

Diplôme d'Etat de professeur de musique

*Mémoire de fin d'études / juin 2016*

**Plaisir et motivation :  
Moteurs de l'apprentissage**

***FAURE-BALARD Lucile***

**Promotion 2014 / 2016**

## Sommaire :

Introduction .....	3
1 Le plaisir.....	5
1.1 Définitions .....	5
1.2 Différentes sources de plaisir .....	5
1.3 L'effort et la contrainte.....	7
1.4 Plaisir immédiat et plaisir différé .....	8
1.5 Le lien entre plaisir et apprentissage vu comme suspect.....	8
1.6 Confiance et plaisir.....	9
1.7 Le laxisme et le rigorisme : deux extrêmes du plaisir .....	10
2 La motivation .....	12
2.1 Définitions .....	12
2.2 Comment en parler ? .....	12
2.3 L'intérêt .....	13
2.4 Les trois formes de motivation .....	14
2.5 Les expériences positives et négatives et la notion d'erreur .....	16
2.6 L'évaluation formative .....	17
2.7 La motivation sociale .....	19
2.8 L'estime de soi .....	19
3 Approches, démarches et aspects complémentaires.....	21
3.1 Apprentissage et neuropédagogie.....	21
3.2 Apprentissage par les sens et par le mouvement .....	22
3.3 L'apprentissage à travers les émotions.....	23
3.4 Le stress, facteur de blocage.....	24
4 Place de l'enseignant : amener l'élève vers le plaisir de l'apprentissage .....	25
4.1 L'apprentissage .....	25
4.2 La compréhension amène au plaisir .....	26
4.3 Donner sens pour permettre une implication personnelle .....	27
4.4 Attitude et rôle de l'enseignant.....	29
Conclusion.....	31
Bibliographie .....	32

## Introduction

Le plaisir. Pourquoi vouloir parler de plaisir alors que c'est une notion difficile à définir et à quantifier ? Pourquoi se poser une telle question ?

A l'occasion d'un cours de violon, une de mes nouvelles élèves a souhaité échanger sur les difficultés qu'elle éprouvait à progresser. Son questionnement provenait du grand désir qui l'avait poussé à s'inscrire à l'école de musique, plus de 10 ans auparavant. Ce désir et son plaisir de pratiquer la musique semblaient s'émousser face aux exigences techniques et musicales.

Elle m'a rapporté qu'au cours de son apprentissage, les moments de plaisir musicaux sont apparus très rapidement lorsqu'il était question de chant. En chorale ou seule chez elle, il était agréable de faire sortir des sons et de chercher à les faire évoluer. Le travail à fournir pour explorer tous les aspects techniques vocaux ne lui semblait pas compliqué. Peut-être parce que les sons provenaient d'elle-même, de son corps, et qu'elle pouvait avoir une prise directe sur eux.

A l'inverse, l'apprentissage du violon lui a toujours semblé plus complexe, moins spontané, car l'instrument est un ajout au corps, même s'il s'agit de son prolongement. Cela lui a demandé de fournir plus d'efforts. Elle a commencé à vraiment ressentir du plaisir lorsqu'elle a débuté la pratique de la musique de chambre. C'est à partir de ce moment là qu'elle a pu formuler, exprimer et pousser ses idées musicales au bout, et être accompagnée dans cette démarche de recherche esthétique, ce qui ne lui avait pas été possible plus tôt. Le fait d'être en groupe avec des personnes appréciées, de jouer un répertoire choisi par leurs soins, qui de ce fait leur plaisait, a fortement motivé l'envie de travailler, d'avancer dans le programme, de faire du mieux possible pour obtenir un rendu dont ils pourraient être fiers. Le violon lui a longtemps semblé être une occupation de loisir demandant de l'exigence et du temps (de travail), ce qui n'est pas le cas dans d'autres activités, comme la danse, la natation, qui ne demandent pas d'investissement en dehors du temps de cours (du moins tant qu'il n'est pas question de participer à des compétitions).

Cette idée de plaisir lui est nouvellement revenue lorsqu'elle a débuté dernièrement la pratique dans un groupe de musiques traditionnelles. Cette pratique lui a permis de sortir du cadre de la musique dite « classique » sans s'en éloigner, tout en ayant l'occasion de découvrir une autre esthétique musicale. D'après elle, il était temps, elle ressentait le besoin d'évoluer vers de nouveaux horizons musicaux pour se sentir en harmonie avec l'instrument. Pouvoir utiliser le violon d'une manière différente l'a en

quelque sorte « libérée » des contraintes ressenties dans la pratique de la musique classique. Celle-ci impose beaucoup de codes en filigrane, sur l'idée qu'il faut avoir une technique impeccable, cette sensation d'être en permanence jugée par les autres... Ces impressions sous-jacentes lui ont « mis la pression », de façon inconsciente, elle était en quelque sorte bloquée par rapport à cette pratique et n'arrivait pas à se faire plaisir souvent. Sortir de ce contexte a été très bénéfique et a permis de débloquer la situation.

Suite à ce témoignage qui n'était pas sans me rappeler certains épisodes personnels, j'ai souhaité porter une réflexion sur la notion de plaisir qui me semble indissociable de la pratique musicale, et aux moyens à mettre en place pour que le plaisir demeure.

J'ai envie de comprendre aujourd'hui quels mécanismes ont fait que le plaisir n'a pas toujours été au rendez-vous, ce qui pourrait le définir, et surtout comment faire pour qu'il arrive plus rapidement et plus souvent chez les élèves. Ce plaisir est-il immédiat ou peut-on le faire durer et l'entretenir ? Tout le monde ressent-il le même et dans quelles circonstances ? Quel est le contexte le plus favorable pour apprendre ? Quelle place faut-il faire au plaisir dans l'apprentissage ?

Toutes ces questions m'ont accompagnée durant l'écriture de ce mémoire. Rien ne permet d'obliger quelqu'un à ressentir le plaisir. Il peut venir des goûts et des envies de l'élève lui-même, mais aussi de la situation et du dispositif dans lesquels le plonge le professeur.

Pour tenter d'éclaircir ces questionnements, on explorera d'abord divers présupposés, significations, oppositions ou conceptions du plaisir. Dans un second temps, la question de la motivation entrera en jeu pour permettre de comprendre comment approcher du plaisir par ce biais. Des idées complémentaires seront évoquées dans un troisième moment. La dernière partie sera consacrée à se questionner sur l'attitude et les démarches de l'enseignant qui doit faire en sorte d'amener l'élève à éprouver ce plaisir et à être suffisamment motivé pour vouloir le rechercher.

# 1 Le plaisir

## 1.1 Définitions

Le mot plaisir vient du mot latin « *placere* », ancien infinitif de plaire, dans le sens « *ce qu'il plaît à quelqu'un de faire* »<sup>1</sup>, donc associé à une action. C'est aussi une « *sensation ou émotion agréable, liée à la satisfaction d'une tendance, d'un besoin* ». Mais il signifie également ce qui est « *sans raison* », « *par plaisir : sans autre raison que le plaisir qu'on y trouve* ». Or ce qui plaît ou fait plaisir est tout à fait subjectif. Chaque personne conçoit une vision différente à la suite d'une action apportant du plaisir ou une sensation plaisante, en fonction de ses attentes, de son âge, de son sexe... Ce peut être le plaisir de gagner une compétition, d'être avec quelqu'un, ou simplement de profiter de certains instants furtifs de la vie<sup>2</sup>. La notion de plaisir est donc difficile à définir, surtout lorsqu'on commence à parler d'apprentissage ou d'école.

« *Etat de contentement que crée chez quelqu'un la satisfaction d'une tendance, d'un besoin, d'un désir ; bien-être [...], ce qui plaît [...], ce qui procure à quelqu'un ce sentiment de contentement* ».<sup>3</sup>

Le plaisir ne peut être défini de façon univoque. Il est complexe et peut prendre diverses formes, est multi-sensoriel (intellectuel, physique, spirituel...), multiple (plusieurs sortes de plaisir en même temps), voire même paradoxal (lorsqu'on l'associe à un effort, à de la souffrance...). Il faut donc être bien conscient de toute l'étendue de ce qu'on peut nommer « plaisir » et retenir que sa définition n'est pas exhaustive de par cette multiplicité d'interprétations.

## 1.2 Différentes sources de plaisir

Les sources de plaisir sont diverses, mais elles sont généralement regroupées en trois catégories :

- « *Plaisir hédonique renvoie à la recherche de sensations, liées au vertige, au hasard, au jeu.*

---

<sup>1</sup> Le petit robert, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Lonrai, ed Le Robert, 2010, p.1926, 2837 p.

<sup>2</sup> A lire : Delerm, Philippe, *La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules*, ed Gallimard, 2007, 96 p.

<sup>3</sup> Le petit larousse illustré, *Dictionnaire encyclopédique*, Belgique, ed Larousse, 1991, p.765, 1750p.

