mais c'est hyper important de se poser la question quoi parce qu'en fait il saura ce qu'il viendra faire, il y a des élèves qui ne savent pas ce qu'ils viennent faire dans un cours d'instrument.

Gabin : C'est plutôt « j'y vais parce que j'y vais » et on se pose pas de question de pourquoi on va apprendre, c'est un peu comme quand on va à l'école à 6 ans, on ne sait pas pourquoi on va à l'école mais on y va.

Benjamin : Ouais c'est ça. Le mercredi musique : d'accord, puis les années passent et puis euh parfois en fait on se retrouve un peu avec des élèves qui savent jouer que dans le

cadre d'un cours, la musique ça se passe dans le cours de musique et puis en dehors, oui je vais travailler un peu mais qu'est-ce qu'on fait de ça ? A la limite j'ai envie de dire euh, pourquoi pas si les gens sont contents, mais euh, moi je trouve que ça pose quand même question.

Gabin : Et au CEM par exemple quand il y a les cours collectifs et les ateliers, comment ils font ? Chez eux, ils pratiquent un peu, ils révisent un peu leurs morceaux, mais alors comment ils peuvent faire, est-ce qu'ils ont accès à des salles pour répéter ensemble etc...?

Benjamin : Alors nan ils ne peuvent pas travailler ensemble. Alors en fait on travaille une heure ensemble, donc on va jouer ensemble, on va essayer de se confronter un peu à ce que l'autre arrive à faire ou pas, comment ils peuvent se réexpliquer les choses ça ça marche plutôt bien aussi, je peux aussi les laisser en groupe, parfois je pars de la salle parce qu'ils ont quelque chose à faire et puis on revient... Par contre euh nan ils essaient de justement d'une semaine sur l'autre en fait on a ce qu'on appelle le nuage, c'est un cloud dans lequel ils ont des dossiers dans lesquels on partage, et c'est sur leur téléphone aussi donc ça ça marche super bien et du coup euh moi je leur mets toujours ressources écrites, des vidéos ou enregistrements, des partitions animées et du coup bah une semaine sur l'autre... Alors, nan dire qu'ils travaillent tous nan ils travaillent pas tous, par contre je sais qu'il y a des moments où ça se débloque et je trouve que parfois entre 7 et 10 bah les élèves ils arrivent beaucoup à suivre en cours et progresser mais ils font pas forcément de la batterie chez eux, ils en font un peu puis euh, un mois ils en font plus et puis parfois quand il y a quelque chose justement qu'ils découvrent, ça peut être une musique ça peut être un artiste, ça peut être euh une envie quelque chose comme ça, les choses elles se font d'elles-mêmes, alors je dis pas que ça arrive à tous mais euh je trouve que c'est à partir de ce moment là où j'en vois vraiment qui accrochent et qui se mettent à une semaine sur l'autre à avoir écouté les morceaux, à avoir envie, à me demander les choses...

Gabin : Vous trouvez qu'il y a une pratique plus de l'ordre de « l'envie » plutôt que du « devoir » ? Les élèves pratiquent chez eux parce qu'il y a des devoirs à la fin du cours ?

Benjamin : Ouais ouais bien sûr. Bah je vais pas dire que j'exclus ça totalement, je fais attention à me dire « bah ça c'est important qu'on arrive à le faire puisque ça nous permet de passer à l'étape prochaine » et puis j'essaie de leur faire comprendre aussi que ça nécessite forcément de la pratique, évidemment ça vient pas tout seul. Il y en a effectivement qui s'en sortent très bien, c'est un peu des escrocs, comme à l'école, d'une semaine sur l'autre ça fonctionne, voilà, et puis d'autres pour qui c'est plus compliqué. Ca j'essaie quand même de le montrer mais j'essaie de leur dire qu'il faut pratiquer entre les cours, mais je sais qu'ils le font vraiment que s'il y a quelque chose qui les accroche au cours et qui leur donne envie... Après on fait aussi beaucoup comme nous on a appris et aimé la musique, moi j'ai jamais appris la musique sous contrainte, enfin si entre 7 et 10 ans justement, mais en fait je jouais pas sur une batterie je jouais que des partitions une batterie muette pendant une heure, j'avais des exercices à faire pour la semaine d'après et c'était que de la partition « Agostini » pendant trois ans, sauf que moi j'ai décroché plein de fois et j'adorais la batterie mais je pouvais plus aller à ce cours parce que je pleurais, parce que j'étais malheureux, parce que j'aimais pas ce que je faisais... Donc euh j'avais aucun intérêt à apprendre des gammes, ça m'a servi certainement plus tard mais ça je le savais pas sur le moment, donc j'essaie toujours de faire attention à ça, j'essaie toujours en tout cas, en tout cas de faire prendre conscience à l'élève que ce qu'il va faire ça a un rapport avec de la musique, tel répertoire ou tel morceau qu'on va faire, ou qu'est-ce qu'on va réussir à faire ensemble, voilà... Donc euh j'ai toujours peur de dire « tu fais ça, et si tu le fais pas c'est pas bien », évidemment c'est important de pas mettre ça de côté, j'essaie justement de leur mettre tout à disposition pour qu'ils le fassent, mais je sais que parfois, on a beau s'obstiner ça viendra pas et puis à un moment il se passe quelque chose qui fait que ça les accroche voilà, c'est pas magique mais voilà...