- *Plaisir d'affiliation est lié à l'appartenance à un groupe. Il donne à l'enfant les sentiments d'identité, de reconnaissance et d'intégration.*
- *Plaisir d'accomplissement est lié à la réussite de ses projets, à la maîtrise des activités pratiquées, aux progrès réalisés. »<sup>4</sup>*

Ces trois sources de satisfaction peuvent être simultanées et alimentent la motivation d'une personne. Elles participent au plaisir de pratiquer et participer à une activité, et permettent l'entretien de la motivation.

Le plaisir hédonique se ressent lorsqu'on reçoit rapidement diverses stimulations, que les sens sont en éveil (par exemple les poils qui se dressent à l'écoute d'une musique, l'adrénaline qui monte avant un saut en parachute...).

Le plaisir d'affiliation est celui qui ressort facilement à travers le comportement des enfants en classe. Ils aiment s'identifier et se sentir connectés à un groupe social ou à certaine personne. Mais cette appartenance a parfois des limites : un enfant peut ne pas oser dire qu'il pratique un certain genre de musique (par exemple du classique) de peur d'être rejeté par les autres (qui considèrent le classique comme ringard).

Le plaisir d'accomplissement peut se développer sur le long terme. L'aboutissement d'une activité n'est pas toujours à effet immédiat mais peut s'étaler dans le temps et ne présente pas forcément un accès facile. Il est essentiellement lié au sentiment de compétence et au sentiment d'autodétermination<sup>5</sup>. Le sentiment de compétence renvoie au fait d'être satisfait d'avoir persisté et d'avoir su contrôler les éléments permettant de mener un projet à terme. Le sentiment d'autodétermination renvoie au choix libre de pratiquer une activité et de poursuivre dans ce cadre des objectifs que l'individu a éventuellement pu contribuer à déterminer.

---

<sup>4</sup> Durand, Marc, *L'enfant et le sport*, Paris, PUF, 1987, 240 p.

<sup>5</sup> La motivation. Fenouillet Fabien. *La théorie de l'autodétermination* [en ligne]. 2010. Consultable sur : <<http://www.lesmotivations.net/spip.php?article42>>. [Consulté le 27 mai 2016]  
Renvoie aux travaux sur l'autodétermination et la motivation de Deci Edward et Ryan Richard, 2002.  
Cf la partie 2.4 sur les trois formes de motivations.

### 1.3 L'effort et la contrainte

Lorsqu'on parle de plaisir, on l'associe à la satisfaction, au contentement et on ne peut aussi s'empêcher de lui opposer les termes de contrainte, souffrance, effort.

On pense souvent que ce qui plait et donc fait plaisir, est facile (facile à faire, facile d'accès), et se fait de manière spontanée. Mais on peut aussi aimer et rechercher la difficulté, qui elle-même peut-être une source de plaisir. C'est là que réside l'ambiguïté. Ces visions sont toutes deux des noyaux de satisfaction pour des raisons multiples et variées. La contrainte et l'effort peuvent appartenir à la notion de plaisir et même l'intensifier par rapport à un objectif qui s'obtient trop facilement : comme l'énonçait Corneille dans *Le Cid* « *A vaincre sans péril un triomphe sans gloire* ». La valeur d'une action réside parfois dans les moyens utilisés pour y parvenir plutôt que dans le résultat lui-même. Comme l'a souligné Friedrich Nietzsche : « *La valeur d'une chose réside parfois non dans ce qu'on gagne en l'obtenant, mais dans ce qu'on paye pour l'acquérir, - dans ce qu'elle coûte* »<sup>6</sup>. De plus, le plaisir de l'apprentissage est lié à une certaine forme de contrainte, car on ne peut apprendre sans un minimum de travail, donc d'efforts.

Lorsqu'on parle de contrainte, on aborde aussi la question de l'autorité. On peut rencontrer deux types d'autorité : celle du statut, des interdits, de l'obéissance, des exigences, (qui apparaît en premier dans l'inconscient collectif), et celle qui est reconnue naturellement par l'expérience et le savoir. Il s'agit dans ce second cas de celle qui permet d'essayer et de faire, qui est écoutée, sollicitée, respectée pour ce qu'elle vaut et non pour ce qu'elle est. C'est celle-ci qui peut amener l'enfant à avoir envie d'apprendre puisqu'il sera dans un cadre bienveillant. Il sait que l'adulte veille sur lui et pourra l'aider s'il en fait la demande.

Quant à l'effort, il est souvent relié à une réalisation imposée, à une obligation, parfois à la douleur (morale, lors d'un enterrement, ou physique, lors des derniers kilomètres d'un marathon) qu'on doit supporter, voire qu'on s'impose. Il est dans ce cas complètement opposé au plaisir. L'idée est répandue qu'il faut faire des efforts pour ensuite seulement pouvoir s'amuser est assez courante.

---

<sup>6</sup> Nietzsche, Friedrich, *Le Crépuscule des idoles*, « Flâneries inactuelles », trad. Henri Albert, Paris, Garnier-Flammarion, 1985.

(« Travaille d'abord ta technique instrumentale, sinon, plus tard, tu ne pourras pas jouer pour te faire plaisir ! »). Mais un élève peut aussi demander à faire des efforts, il veut apprendre quelque chose dont il a besoin. Dans cette optique, il est motivé et se rendra moins compte des efforts à fournir que si l'apprentissage lui est imposé. Mais l'effort est aussi une action dont on n'a pas forcément conscience. On dégage de l'énergie pour mener un projet à terme, on surmonte des difficultés, on fait de nombreux apprentissages, parfois annexes à ceux visés à l'origine, sans remarquer leur apparition. (Par exemple, en rédigeant un gros dossier, le but visé par l'enseignant est de permettre à l'élève d'apprendre à faire des recherches, rédiger, organiser des idées..., mais en tapant le texte sur l'ordinateur, il apprend aussi à se servir de celui-ci, ce qui n'était pas l'objectif principal de départ à atteindre). On peut parler d'acquisitions collatérales.

#### **1.4 Plaisir immédiat et plaisir différé**

Un individu qui malaxe, écrase, roule de la pâte à modeler ressent un plaisir immédiat. Il aime sentir la texture entre ses mains et pouvoir la pétrir à l'infini. Mais c'est un plaisir instantané et éphémère si aucun objet n'est pas réalisé. On ressent vite les limites de la variété de la pratique. Si on ne dépasse pas cette première approche du matériau, le plaisir s'estompe. Il est important de connaître ce plaisir, encore faut-il le guider, lui donner une direction afin qu'il prenne sens et perdure sur la durée, qu'il devienne un plaisir différé et surtout enrichi. Pour cela, il faut se projeter dans le futur, imaginer quelle forme pourrait prendre cette pâte, lui donner une signification. La notion de temporalité et de travail entre en jeu, puisqu'on sait qu'il y aura des étapes à franchir pour atteindre le but. Une fois l'« œuvre » réalisée, il reste le plaisir d'avoir surmonté les difficultés, d'avoir fait des progrès, d'avoir réalisé quelque chose que l'on trouve beau, d'avoir appris des techniques...

#### **1.5 Le lien entre plaisir et apprentissage vu comme suspect**

Dans le cadre scolaire, le lien entre plaisir et apprentissage est vu comme problématique car paradoxal. Le plaisir est considéré dans ce cas comme suspect, porteur d'ambiguïté, car associé au laxisme et au relâchement. Il est éloigné des valeurs de sérieux, d'effort et donc de travail que véhicule l'opinion publique. Il semble plutôt synonyme de baisse d'exigence du contenu des cours et du résultat attendu.



Les parents attendent souvent que les activités « ludiques » soient limitées, car elles ne sont soi-disant pas assez riches en contenu. Par exemple, un parent qui demandait à la sortie d'un cours de formation musicale ce que son fils avait bien pu apprendre la semaine précédente car il était revenu à la maison en disant qu'il n'avait « *fait que des jeux pendant une heure, que c'était trop cool et que le cours était passé vite !* ». Dans ce cas précis, faire des exercices rythmiques corporels permettant d'intégrer les rythmes plus facilement que juste à l'oral et apprendre une chanson avec des gestes correspondants aux tons et demi-tons avait été vu par l'élève comme des jeux, jeux étant alors interprétés par le parent comme sans contenu valable et constructif.

La notion de jeu est souvent refusée à l'école car elle n'apparaît pas comme sérieuse. Apprendre, réfléchir et travailler sembleraient ne pas être compatibles avec le travail. Or l'enfant à l'habitude de jouer depuis qu'il est petit. Pour lui, même s'il n'en a pas conscience, le jeu est un acte tout ce qu'il y a de plus sérieux puisque c'est par lui qu'il apprend à se construire, qu'il se développe et grandit. Le jeu se fait sans aucun stress, de manière détendue, et souvent passionnée, et chaque enfant est responsable de son apprentissage et l'élabore seul. De plus, dans le jeu, les erreurs ne sont pas considérées comme des fautes sanctionnables, mais plutôt comme des phases normales du jeu. C'est par ses erreurs que l'enfant apprend. Ce sont les adultes qui introduisent l'idée de travail, celle-ci étant automatiquement liée à la souffrance et au cérébral. Le jeu, par lequel les enfants évoluent jusque là, n'a plus sa place dès lors que ces mêmes enfants entrent à l'école pour faire des apprentissages « scolaires » (lecture, histoire, mathématiques...).

## 1.6 Confiance et plaisir

*« Je vois qu'un élève éprouve le plaisir d'apprendre lorsqu'il est détendu. Ce qui marche vraiment bien, c'est de ne jamais gronder, de toujours encourager. Je répète qu'on a le droit de se tromper. Dès lors, l'élève donne beaucoup. En retour, il attend de la reconnaissance, c'est une dimension très importante. [...] Quand on est en confiance, on apprend plus facilement, et de là découle le plaisir »<sup>7</sup>.*  
Anna Szymoniak, professeur des écoles.

---

<sup>7</sup>Emmanuelle Daviet, « L'appétit du savoir », dans Meirieu, Philippe, *Le plaisir d'apprendre*, Paris, ed Autrement, 2014, p.62, 157 p.

La confiance que l'élève porte à son professeur ne peut se faire que si celui-ci lui inculque l'idée que les erreurs font partie de l'apprentissage et sont inévitables. Sinon, cela voudrait dire qu'il n'aurait pas besoin de venir prendre des cours puisqu'il saurait déjà tout ! Cette confiance permet d'évoluer dans un climat plus serein, car les erreurs sont vues comme des étapes logiques et « obligatoires ». Rien ne sert de stresser l'élève et de lui mettre la pression, il n'apprendra pas plus vite pour autant. Il est préférable de lui montrer qu'il peut compter sur le professeur pour l'encourager et le guider dans la bonne direction en cas de flou sur la démarche à suivre.

En instaurant un climat de confiance dans une classe, le professeur pourra plus facilement enseigner à chaque élève à regarder, à être curieux, à se poser des questions et à oser les énoncer devant les autres élèves. Chacun sait qu'il peut être dans le doute et le formuler clairement, il ne sera pas jugé. Il arrivera aussi qu'il échoue temporairement en sachant qu'il pourra mieux réussir par la suite. La compréhension et la mémorisation sont plus rapides et efficaces que lorsque le doute et la peur sont présents en filigrane.

### **1.7 Le laxisme et le rigorisme : deux extrêmes du plaisir**

L'idée de plaisir amène inévitablement à se poser la question des extrêmes dans ce domaine. Trop de plaisir est parfois associé au laxisme, attitude qui se veut très indulgente. A l'inverse, l'absence de recherche de plaisir peut se voir reliée au rigorisme, attitude respectueuse des principes moraux, des règles.

Dans le premier cas, le laxisme, l'attitude éducative du professeur sous-entend qu'il va chercher à satisfaire les envies de l'élève, parfois spontanées et non réfléchies, de façon systématique. Ce dernier fait ce qu'il veut quand il veut en fonction de ses désirs, et ce, pour satisfaire son plaisir, plaisir souvent immédiat. Il est l'axe principal, ses demandes sont respectées. C'est lui qui décide indirectement du déroulé du cours en choisissant ce qu'il a envie de jouer et de faire (exercice, morceau, composition...) ou pas. Ainsi, les objectifs pédagogiques ne semblent ni préétablis ni suivis, il n'y a pas de direction de parcours. Cette façon de faire est souvent complétée par une absence d'évaluation des véritables acquis de l'élève, pour lui laisser intact ce plaisir qui serait éventuellement retiré suite à de mauvais résultats ou commentaires. Mais sans implication plus personnelle et plus directionnelle du professeur, l'élève peut à long terme ressentir une lassitude dans sa pratique,

puisqu'il risque de ne pas sortir du cadre de ses envies premières, lesquelles finissent par se tarir par manque de renouvellement.

Le rigorisme, au contraire, se centre plutôt sur le professeur qui prend le devant sur les envies de l'élève, qu'elles lui semblent pertinentes ou non. Il pense que celui-ci ne sait pas ce qui est bien pour lui, qu'il est donc normal de lui imposer ce qu'il doit faire, et que l'intérêt et la motivation viendront plus tard, après avoir fourni des efforts. Il est dans le dénigrement et l'ignorance des goûts de l'élève, ce qui, à terme, peut entraîner l'apprenant vers une perte de sens et d'intérêt pour le travail demandé. L'idée, dans ce contexte, est qu'il est important d'évaluer, de faire des examens, afin d'aboutir à un classement, et donc de sélectionner. Si l'élève ne réussit pas ou ne progresse pas assez vite selon le professeur (ou les normes de références), on va partir du principe que c'est parce qu'il ne travaille pas ou pas assez, qu'il n'est pas doué et donc qu'on ne peut rien faire pour lui dans ce cas, qu'il n'est pas motivé, concentré... bref, que cela ne vient pas du professeur mais seulement de l'élève lui-même.

Cela rejoint l'utilisation d'une méthode suivie à la lettre, sans remise en cause de sa pertinence, de son efficacité ..... Il n'y a pas toujours d'adaptation au profil personnel, et donc forcément différent, de chaque élève. Le professeur suit quasiment la même démarche pour chacun. Sous prétexte que la méthode a fait ses preuves et qu'elle fonctionne, il n'y a pas de raison d'en changer. C'est à l'élève de s'adapter.

## 2 La motivation

### 2.1 Définitions

La motivation est la « *relation d'un acte aux motifs qui l'expliquent ou le justifient* »<sup>8</sup>. En effet, lorsqu'on doit expliquer sa motivation pour une action à mener, un projet d'embauche ou autre, on nous demande de « *justifier par des motifs* » la raison de cette motivation.

En psychologie, c'est l' « *action des forces (conscientes ou inconscientes) qui déterminent le comportement (sans aucune considération morale)* ».

« *Ensemble des motifs qui expliquent un acte. [...] Facteur conscient ou inconscient qui incite l'individu à agir de telle ou telle façon* ».<sup>9</sup>

### 2.2 Comment en parler ?

« *Rien ne s'enseigne que l'élève ne désire apprendre, rien ne s'apprend qui ne requiert son engagement* »<sup>10</sup>. Philippe Meirieu débute son livre *Le plaisir d'apprendre* par ce constat. Il est vrai qu'on ne peut rien apprendre à la place de quelqu'un. Le processus d'apprentissage ne peut être efficace que si l'apprenant fait des efforts, qu'il a la volonté d'apprendre. Pour cela il doit trouver de l'intérêt, du sens, et donc de la motivation.

La question de la motivation des élèves semble être plus importante que celle de leur mise en activité. Elle paraît souvent aller de soi dans l'esprit collectif. Or, c'est loin d'être toujours le cas. Elle provient de différentes conceptions, s'accumulant ou non, et permettant de trouver un intérêt à la tâche à

---

<sup>8</sup> Le petit robert, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Lorna, éd. Le Robert, 2010, p.1641, 2837 p.

<sup>9</sup> Le petit Larousse illustré, *Dictionnaire encyclopédique*, Belgique, ed Larousse, 1991, p.657, 1750 p.

<sup>10</sup> Meirieu, Philippe, *Le plaisir d'apprendre*, Paris, ed Autrement, 2014, p.8, 157 p.

effectuer : satisfaction d'un besoin, émulation par d'autres personnes, processus d'identification, sanction ou récompense, plaisir d'apprendre, estime de soi... La motivation est ainsi l'ensemble des raisons et des facteurs qui influent sur le comportement, la façon d'agir ou de penser. La plupart des situations de la vie quotidienne, à l'école ou à la maison, présente une forme ou une autre de motivation.

Si la motivation n'est pas présente, l'efficacité dans le travail, l'activité ou la tâche à mener est compromise. On parle souvent d'absence de motivation sans forcément s'interroger sur son véritable sens. Un élève n'est pas spontanément motivé. Ce peut être le cas un jour et plus du tout le lendemain pour une même activité. De plus, tout le monde ne porte pas le même intérêt pour les mêmes activités. Dans tous les cas, la motivation est liée aux intentions de la personne qui se mobilise par elle-même. Cela peut dépendre de son humeur, de sa volonté à réaliser la tâche, de l'envie de se dépasser ou de se prouver quelque chose, de faire plaisir à quelqu'un,...

### **2.3 L'intérêt**

« *Ce qui importe, ce qui convient à quelqu'un (en quelque domaine que ce soit). [...] Recherche de son avantage personnel. [...] Etat de l'esprit qui prend part à ce qu'il trouve digne d'attention, à ce qu'il juge important* »<sup>11</sup>. L'intérêt se présente comme un sentiment de curiosité porté par un individu sur une action, un savoir, qui lui paraît favorable à plus ou moins long terme. Le sens de l'effort peut paraître amoindri, voire occulté si l'action à mener apparaît attirante. Les difficultés rencontrées semblent moins impressionnantes lorsqu'on est suffisamment motivé pour faire des apprentissages pour lesquels on porte de l'intérêt.