Gabin : Et le but c'est d'essayer à chaque fois d'aller chercher cette chose ?

Benjamin : Ouais, alors j'ai des élèves par exemple j'ai un cours qui est un peu compliqué, j'ai trois élèves qui sont, alors un en troisième, un en cinquième et un en sixième, j'ai un

élève qui est lui très précoce sur l'école mais du coup dès qu'il y arrive pas il supporte pas donc il a besoin de parler etc, donc j'ai une heure où il a besoin de parler il joue un peu mais où on sent que la musique pour lui c'est la seule activité qu'il a gardé, il est content de venir, mais c'est pas quelqu'un qui bosse la batterie chez lui, je sais, il me le dit voilà. Pour autant, il est avec nous il joue de la musique. J'en ai un autre qui lui travaille une semaine sur l'autre, qui est beaucoup plus peut-être plus scolaire mais qui a des morceaux en tête, qui aime beaucoup jouer, voilà, et j'ai un autre élève qui vient à son cours, qui suit, mais qui travaille pas mais il est là il joue et ça fonctionne. Donc j'ai vraiment ces trois profils différents et puis voilà, et je sais qu'il y en a un bah ça sera toujours comme ça : cet élève précoce, bah ça sera toujours compliqué d'avoir du travail de sa part, des choses comme ça, donc c'est variable et moi effectivement ce que j'essaie c'est de les accrocher à ça et puis voilà.

Gabin : Mais fondamentalement, il n'y a pas de rapport entre le fait qu'ils ne travaillent pas et le fait qu'ils soient pas motivés ?

Benjamin : Euh... pas forcément, je pense que c'est juste que faire de la musique chez lui tout seul, il y a peu de sens pour l'instant où il a d'autres intérêts, mais parfois ça vient quand même il y a aussi des âges. Moi je sais que, que faire de la musique chez moi avec plaisir ça a été quand je me suis identifié à des choses qui m'ont plu, à de la musique que j'ai écouté, c'est arrivé un peu plus tard, entre 7 et 10 ans j'ai fait des exercices parce qu'il fallait que je les fasse, et je les ai fait avec peu de plaisir, ce que j'aimais c'était taper sur ma batterie mais c'est après finalement que je me suis dit « tiens j'aime cette musique », je me suis affirmé sur des choix, des choses et du coup là j'ai compris que oui, en fait « ce que je veux c'est jouer un peu comme un tel ou jouer ce morceau, faire ça » et puis après je me posais même plus aucune question de travail, c'était jouer de la musique et j'avais besoin de faire ça. Donc, c'est idéaliste de me dire que je vais réussir à donner ça à tous mes élèves évidemment, tout le monde ne deviendra pas musicien, tout le monde ne sera pas passionné, je sais pas sur 40 élèves que je vois par semaine, j'exagère mais j'en ai beaucoup, mais voilà moi je sais faire des exercices pour faire des exercices, puis les échéances aussi, c'est important de donner des petites échéances, pas attendre un examen, une audition ou une fin d'année...

Annexe 3 : Questionnaire

Questionnaire Type

Voici le lien pour tester le questionnaire : <https://forms.gle/2ymvg5EeaEC7s3G78>

Motivation / Institution

Bonjour,

Je m'appelle Gabin Guillemet, je suis actuellement en formation DE de professeur de clarinette au Cefedem de Normandie. Dans le cadre de ma formation, je dois réaliser une enquête qui servira de support d'analyse pour mon sujet de mémoire sur la motivation des élèves.