« *Qualité de ce qui retient l'attention, captive l'esprit* ». L'intérêt provient aussi de l'acte à accomplir, de la manière dont il est présenté et de celle dont on doit le mener. C'est pourquoi un professeur doit réussir à convaincre les élèves de l'intérêt d'un travail afin de les motiver à y participer de manière active.

---

<sup>11</sup> Le petit robert, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Lorna, éd. Le Robert, 2010, p.1353, 2837 p.

Mais cette notion est ambiguë, tout comme celle du plaisir. Les adultes parlent plutôt de ce qui est dans l'intérêt de l'enfant, ce qui lui est bénéfique, comme répéter plusieurs fois le même exercice afin de délier les doigts pour jouer plus vite un morceau de musique. L'enfant, au contraire, pense à ce qui l'intéresse, comme écouter le dernier morceau du groupe à la mode sur son mp3 plutôt que de travailler des gammes.

## 2.4 Les trois formes de motivation

Jean-Pierre Astolfi<sup>12</sup> parle de deux conceptions différentes de la motivation. La première concerne le « mobile du sujet » qui est propre à l'individu et désigne sa dynamique individuelle. La seconde concerne le « motif de la situation » et est étroitement liée au dispositif. Ce dernier comporte plusieurs aspects qui induisent différents types de motivations. La responsabilité du professeur est de savoir ce qu'il veut mettre en priorité dans ses dispositifs afin d'attirer l'attention de l'élève pour qu'il s'implique.

Selon les travaux d'Edward Decy et Richard Ryan sur l'autodétermination (2002), on peut distinguer trois formes de motivation, de la non autodéterminée à la plus autodéterminée : l'amotivation, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque<sup>13</sup>.

L'amotivation indique en fait un manque total de motivation et implique une absence d'autorégulation. L'individu agit de manière passive, il subit l'activité de manière résignée. Cela arrive souvent à la suite d'échecs ou d'expériences déplaisantes répétés, lorsque l'activité ou son résultat n'ont aucune valeur aux yeux de l'individu, ou s'il a une perception négative de ses capacités à réussir.

La motivation extrinsèque, à l'inverse, s'appuie sur les combinaisons récompense/sanction, compétition/évaluation, contrainte/surveillance... on cherche alors à éviter un désagrément ou à obtenir

---

<sup>12</sup>Astolfi, Jean-Pierre, *La saveur des savoir, Discipline et plaisir d'apprendre*, ESF éditeur, 2008, p.67-71, 252p.

<sup>13</sup>La motivation. Fenouillet Fabien. *La théorie de l'autodétermination* [en ligne]. 2010. Consultable sur : <<http://www.lesmotivations.net/spip.php?article42>>. [Consulté le 27 mai 2016]

Renvoie aux travaux sur l'autodétermination et la motivation de Deci Edward et Ryan Richard, 2002.

un bénéfice. On participe à l'action parce qu'on le doit. Cette motivation concerne donc le « motif de la situation » et se découpe en quatre niveaux de régulation suivant le niveau de détermination de l'individu:

-niveau de régulation externe : le comportement de l'individu est réglé en fonction de sources externes. Il agit pour éviter un désagrément (sanction, mauvaise note), pour recevoir une récompense (diplôme, salaire), sous le coup de la pression sociale...

-niveau de régulation introjectée : les mêmes pressions externes régulent l'individu, mais cette fois elles touchent son égo, tels des compliments qui valorisent son estime de lui, des menaces vexantes. Il agit parfois sous le coup de la culpabilité et va chercher par exemple à éviter des conséquences désagréables. (Exemple : « je vais apprendre ce morceau de musique pour prouver aux autres que je ne suis pas si mauvais que ça »).

-niveau de régulation identifiée : à ce niveau, l'activité est réalisée à des fins externes mais l'individu la valorise et s'identifie à elle. Il se met alors en action en pensant que c'est important et valable pour lui. L'autodétermination commence à ce niveau de motivation. (Exemple : « il faut que je sois bon en maths pour pouvoir être ingénieur plus tard »).

-niveau de régulation intégrée : l'individu se sent concerné et en accord avec l'activité, il s'y engage spontanément car il sait qu'il s'y définit et que ça va lui permettre de se réaliser lui-même. C'est la plus autodéterminée des motivations extrinsèques. (Exemple : « je digère mal la viande, décide de la bannir de mon assiette et vais jusqu'à militer contre l'abattage bovin).

La motivation intrinsèque, concernant le « mobile du sujet », est celle du savoir pour le savoir, du plaisir gratuit de l'activité, de la satisfaction symbolique qu'on en tire, d'absence de contingence externe. On fait l'activité parce qu'on veut la faire. Elle se traduit par la curiosité, la recherche de sens, le plaisir de relever un défi, le plaisir sensoriel... C'est la motivation la plus libre, totalement autodéterminée. C'est aussi celle qui est la plus efficace sur le long terme puisque venant de l'individu lui-même, sans contrainte externe.

Pour Olivier Rebol<sup>14</sup>, la motivation extrinsèque se présente sous sept formes : le souci du métier, la crainte du châtime<sup>nt</sup>, l'espoir d'une récompense, la compétition, l'imitation, l'identification au maître et l'intérêt vital. Il répertorie aussi sept formes concernant la motivation intrinsèque : la curiosité, le

---

<sup>14</sup> Rebol, Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, PUF, 1996, p. 20 à 34,

besoin de grandir, la difficulté vaincue, le plaisir ludique, l'intérêt pour la matière, la joie de créer une œuvre, la coopération.

Ainsi, l'école fonctionne plus par la motivation extrinsèque, avec l'obligation scolaire, l'évaluation par la notation, la compétition sociale, au détriment d'une motivation intrinsèque qu'on voudrait et qu'on croit « naturelle ». L'élève ne travaille alors pas pour le plaisir d'apprendre, mais plutôt en vue des conséquences de l'apprentissage (notes, récompenses...).

Pour revenir sur la motivation intrinsèque, il ne faut pas oublier de préciser qu'elle ne va pas forcément de soi. Elle est souvent à l'origine de la première impulsion, celle qui pousse par exemple à s'inscrire à l'école de musique, et se fonde sur des représentations préalables de ce que peut être la musique, l'instrument et leurs apprentissages d'où l'idée du savoir pour le savoir. Pour entretenir et développer cette motivation, l'enseignant doit les prendre en compte et les respecter. Il doit les faire évoluer, les compléter pour qu'elles deviennent riches d'informations. De la sorte, il enrichit aussi ses propres représentations en les confrontant à celles de l'élève, chacune pouvant se compléter, mais ne doit en aucun cas les imposer sous peine de faire perdre la motivation. L'élève risque de ne plus voir le lien entre ce qu'on lui enseigne et ce qu'il croyait pouvoir approcher.

## **2.5 Les expériences positives et négatives et la notion d'erreur**

De nombreux élèves se trouvent démotivés à la suite d'expériences négatives cumulées qui éteignent la motivation potentielle. Ils se retrouvent alors dans une position qui leur fait redouter les situations auxquelles ils vont être soumis car ils craignent de ne pas réussir à apprendre, plutôt que l'apprentissage lui-même.

Ainsi, les pratiques évaluatives des enseignants sont essentiellement centrées sur la performance, ce qui démotive fortement les élèves à apprendre<sup>15</sup>. Dans l'inconscient collectif, on considère à tort qu'un

---

<sup>15</sup> Viau, Rolland. *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire* [en ligne]. 3<sup>e</sup> congrès des chercheurs en éducation. Bruxelles, mars 2004, 18 p. Disponible sur : <[www.enseignement.be/download.php?do\\_id=2291&do\\_check=](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2291&do_check=)>. [Consulté le 21 mai 2016]



élève a appris lorsqu'il a une bonne note. Il est aussi vu comme un bon élève. A l'inverse, une mauvaise note signifie mauvaise compréhension et donc mauvais élève. En ne voyant que le négatif, c'est-à-dire les échecs, les manques, les erreurs, on ne lui permet pas de croire en lui, d'avoir envie de se dépasser et donc de faire l'effort d'apprendre. En ayant peur de l'échec, il va être peu ambitieux, peu créatif, et donc peu investi par crainte de ne pas y arriver. Un élève recevant des mauvaises notes risque de se démotiver, surtout s'il fournit des efforts malgré ses difficultés. Les notes sont vues comme les récompenses du mérite. Elles permettent le passage en classe supérieure ou la validation d'un diplôme. Elles sont aussi malheureusement associées à l'idée qu'un enfant peut se faire de l'estime que lui portent ses parents, camarades ou professeurs.

La notion d'erreur est aussi mal vue par un élève. Elle est source d'angoisse et de rejet car s'apparente à une faute et peut apparaître synonyme d'incompétence. Il veut à tout prix l'éviter afin de réussir. Or l'erreur fait partie de l'apprentissage. C'est à partir d'elle qu'un enseignant va pouvoir repérer les difficultés d'acquisition d'une notion et remédier à transformer le point de blocage en point de rebond. Il serait donc préférable d'évaluer les élèves par rapport aux efforts fournis, à leur implication dans les divers travaux, mais aussi au développement de leur autonomie, à leur progression, parfois limitée, mais réelle et régulière. Ces évaluations seraient ainsi basées sur le processus d'apprentissage et sur les produits qui en résultent. De la sorte, ils se rendraient compte de l'avancée de leurs connaissances et de leurs capacités.

Il est donc plus intéressant de s'appuyer autant que possible sur différentes motivations « positives », c'est-à-dire en lien avec la motivation intrinsèque telle qu'énoncée précédemment. Mais pour cultiver un principe de plaisir, il est aussi possible de faire appel à la motivation extrinsèque si elle est correctement pensée, de manière constructive. De cette façon, on va préférer l'émulation d'un groupe et la coopération de ses membres plutôt que la compétition (et donc comparaison) entre eux, faire des évaluations formatives plutôt que sanctionner...

## **2.6 L'évaluation formative**

L'évaluation la plus couramment utilisée est l'évaluation sommative. Elle permet de faire un inventaire ou un bilan des compétences acquises à l'issue de l'action de formation. L'accent est mis

sur les performances, sur l'attestation du progrès de chaque élève. L'objectif est de vérifier que les acquisitions visées au préalable par la formation soient atteintes. Cette évaluation est celle qu'on retrouve en écoles de musique et conservatoires la plupart du temps : les élèves sont évalués lors d'un passage de fin de cycle. Elle est souvent un prétexte à une sélection.

L'évaluation formative n'est pas exécutée dans le même but. « *Dans les classes, l'évaluation formative désigne les évaluations interactives fréquentes des progrès et des acquis des élèves afin d'identifier les besoins et d'ajuster l'enseignement en conséquence* »<sup>16</sup>. L'objectif de cette forme d'évaluation à fonction pédagogique est de permettre d'améliorer l'apprentissage en cours, de recueillir des données et d'observer leur évolution. En repérant les difficultés rencontrées, l'enseignant peut adapter sa pédagogie et modifier si besoin la situation d'apprentissage, afin de mieux répondre aux multiples et divers besoins de l'élève et de le rendre acteur de son apprentissage. Le but est de l'aider à « apprendre à apprendre », à « savoir apprendre ». Cette évaluation pousse l'enseignant à avoir des objectifs d'apprentissage et des critères d'évaluation visibles et clairs pour l'apprenant. Cela permet à ce dernier de se rendre compte du chemin parcouru, de celui qu'il reste à franchir et d'identifier les obstacles. Autrement dit, d'évaluer ses connaissances, de repérer les apprentissages faits et de comprendre ses erreurs. Ainsi, l'évaluation formative se base plus sur la reconnaissance des compétences acquises et sur les réussites plutôt que de souligner les échecs. Elle ne classe pas, ne juge pas l'élève, mais permet une bonne communication entre lui et l'enseignant.

Pour l'anecdote, la langue anglaise établit une distinction entre les mots « assessment » et « evaluation ». Le premier s'emploie lorsqu'il est question de l'évaluation des performances des élèves par un processus de compréhension et d'observation objective de l'état des choses. Le second s'utilise lorsque l'évaluation porte sur l'efficacité des programmes ou des organisations, lesquels sont jugés et leur valeur déterminée par rapport à une source de référence. Dans la langue française, on emploie indifféremment le même terme « d'évaluation ».

---

<sup>16</sup>Ministère de l'éducation. *Evaluer l'apprentissage, l'évaluation formative* [en ligne]. Conférence internationale OCDE/CERI, 2008, 27 p. Disponible sur : <[http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/rapport\\_ocde\\_ceri\\_evaluer\\_1\\_apprentissage\\_1\\_evaluation\\_formative\\_2008.pdf](http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/rapport_ocde_ceri_evaluer_1_apprentissage_1_evaluation_formative_2008.pdf)>. [Consulté le 25 mai 2016]

## **2.7 La motivation sociale**

Les études en psychologie du développement de l'enfant montrent l'importance de la sécurité affective dans la structuration psychique globale de l'enfant. Quand on interroge les adultes sur ce qu'ils retiennent de l'école, ce qu'ils désignent de leur temps scolaire comme étant significatif pour leur parcours de formation, ce sont les expériences relationnelles, sociales, donc des souvenirs à colorations affectives, beaucoup plus que les connaissances qu'ils y ont apprises, par exemple le souvenir d'un enseignant perçu comme plus ou moins bienveillant. Les émotions sont mises en avant par rapport au contenu des cours, aux apprentissages. Dans un groupe, chacun doit pouvoir trouver et avoir une place, se sentir intégré. Les besoins d'appartenance sociale, d'identité et de reconnaissance correspondent à une nécessité d'entretenir avec les autres des relations sociales enrichissantes. Il permet une meilleure coopération entre élèves, une émulation, une volonté de faire au mieux pour ne pas mettre le groupe en péril... La motivation passe aussi par ces aspects.

## **2.8 L'estime de soi**

L'estime de soi est aussi un élément de la motivation qui ressort facilement. L'estime de soi est importante pour la motivation, mais elle n'est pas suffisante : croire en ses capacités de réussite est encore plus important, indépendamment de la valeur qu'on accorde à une activité ou à une discipline. Lorsqu'on a peur de s'aventurer dans une activité nouvelle, mal connue ou mal maîtrisée, il est fréquent qu'on ne se sente pas capable de l'affronter, et donc de réussir. Le sentiment d'incapacité, un manque d'estime de soi, la dévalorisation, etc... tous ces éléments poussent à craindre toutes sortes d'affrontements, que ce soit un rendez-vous, un examen, la prise de parole en public... C'est pourquoi il est important en tant que professeur de montrer sa confiance en les capacités de l'élève, de lui faire prendre conscience de ses réussites, de reconnaître les efforts fournis même lorsqu'ils ne permettent pas d'aboutir au rendu final souhaité. L'erreur n'est pas interdite et l'élève doit savoir qu'il a le droit de se tromper. L'important est d'essayer, puis de détecter les améliorations à apporter qui permettront d'atteindre le résultat attendu.

Chaque élève doit avoir une « *perception de ses compétences* »<sup>17</sup>, c'est-à-dire « *un jugement général qu'une personne porte sur elle-même* ». Il doit pouvoir évaluer de manière objective sa capacité à accomplir une tâche dont la réussite ne paraît pas évidente au premier abord. En outre, on apprend mieux en croyant pouvoir y arriver qu'en pensant le contraire, puisqu'on apprend de manière active et « intelligente », en étant plus impliqué dans son apprentissage. Comme le dit André Giordan :

*« Les élèves jouissant d'une bonne appréciation de leurs capacités paraissent plus motivés et utilisent des stratégies d'apprentissages plus élaborées. Pour chaque sujet étudié, ils s'efforcent de dégager la structure du savoir, tentent d'établir des liens entre les parties et ceux qu'ils ont déjà appris. A l'inverse, ceux qui doutent se contentent de mémoriser bêtement »*<sup>18</sup>.

De plus, reconnaître quelqu'un en tant que personne et non en tant qu'élève lui permet de se sentir individu à part entière, dans sa globalité, et non relégué au titre unique d'apprenant. La construction de soi est obligatoirement associée à la construction des savoirs. Sans estime des autres, il est difficile de se faire confiance, d'avoir envie de s'engager dans une action à mener, et donc d'être motivé.

Selon Vitgotsy, il existe ce qu'il appelle la « zone proximale de développement ». Elle correspond à l'écart qu'il y a entre les capacités actuelles d'un élève et les difficultés qu'on va lui demander de surmonter. Cet écart doit lui permettre de se situer dans une zone de réussite et d'avoir une bonne appréciation de la perception de ses compétences. C'est pourquoi un professeur doit proposer des activités en adéquation avec les capacités de l'apprenant. Elles ne doivent ni être trop simples ni trop répétitives, au risque de lui sembler ennuyeuses, de ne pas lui permettre de faire des apprentissages et de le faire se reposer sur ses acquis. Trop compliquées, il risque d'être confronté à l'échec, de perdre confiance en lui et de se démotiver. C'est ce qui s'appelle la « zone de rupture ».

---

<sup>17</sup> Viau, Rolland. *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire* [en ligne]. 3<sup>e</sup> congrès des chercheurs en éducation. Bruxelles, mars 2004, 18 p. Disponible sur : <[www.enseignement.be/download.php?do\\_id=2291&do\\_check=](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2291&do_check=)>. [Consulté le 21 mai 2016]

<sup>18</sup> Giordan, André, *Apprendre!*, Baume les Dames, ed Débats Belin, 1998, 255 p.