Je vous remercie de bien vouloir prendre 2-3 minutes afin de répondre à ces quelques questions.

Gabin

PS : Les données personnelles recueillies via ce questionnaire sont traitées sur la base de votre consentement.
La seule donnée personnelle collectée est l'adresse mail pour la gestion des doublons.
Vos données seront transmises uniquement à la personne qui a créé le questionnaire, elle s'engage au devoir de confidentialité.
Les données seront stockées sur la plateforme web : <https://docs.google.com> et conservées pendant le temps de l'analyse des résultats.

Conformément au règlement (UE) 2016/679 « RGPD » et à la loi « informatique et libertés » du 06 janvier 1978 modifiée, vous disposez d'un droit d'accès, de rectification, d'opposition et limitation du traitement, d'effacement et de la portabilité de vos données.

Pour exercer ces droits ou pour toute question sur le traitement de vos données, vous pouvez contacter le Délégué à la protection des données par voie électronique à l'adresse suivante : dpo@ville-fleurylesaubrais.fr

En dernier recours, vous pouvez également faire une réclamation auprès des services de la CNIL : <https://www.cnil.fr>

***Obligatoire**

Adresse e-mail *

Votre adresse e-mail _____

Consentez-vous au traitement de vos données personnelles recueillies pour ce questionnaire ? *

Oui

Non

Quel âge avez-vous ? *

Votre réponse

Quel(s) instrument(s) pratiquez-vous ? *

Votre réponse

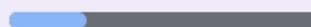
Êtes-vous élève dans une structure ? *

- Oui
- Non

Si oui à la question précédente, précisez laquelle ?

Votre réponse

Suivant



Page 1 sur 4

Motivation / Institution

Élèves dans une structure

Cette partie du questionnaire s'adresse seulement aux personnes qui sont aujourd'hui ou qui ont été élèves dans le passé dans une structure d'enseignement de la musique.

Si ce n'est pas votre cas, allez en bas et cliquez sur "Suivant".

Qu'est-ce qui, dans l'organisation des études, a pu avoir un effet démotivant ?
(Donnez 3 éléments)

Votre réponse

Qu'est-ce que vous changeriez ou ajouteriez dans votre parcours actuel ou passé d'élève musicien ?

Votre réponse

Est-ce que votre structure d'enseignement musical vous a demandé votre avis sur ce que vous avez envie de faire ?

- Oui
- Non

Si oui à la question précédente, expliquez ce que votre structure a mis en place suite à votre avis ?

Votre réponse

Retour

Suivant

 Page 2 sur 4

Motivation / Institution

Élèves hors structure

Cette partie du questionnaire s'adresse aux musiciens autodidactes (de tout niveau) qui n'ont jamais été dans un parcours d'élève au sein d'une structure d'enseignement musical.

Si ce n'est pas votre cas, allez en bas et cliquez sur "Suivant".

Pourquoi ne vous êtes-vous jamais inscrit dans une structure ?

Votre réponse

Comment organiseriez-vous ce parcours idéalement pour vous ? (activités, cours, etc..)

Votre réponse

[Retour](#)

[Suivant](#)

 Page 3 sur 4

Motivation / Institution

*Obligatoire

Pour tous

On y est presque ! Plus que 3 questions et vous êtes libérés ... délivrés

Parmi ces termes, choisissez-en 3 qui vous semblent illustrer principalement la motivation : *

- le projet
- la réussite
- l'effort
- l'envie
- le but
- l'échec
- vos besoins
- le travail
- la volonté
- le plaisir

Comment les gens autour de vous évaluent-ils principalement le fait que vous soyez motivés ou non ? (Choisissez 3 réponses seulement) *

- par vos projets
- par votre réussite
- par vos efforts
- par votre envie
- par votre but
- par vos échecs
- par vos besoins
- par votre travail
- par votre volonté
- par votre plaisir

Dans votre cas personnel, diriez-vous que vous êtes motivés .. (classez par ordre d'importance)

| | par vous-même | par votre activité musicale | par la famille | par les professeurs | par les projets |
|------|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| en 1 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| en 2 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| en 3 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| en 4 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| en 5 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

FIN !