### 3 Approches, démarches et aspects complémentaires

#### 3.1 Apprentissage et neuropédagogie

Depuis quelques années, les scientifiques cherchent à créer des liens entre sciences cognitives (psychologie, philosophie, neurosciences) et pédagogie, chacune à part égale. Lorsque ces deux mondes se rencontrent, ils désignent un ensemble de recherches en éducation ; on parle alors de neuropédagogie<sup>19</sup>. Cette discipline cherche entre autre à développer les capacités cognitives (mémorisation, créativité, motivation, attention...), à améliorer les capacités d'apprentissage, à solidifier ces apprentissages en transformant les informations en connaissances et celles-ci en compétences, à créer des relations entre les informations... L'objectif est de renforcer l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement.

*« Le cours organisé selon le modèle identification (repérer les informations) – signification (comprendre les informations) – utilisation (résoudre des exercices) est contre la nature des processus mentaux. En effet, une information n'est identifiée que si elle est associée à un projet d'utilisation intégrée dans la dynamique du sujet et que c'est ce processus d'interaction entre l'identification et l'utilisation qui est générateur de signification, c'est-à-dire de compréhension ».*<sup>20</sup>

Cette citation de Philippe Meirieu nous rappelle qu'il est important de faire des liens, des connexions entre les divers éléments qu'on apprend pour les mémoriser et se les approprier. Cela rejoint l'idée de la neuropédagogie qui se base beaucoup sur la création de cartes mentales, qui sont des mélanges de dessins, de mots clefs, de schémas, le but étant d'organiser et transformer des données afin de les personnaliser. Le cerveau a tendance à retenir plus facilement les images. C'est pourquoi, associer une idée, des dates, un concept à une suite d'images, de dessins, permet de retenir une information en la visualisant. Mais le principal est de se questionner sur ce qui semble clair ou non, sur ce qui nous interroge, et d'assembler les éléments à sa manière, sans toutefois en modifier le contenu, pour

---

<sup>19</sup> Neuropédagogie.com, l'avenir en avance. *Qu'est-ce que la neuropédagogie* [en ligne]. 2013. Disponible sur : <<https://neuropedagogie.com/bases-neuropedagogie-neuroeducation/qu-est-ce-que-la-neuropedagogie.html>>. [Consulté le 15 mai 2016]

<sup>20</sup> Meirieu, Philippe, *Apprendre, oui mais comment*, Paris, ESF éditeur, 1987, 193 p.

vraiment en saisir le sens. Cela rejoint par exemple le travail de synthèse. Cette personnalisation est le moyen le plus efficace pour s'approprier les informations, et donc pour apprendre, et ce dans la durée.

### 3.2 Apprentissage par les sens et par le mouvement

Plus un stimulus est riche, mieux on s'en souvient. Ajouter le toucher à l'ouïe et à la vue donne de meilleurs résultats, pour toutes les formes d'apprentissage. Un apprentissage mélangeant le plus de sens possible est plus efficace que lorsque les sens ne se complètent pas et ne sont pas reliés entre eux. Prenons l'exemple courant de l'apprentissage de la lecture<sup>21</sup>. Apprendre à lire se fait plus facilement lorsque cela se déroule en 3D ; la forme visuelle d'une lettre doit être en lien avec un son correspondant, auquel on ajoute le toucher (avec des lettres en relief), qui est le sens le plus développé et le plus naturel chez un enfant. La connexion entre ces trois sens, la vue, l'ouïe et le toucher, permet une assimilation plus rapide de la lettre.

Depuis tout petit, un enfant apprend par le jeu et par les mouvements. Son corps est régulièrement en action, à la différence des adultes qui peuvent rester assis plusieurs heures. Lorsqu'il devient plus grand, on lui demande de rester sur une chaise derrière une table et de ne plus bouger. Or nous apprenons ce que nous expérimentons en étant en partie physiquement actifs. Comme le dit André Malicot :

*« Pourquoi ne pourrait-on pas être plus sensible à une forme d'enseignement partant du geste pour aller vers l'idée, du concret vers l'abstraction ? [...] Il me semble essentiel de proposer aux jeunes cet autre mode d'accès au savoir, qui passe par les sens et la pratique »<sup>22</sup>.*

---

<sup>21</sup> Edouard Gentaz, professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève, directeur de recherche au CNRS de Grenoble, lors d'un reportage dédié à la neuropédagogie, journal télévisé de 20h de France 2, le 16 avril 2013. Disponible sur : <<https://www.youtube.com/watch?v=LnUGpVcVmkk>>. [Consulté le 15 mai 2016]

<sup>22</sup> Malicot, André, « Le geste de transmettre, transmettre le geste », dans Meirieu, Philippe, *Le plaisir d'apprendre*, Paris, ed Autrement, 2014, p.108, 157 p.

Il est vrai qu'une notion abstraite peut être mieux assimilée lorsqu'elle est reliée à une sensation corporelle et au mouvement, telle la notion de distance qui va être ressentie lorsque l'enfant se déplace entre deux points.

### 3.3 L'apprentissage à travers les émotions

L'aspect émotionnel et le plaisir sont souvent laissés de côté lorsqu'on parle d'apprentissage. Pourtant, les émotions ne peuvent en être séparées. Lorsqu'elles sont positives, elles donnent envie de s'investir, d'atteindre un but. Elles poussent à agir et à se sentir engagé et concerné. A l'inverse, lorsqu'elles sont négatives, elles contribuent à un désengagement, à une absence d'envie. Une même émotion peut être positive et négative, tout dépend de la manière dont on s'en empare. Ainsi, faire preuve d'une grande sensibilité permet d'exprimer une émotion musicale avec son instrument et de la faire ressentir aux autres. Mais elle empêche aussi parfois de s'exprimer en public, d'oser prendre la parole. Certaines ont plutôt tendance à distraire et donc à ne pas permettre de se focaliser et de se concentrer sur l'instant présent, comme l'état amoureux, la tristesse...

Lorsqu'on apprend, les émotions se déploient et tiennent un rôle important. Pour André Giordan, les émotions sont un des paramètres de l'apprentissage :

*« Le désir, l'angoisse, l'envie, l'agressivité, la joie, le plaisir, le dégoût, etc., sont transversaux à travers l'acte d'apprendre. Qui n'a jamais étudié pour faire plaisir à son enseignant ? [...] Un des projets de l'enseignement ou de la médiation n'est-il pas de « faire passer » les élèves [...] de « l'apprendre pour faire plaisir » au « plaisir d'apprendre » ? »<sup>23</sup>.*

---

<sup>23</sup> Giordan, André, *Apprendre!*, Baume les Dames, ed Débats Belin, 1998, p.42, 255 p.

### 3.4 Le stress, facteur de blocage

Lorsqu'on éprouve une émotion négative, (stress, angoisse, peur...), le cerveau a pour réaction de se bloquer. Les informations ne circulent plus correctement jusqu'au cortex préfrontal, lieu de la mémoire profonde et de la capacité à raisonner. La plus courante, le stress, est une réaction qui se déclenche de manière réflexe lorsqu'on se trouve confronté à une situation inhabituelle, potentiellement jugée dangereuse, menaçante ou douloureuse. Le corps se positionne alors dans une situation dite de survie, se préparant à un réflexe de combat et de fuite. Cette réaction nous vient d'un processus primitif, déjà présent chez nos ancêtres<sup>24</sup>.

Dans certains cas, le stress peut être stimulant et peut permettre de se dépasser, les capacités ou la réactivité sont multipliées suite à la sécrétion d'adrénaline (comme lors d'une compétition sportive, face à un danger...). S'il est dû à différentes formes de pression (examen, familiale...), on se rend compte que cette émotion négative est facteur de blocages, notamment en cas d'apprentissage. Un enseignant doit donc prêter attention et laisser de la place aux émotions de chaque élève de manière à ce que celui-ci puisse continuer à s'investir sans aucune pression.

Par exemple, la pression familiale peut installer un stress permanent qui peut nuire à la qualité de l'apprentissage et de la motivation. Cette pression devient un handicap. Dans le cadre d'un loisir, on pourrait en vouloir beaucoup à ses parents, ou à ses professeurs de répéter inlassablement, jour après jour de travailler son instrument, car sans cela, il n'y a pas de progrès, et les parents ne veulent pas payer les cours pour rien... Finalement, une activité qui, à la base, est censée être un plaisir, devient une obligation, voire une contrainte. Dans une même réflexion, on peut aussi se demander si la structure elle-même ne joue pas un rôle dans l'apprentissage de l'enfant. En effet, si l'on revient dans le contexte de la musique, un enfant, qui supporte difficilement la pression vivra mal l'idée d'être dans une école ou dans un conservatoire. Cette structure peut lui imposer de passer des examens tous les ans, d'être fréquemment face à un jugement duquel dépendra son avenir dans cet établissement. Cela peut aussi être un frein à un apprentissage serein.

---

<sup>24</sup>Behrens, Lucien. *L'influence du stress sur la mémoire* [en ligne]. Mémoire de pédagogie. Lausanne, Haute Ecole de Musique, 2008, 27 p. Disponible sur : [www.hemu.ch/fileadmin/user\\_upload/.../biblio\\_behrens\\_mem\\_pedagogie.pdf](http://www.hemu.ch/fileadmin/user_upload/.../biblio_behrens_mem_pedagogie.pdf). [Consulté le 15 mai 2016]



## 4 Place de l'enseignant : amener l'élève vers le plaisir de l'apprentissage

### 4.1 L'apprentissage

Chaque individu acquiert un bon nombre d'apprentissages qu'on pourrait qualifier de « naturels » au cours de sa vie. Ils sont spontanés, presque involontaires, ou plutôt inconscients. La plupart d'entre eux concernent une grosse partie des connaissances que nous possédons (manger, marcher, parler...). L'acte d'apprendre est dans ce cas relié à des besoins physiologiques naturels, qui peuvent par la suite devenir des plaisirs (un bon repas, une grande randonnée...). Apprendre se fait naturellement pour certaines actions et va demander plus d'efforts pour d'autres, notamment lorsqu'on fait la démarche volontaire et consciente de vouloir apprendre (un instrument, la cuisine...). Mais c'est aussi quelque chose de naturel dans le sens où les êtres humains sont appelés à se développer au quotidien, que ce soit physiquement, intellectuellement, émotionnellement, socialement...

L'apprentissage est aussi lié au plaisir de la découverte, du bonheur de la rencontre avec la nouveauté. Il peut être source de questionnements, et peut attiser la curiosité d'en savoir plus, de vouloir approfondir la situation. Il faut laisser à chaque élève le droit d'être curieux, c'est ce qui lui permet de découvrir le monde par les chemins qui l'intéressent. C'est pourquoi un enseignant doit toujours être à l'écoute afin de répondre le mieux possible aux attentes, aux demandes et à la curiosité des élèves. Les apprentissages qui suivront seront beaucoup plus faciles et rapides que ceux auxquels ils sont confrontés de manière obligatoire. C'est en étant libres d'apprendre et en étant invités à observer leur environnement que les apprenants se développent et mûrissent.

*« Le seul événement qui fait grandir un être : quand il accède à la compréhension du monde. La connaissance, alors ne l'alourdit plus, elle l'allège. Autant dire qu'elle le libère »<sup>25</sup>. Philippe Meirieu.*

---

<sup>25</sup> Meirieu, Philippe, *Le plaisir d'apprendre*, Paris, ed Autrement, 2014, 157 p.

## 4.2 La compréhension amène au plaisir

Une personne qui ne comprend pas quelque chose ou qui n'arrive pas à faire quelque chose ressent de la frustration. A l'inverse, lorsqu'elle comprend ou réussit ce qui n'était pas clair auparavant, c'est une sensation de soulagement qui survient (pas au sens d'apaisement d'une souffrance, mais plutôt d'impression ressentie à la disparition d'une difficulté), voire de satisfaction, et donc peut-être de plaisir. Plaisir à réussir quelque chose qui a demandé des efforts, à aboutir à une situation voulue et recherchée. L'important est de savoir, comprendre pourquoi et comment on doit faire ces efforts. Il arrive fréquemment qu'un élève n'apprécie pas une activité car il échoue dans la réalisation de celle-ci. Il ne sait pas comment s'y prendre pour la réussir par manque de compréhension de l'objectif ou des consignes ou par manque de savoir faire. Celui-ci est indispensable à la réalisation de l'objectif qui apportera alors de la satisfaction.

C'est pourquoi, en tant que professeur, il est essentiel d'enseigner aux apprenants à se poser les bonnes questions afin de comprendre et mémoriser les informations : repérer les points importants, les difficultés, relever les incompréhensions, repérer une structure, organiser les éléments... Savoir où on l'on est, où l'on va, et mettre le doigt sur les étapes à franchir.

Un autre aspect de la compréhension réside dans la notion active d'une idée. Il est souvent délicat pour un enfant de comprendre certaines idées si elles lui paraissent trop abstraites. Il faut partir de quelque chose de déjà connu, et donc de concret, pour ensuite aller vers l'abstrait. Par exemple, comprendre ce qu'est la démocratie sera plus évident si le professeur propose un jeu de rôles aux élèves pour en comprendre les fonctionnements.

*« Pour que le passage à l'abstraction soit une source de motivation, et non, comme c'est souvent le cas, la ruine de toute motivation, il faut que la définition s'appuie sur des exemples maîtrisés par l'enfant et valide son intuition tout en prenant de la distance par rapport à l'exemple »<sup>26</sup>.*

---

<sup>26</sup> Delannoy, Cécile, *La motivation, désir de savoir, décision d'apprendre*, Paris, Hachette éducation, 1997, p.78, 156p.

De plus, la motivation et la compréhension sont fortement liées. La compréhension peut être un préalable à la motivation, mais ce peut aussi être l'inverse. Chaque terme suppose l'autre. Pour Cécile Delannoy :

*« C'est l'étonnement devant le monde, le désir de comprendre notre propre relation au monde, qui sont à l'origine de la motivation d'apprentissage ; nous désirons d'abord apprendre pour comprendre. [...] Mais en même temps, c'est parce qu'il génère de la compréhension qu'un apprentissage peut prendre place dans le temps : le découragement vient vite, si la compréhension est trop lente à venir »<sup>27</sup>.*

### **4.3 Donner sens pour permettre une implication personnelle**

Il semble aussi très important de donner un sens à tout apprentissage, c'est-à-dire réaliser un travail qui a de l'intérêt, dont on ressent le besoin et dont on est responsable. Cette notion de sens est nécessaire pour que l'élève soit motivé. Il doit sentir que c'est utile pour lui. Souvent, on pense qu'il faut décomposer l'activité en plusieurs petits éléments ou notions, a priori plus simples à comprendre et donc à réaliser séparés les uns des autres. Or, ces notions apparaissent ainsi plus abstraites, dénuées de sens, par rapport à la tâche pourtant porteuse de signification lorsqu'elle est énoncée dans sa globalité.

En tant que professeur, il faut réfléchir à créer une situation d'enseignement, un dispositif, dans lequel l'enfant se sente concerné afin qu'il ait une implication personnelle dans la tâche à accomplir. On ne peut pas apprendre quelque chose à sa place. Par contre, on peut mettre en place des conditions favorables lui permettant d'avoir envie d'apprendre. La motivation réside dans l'objectif et le dispositif de l'activité proposée. Ici, la motivation n'est pas envisagée au préalable. Elle se construit grâce aux énigmes ou aux défis suscitant de l'intérêt, induits par les dispositifs de l'action à mener. C'est donc au professeur à la construire de manière à ce qu'elle soit source de questionnements, qu'elle responsabilise en permettant de faire des choix, de sorte à interpeller l'élève et donc à le

---

<sup>27</sup> Delannoy, Cécile, *La motivation, désir de savoir, décision d'apprendre*, Paris, Hachette éducation, 1997, p.78, 156p.

motiver. Il ne pourra pas être impliqué s'il ne sait pas ce qu'il faut faire ni de quels moyens il dispose, si les objectifs ne lui sont pas expliqués,... Il se sentira rassuré et mettra plus d'entrain à accomplir la tâche s'il sait pourquoi et comment y arriver.

D'après Michel Develay : « *Aider les élèves à donner du sens à l'école, c'est en dernier ressort donner du sens à ce qui justifie cette institution : les apprentissages*<sup>28</sup> ». Apprendre « *est ce qui se passe lorsqu'un sujet s'approprie un objet de savoir* ».

Il considère qu'à chaque situation d'apprentissage une ou plusieurs entrées différentes sont possibles. L'enseignant peut commencer avec une entrée et faire découvrir les autres à l'élève plus tard, lorsque la dimension du sens de la première entrée aura pris forme.

« **1. Parvenir à se mieux connaître, tant au plan cognitif qu'affectif, c'est être capable d'anticiper ses manières de faire les plus efficaces pour apprendre.** [...] ».

**2. Maîtriser ce qu'il y a à connaître.** *Sont ici en jeu la connaissance des savoirs à maîtriser, la capacité à les situer au sein de la discipline enseignée, l'aptitude à envisager les relations qu'ils entretiennent avec d'autres contenus, la faculté d'en percevoir les conditions d'émergence historique..*

**3. Percevoir les relations entre la situation d'apprentissage et son usage possible,** à deux niveaux: a) *Personnel, en se référant à des pratiques sociales de référence, dans le cadre d'un projet personnel, b) professionnel, en remplaçant cet usage dans le cadre d'un projet professionnel.* [...] *Grâce aux liens [que l'élève] sera capable d'établir, d'une part, entre la situation d'apprentissage et son projet professionnel et d'autre part, entre la situation d'apprentissage et son projet personnel.*

**4. S'impliquer dans le processus d'apprentissage.** *En travaillant à partir des représentations des élèves pour s'intéresser aux obstacles qu'elles recèlent, en se rendant attentif aux processus d'évaluation formatrice, en contractualisant la nature des acquisitions et la manière de les acquérir, en faisant exister des outils pour identité collective, en créant des instances d'aide au travail personnel, l'enseignant peut espérer une implication plus grande de l'élève dont la pensée sera ainsi prise au sérieux. L'élève impliqué par un enseignant attentif à le rendre acteur est à gratifier.* [...].