Merci beaucoup à vous pour votre contribution à ma formation. Je vous souhaite une bonne continuation. N'oubliez pas de cliquer sur "Envoyer" juste en dessous ;)

Gabin Guillemet

M'envoyer une copie de mes réponses

[Retour](#)

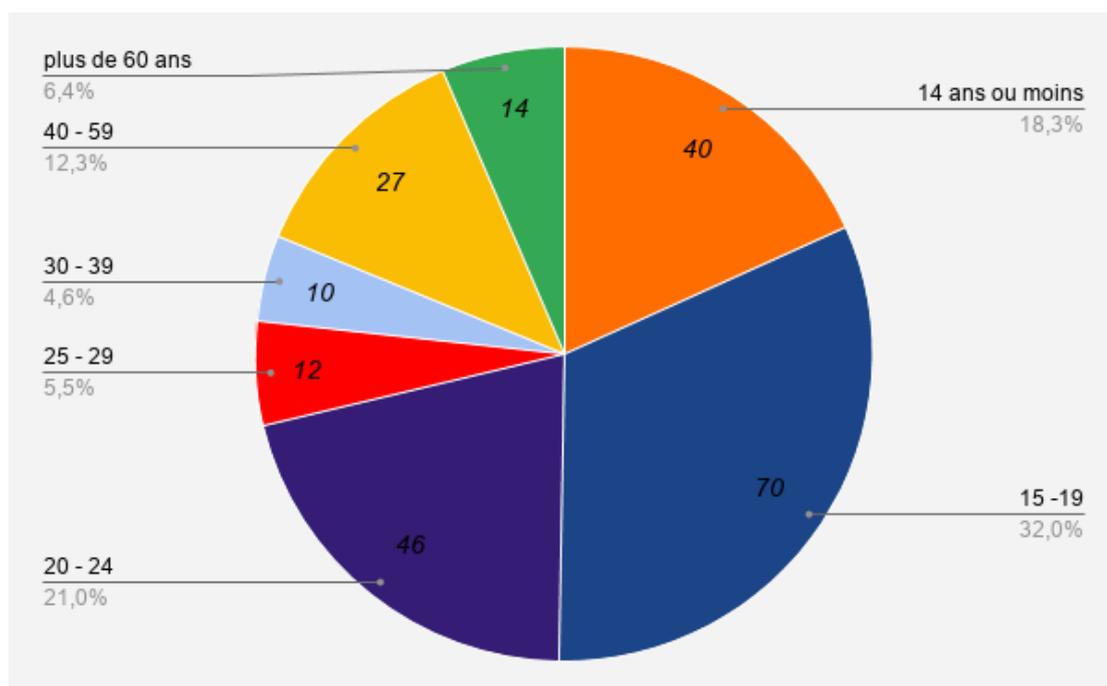
[Envoyer](#)

Page 4 sur 4

Données brutes / résultats questionnaire

Sur certaines réponses, il m'est impossible de faire un graphique ou un compte rendu basique des données brutes récoltées, ainsi je disposerai le lien de consultation du résumé des réponses.

Quel âge avez-vous ? : 219 réponses

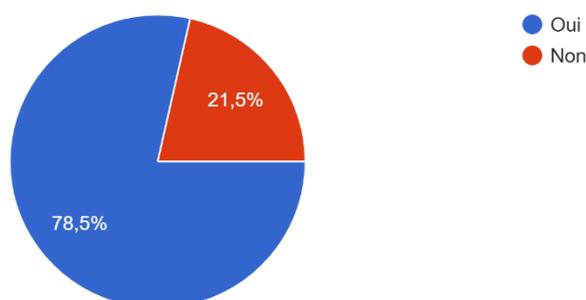


Quel(s) instrument(s) pratiquez-vous ? : 219 réponses

https://docs.google.com/forms/d/1nOxjFbq9OLTQd2_gCwjhOkXSy5a97V1ceXwP8aIHOq8/edit?usp=sharing

Êtes-vous élève dans une structure ? : 219 réponses

Êtes-vous élève dans une structure ?
219 réponses



Si oui à la question précédente, précisez laquelle ? : 174 réponses

https://docs.google.com/forms/d/1nOxjFbq9OLTQd2_gCwjhOkXSy5a97V1ceXwP8aIHOq8/edit?usp=sharing

Qu'est ce qui, dans l'organisation des études, a pu avoir un effet démotivant ? (Donnez 3 éléments) : 186 réponses

https://docs.google.com/forms/d/1nOxjFbq9OLTQd2_gCwjhOkXSy5a97V1ceXwP8aIHOq8/edit?usp=sharing