**5. Se distancier de la situation d'apprentissage :** a) *Au niveau des processus de l'apprentissage grâce à des activités métacognitives.* b) *Au niveau de la totalité de la situation d'apprentissage. Les activités*

---

<sup>28</sup> Develay, Michel, *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, 1998, p. 99, 123 p.

*de distanciation à l'endroit de l'enseignant et de la globalité des situations de classe lors de temps de parole appropriés dans des instances de régulation en sont une composante. [...].<sup>29</sup>»*

#### **4.4 Attitude et rôle de l'enseignant**

Par ailleurs, la place de l'enseignant n'est pas à négliger. Il n'est pas seulement celui qui enseigne, qui s'efforce de penser les conditions de transmission d'un savoir, dont les obstacles qui en découlent. C'est avant tout un être humain, à l'image de l'apprenant, avec qui il va nouer une relation pédagogique. Il doit être à l'écoute de celui-ci, trouver des dispositifs accrocheurs et l'accompagner dans une démarche bienveillante et sécuritaire.

De plus, un enseignant influence particulièrement la motivation des élèves par le type de relations qu'il entretient avec eux. Il doit faire preuve d'objectivité, et être impartial dans son comportement : respecter les différences individuelles, culturelles, sociales... Il doit pousser les élèves à s'investir et à persévérer dans leur travail. A l'inverse, il ne doit pas faire preuve de discrimination envers ceux qu'il perçoit comme faible ou peu impliqués. Car son pouvoir ne s'arrête pas à l'instruction : certes, il est là pour former, mais en fonction de son comportement envers chacun, il peut encourager, stimuler et motiver, ou au contraire décourager, bloquer et démotiver.

Le rôle de l'enseignant tient donc une place importante dans la motivation de l'élève. A l'école de musique, il est là pour lui permettre de faire une activité pour la satisfaction et le plaisir qu'il peut en tirer. Mais il est aussi là pour repérer les forces et les faiblesses concernant les apprentissages de chacun. Il doit s'assurer que le langage qu'il utilise est compris par tous, et doit donc adapter sa pédagogie de manière individuelle.

Chercher à motiver un élève est indispensable pour que le plaisir soit synonyme de moteur mais aussi de récompense. Sans lui, il est difficile d'apprendre puisque c'est un ingrédient élémentaire. Dans l'enseignement de la musique par exemple, le professeur doit pour cela identifier et prendre en compte les goûts, les envies, les attentes de cet élève, voire même parfois les rêves. Il doit s'appuyer sur eux pour construire ses cours et élaborer les situations d'apprentissage, et les faire évoluer si nécessaire. Il ne doit en aucun cas repousser, écarter ou dénigrer les demandes ou envies exprimées, mais doit au

---

<sup>29</sup> Ibid.

contraire préserver la curiosité naturelle et l'étoffer progressivement en amenant l'élève vers des terres inconnues. Ses propres préférences, ses sources, son parcours, sont évidemment à mettre en lien avec la reconnaissance des choix de l'élève, de manière à ce qu'ils soient au service de la formation de celui-ci. Le rôle d'artiste-enseignant doit être tenu dans sa globalité et doit permettre, par sa diversité, d'accompagner et de former l'élève en respectant ses attentes et de ce fait, il pourra prendre plaisir à l'apprentissage.

Un professeur, lorsqu'il est passionné par la matière ou l'activité qu'il enseigne transmettra plus facilement cet enthousiasme à un élève, ce qui peut amener chez ce dernier une lueur, voire un véritable intérêt envers ce qui lui est enseigné. De plus, selon Cécile Delannoy, un des cinq aspects constituant le désir d'apprendre est « *le désir mimétique : l'enfant est attiré par les adultes qu'il aime et qu'il admire : il désire leur ressembler et l'objet de leur désir est désirable à leurs yeux* »<sup>30</sup>. Il est donc important en tant que professeur de montrer son plaisir d'enseigner afin de pousser l'élève sur la voie de l'apprentissage et du développement personnel.

---

<sup>30</sup> Delannoy, Cécile, *La motivation, désir de savoir, décision d'apprendre*, Paris, Hachette éducation, 1997, p.6, 156p.

## Conclusion

Le cheminement réalisé dans ce mémoire amène à considérer que le rôle du professeur est avant tout de présenter des situations permettant la résolution de situations difficiles en respectant le bon niveau des élèves, et ce dans un temps raisonnable. Il ne doit pas se cantonner dans une seule démarche, source d'ennui à long terme, et doit trouver des dispositifs accrocheurs de manière à intéresser. De plus, il doit diversifier les dispositifs et les supports, ce qui permet de présenter différentes sources possibles de plaisir, et donc de déclencher des plaisirs différents. Le tout dans un climat bienveillant, permettant les erreurs et acceptant la personnalité de chacun.

Ce qu'il faut retenir dans tout ce qui a été dit, c'est que la motivation est un élément moteur du processus d'apprentissage, et donc de la réussite des élèves. Mais elle peut être aussi un activateur du plaisir, qu'il soit présent tout le long de la réalisation de l'activité ou lors de la réussite. L'important réside dans ce qui fait sens pour l'élève. Tout élève est le véritable acteur de ses apprentissages, que ce soit à la maison ou à l'école.

Le fait d'être partie du témoignage concret d'une élève montre que le questionnement de départ n'avait rien d'inutile. Quel meilleur moment pour se poser la question qu'au début d'une carrière d'enseignante ! La musique étant un langage universel, le plaisir qu'elle doit dégager mérite d'être partagé équitablement par les enseignants, les élèves, les musiciens et le public.

Plus généralement, plaisir et motivation ne devraient-ils pas être les moteurs de la vie de tous les jours ?

## Bibliographie

### Livres, mémoires.

Asipenka, Irina, *Donner du sens : plaisir dans l'apprentissage, plaisir de l'apprentissage*, mémoire de fin d'études, Cefedem Rhône-Alpes, 2010.

Astolfi, Jean-Pierre, *La saveur des savoir, Discipline et plaisir d'apprendre*, ESF éditeur, 2008, p.67-71, 252 p.

Delannoy, Cécile, *La motivation, désir de savoir, décision d'apprendre*, Paris, Hachette éducation, 1997, 156 p.

Desprez Lydie, *Comment permettre l'émergence d'une motivation dans l'enseignement musical ?*, mémoire de fin d'études, Cefedem Rhône-Alpes, 2001.

Develay, Michel, *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, 1998

Giordan, André, *Apprendre!*, Baume les Dames, ed Débats Belin, 1998, 255 p.

Meirieu, Philippe, *Apprendre, oui mais comment*, Paris, ESF éditeur, 1987, 193 p.

Meirieu, Philippe, *Le plaisir d'apprendre*, Paris, ed Autrement, 2014, 157 p.

Reboul, Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, PUF, 1996

### Web

Behrens, Lucien. *L'influence du stress sur la mémoire* [en ligne]. Mémoire de pédagogie. Lausanne, Haute Ecole de Musique, 2008, 27 p. Disponible sur : [www.hemu.ch/fileadmin/user\\_upload/.../biblio\\_behrens\\_mem\\_pedagogie.pdf](http://www.hemu.ch/fileadmin/user_upload/.../biblio_behrens_mem_pedagogie.pdf).

Edouard Gentaz, lors d'un reportage dédié à la neuropédagogie, journal télévisé de 20h de France 2, le 16 avril 2013. Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=LnUGpVcVmkk> >



La motivation. Fenouillet Fabien. *La théorie de l'autodétermination* [en ligne]. 2010. Consultable sur : <<http://www.lesmotivations.net/spip.php?article42>>

Ministère de l'éducation. Evaluer l'apprentissage, l'évaluation formative [en ligne]. Conférence internationale OCDE/CERI, 2008, 27 p. Disponible sur : [http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/rapport\\_ocde\\_ceri\\_evaluerl\\_apprentissage\\_l\\_evaluation\\_formative\\_2008.pdf](http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/rapport_ocde_ceri_evaluerl_apprentissage_l_evaluation_formative_2008.pdf)

Neuropédagogie.com, l'avenir en avance. *Qu'est-ce que la neuropédagogie* [en ligne]. 2013. Disponible sur : <<https://neuropedagogie.com/bases-neuropedagogie-neuroeducation/qu-est-ce-que-la-neuropedagogie.html>>.

Viau, Rolland. *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire* [en ligne]. 3<sup>e</sup> congrès des chercheurs en éducation. Bruxelles, mars 2004, 18 p. Disponible sur : [www.enseignement.be/download.php?do\\_id=2291&do\\_check=](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2291&do_check=)