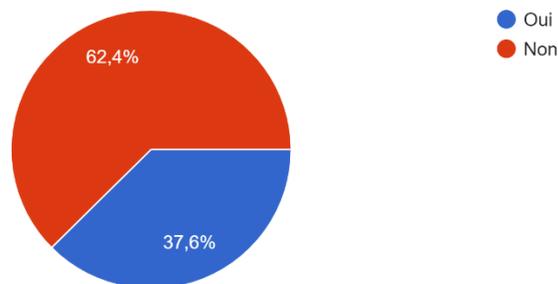
Qu'est-ce que vous changeriez ou ajouteriez dans votre parcours actuel ou passé d'élève musicien ? : 175 réponses

https://docs.google.com/forms/d/1nOxjFbq9OLTQd2_gCwjhOkXSy5a97V1ceXwP8aIHOq8/edit?usp=sharing

Est-ce que votre structure d'enseignement musical vous a demandé votre avis sur ce que vous avez envie de faire ? : 197 réponses

Est-ce que votre structure d'enseignement musical vous a demandé votre avis sur ce que vous avez envie de faire ?

197 réponses



Si oui à la question précédente, expliquez ce que votre structure a mis en place suite à votre avis ? : 72 réponses

https://docs.google.com/forms/d/1nOxjFbq9OLTQd2_gCwjhOkXSy5a97V1ceXwP8aIHOq8/edit?usp=sharing

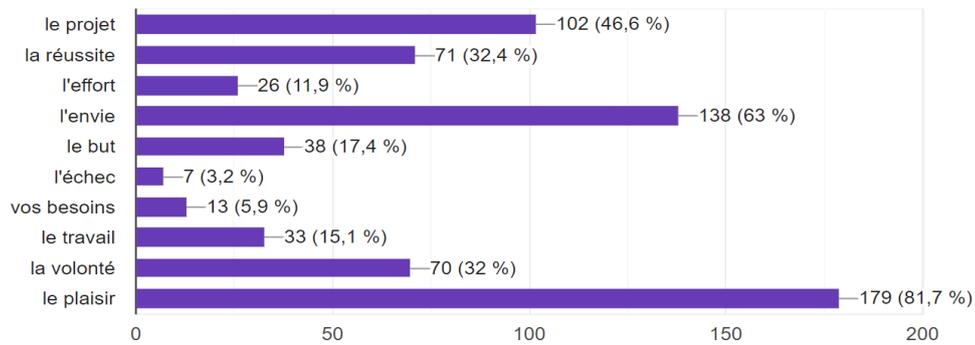
Pourquoi ne vous êtes-vous jamais inscrit dans une structure ? : 22 réponses

https://docs.google.com/forms/d/1nOxjFbq9OLTQd2_gCwjhOkXSy5a97V1ceXwP8aIHOq8/edit?usp=sharing

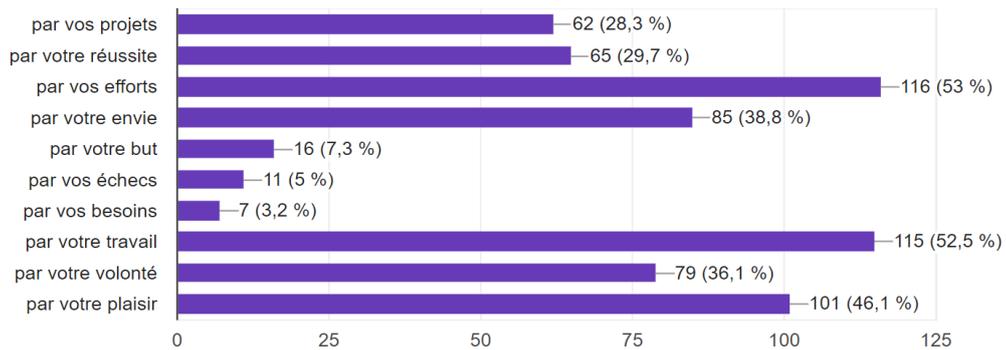
Comment organiseriez-vous ce parcours idéalement pour vous ? (Activités, cours, etc..) : 16 réponses

https://docs.google.com/forms/d/1nOxjFbq9OLTQd2_gCwjhOkXSy5a97V1ceXwP8aIHOq8/edit?usp=sharing

Parmi ces termes, choisissez-en 3 qui vous semblent illustrer principalement la motivation : 219 réponses

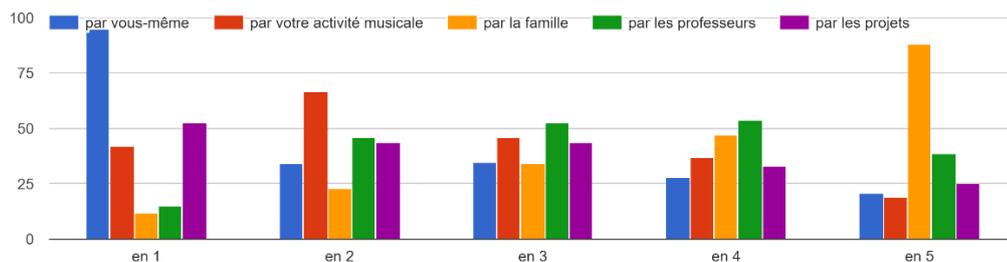


Comment les gens autour de vous évaluent-ils principalement le fait que vous soyez motivés ou non ? (Choisissez 3 réponses seulement) : 219 réponses



Dans votre cas personnel, diriez-vous que vous êtes motivés ... (classez par ordre d'importance) : 219 réponses

Dans votre cas personnel, diriez-vous que vous êtes motivés .. (classez par ordre d'importance)



BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages généraux :

- GUIRARD, Laurent, *Abandonner la musique ? Psychologie de la motivation et apprentissage musical*, Éditions L'Harmattan, 1998
- VIAU, Rolland, *La motivation en contexte scolaire*, Édition De Boeck, 1994
- FENOUILLET, Fabien, LIEURY, Alain, *Motivation et réussite scolaire*, Édition Dunod, 2019
- FENOUILLET, Fabien, *Motivation, mémoire et pédagogie*, Éditions L'Harmattan, 2003

Articles

- LELOUP, Stéphanie, « La motivation : critère d'évaluation de la performance scolaire ? », In : *Formation Emploi*. N.72, 2000. pp. 35-47
- GUIGUE, Michèle, "Les lycéens au travail Anne Barrere, 1997", In: *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°24, 1999. Le récit de vie professionnel, sous la direction de Nicole Bliez-Sullerot et Yannick Mével. pp. 274-275.
- GREEN, Anne-Marie, "Les comportements musicaux des adolescents", InHarmoniques n° 2, mai 1987 : *Musiques, identités*, Copyright © Ircam - Centre Georges-Pompidou 1998
- NICHOLSON, George Gibb, "Français, travailler, travail", In : *Romania*, tome 53 n°209-210, 1927. pp. 206-213. DOI : <https://doi.org/10.3406/roma.1927.4295>
- REVERDY, Catherine, "Des projets pour mieux apprendre ?", In : Dossier d'actualité veille et analyse n° 82, Février 2013, Institut Français de l'Éducation

SITOGRAPHIE

- FENOUILLET, Fabien, <https://www.lesmotivations.net/>
- MEIRIEU, Philippe, <https://peertube.cefedem-normandie.fr/videos/watch/24a116bb-25f7-440a-8c90-f9fa642cee7c>
- https://fr.wikipedia.org/wiki/Pyramide_des_besoins
- https://fr.wikipedia.org/wiki/Taxonomie_de_Bloom#Composition
- <http://c2ip.insa-toulouse.fr/fr/pedagogies/concepts-de-base-en-pedagogie/la-taxonomie-de-bloom.html>
- GODEFROY, Frédéric,
https://fr.wikisource.org/wiki/Lexique_de_l%E2%80%99ancien_fran%C3%A7ais
- <http://seduc.csdecou.qc.ca/taxonomie-de-bloom/>
- <http://alain.battandier.free.fr/spip.php?rubrique1>
- <https://www.cairn.info/les-theories-de-la-motivation--9782100570768.htm>
- <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/motivation.htm>
- <https://cursus.edu/articles/25032/favoriser-la-motivation-des-eleves-conseils-dexpert>

Mot clés : travail ; motivation ; projet de l'élève ; institution ; organisation des études ; milieu formel

Résumé : Ce mémoire traite de la place de la motivation dans un contexte d'enseignement-apprentissage de la musique au sein de l'institution, c'est-à-dire des établissements classés par l'État. Après un cadre théorique traitant des théories de la motivation, il fait état d'une partie expérimentale qui comprend des enquêtes de terrain visant à mettre en lumière les problématiques liées au concept de motivation.