

Diplôme d'Etat de professeur de musique
Mémoire de fin d'étude / juin 2016

La motivation,
une source de vie et d'apprentissage dans nos écoles de musiques ?

LOUBES Céline

Promotion 2014 / 2016



Introduction :	3
<u>Les missions des établissements d'enseignement spécialisé de la musique :</u>	4
1. Leurs missions au regard des valeurs du service public :	4
La continuité :	4
La mutabilité :	5
L'égalité :	6
2. Etat des lieux du devenir des anciens élèves au-delà du conservatoire :	9
3. Analyse et réflexion sur l'abandon des élèves :	11
<u>Trois cas concrets :</u>	12
1. CRR de Bordeaux, les « Orphéons » :	12
2. CRR de Lyon, Le « cycle découverte » :	14
3. L'ENM de Villeurbanne, l'EPO (l'Ecole Par l'Orchestre) :	16
4. Analyse des points forts des cas concrets. Pour favoriser la motivation de l'élève, les établissements ont repensé :	17
Le temps :	17
L'entrée en musique et les cursus :	17
Le rôle de l'évaluation :	18
La place de la FM :	19
La communication parents/enseignants :	20
<u>Quelles activités favorisent la motivation de l'élève ? Quel est le rôle de l'enseignant d'aujourd'hui ?</u>	22
1. Les activités favorisant les interactions humaines :	22
2. Les activités qui se déroulent dans le plaisir :	23
Plaisir d'affiliation ou d'appartenance :	23
Plaisir d'accomplissement :	24
3. Activité faisant sens pour l'élève :	25
L'Enfant philosophe :	25
Le sens au sein de la multiplicité des pratiques :	25
Le sens se crée quand il est en lien avec le monde réel :	26
4. Le rôle de l'enseignant : entre transmission et éducation :	27
Conclusion :	30
Bibliographie :	31
ANNEXE :	33

Introduction :

Dans mon métier d'enseignante, j'ai été confrontée à plusieurs reprises au manque de motivation de certains élèves au sein de mes cours de piano et de FM. J'ai tenté tant bien que mal de chercher des solutions pour faire émerger leur goût pour la musique, car sans celui-ci il me semblait difficile de leur apprendre quoi que ce soit. Dès lors qu'un début de motivation semblait émerger, elle repartait de sitôt pour aboutir à un arrêt définitif. Cette situation ne m'était pas acceptable et me plaçait dans une certaine culpabilité. Quelle était ma part de responsabilité ? Pourquoi arrêtaient-ils au bout de quelques années ? N'ayant pas de réponses à ces questions qui me préoccupent, j'ai voulu au travers de ce mémoire comprendre les raisons de cette démotivation, et savoir qui en était responsable.

La question de la motivation semble préoccuper les enseignants depuis longtemps et d'ailleurs bien avant la naissance de ce terme qui apparaît dans les années 1930 sous l'impulsion de publicitaires américains. Elle se définit par une « *action des forces conscientes et inconscientes déterminant le comportement d'un individu.* »¹ Depuis son apparition, elle a fait l'objet de nombreuses recherches dans le but de percer les mystères du comportement humain bien utile dans plusieurs domaines (marketing, politique, travail, éducation...).

En éducation, ces études ont permis de développer des stratégies pour lutter contre le manque d'investissement des élèves dans le milieu scolaire. Ces recherches sur le contrôle comportemental humain peuvent faire l'objet de controverses et comporter un certain nombre de dérives, mais nous aborderons ce problème par la suite.

Néanmoins, la quête de la motivation de l'élève est légitime, car d'après Jacques André, elle est « cette énergie qui nous pousse à agir » et sans elle, aucun apprentissage ne peut avoir lieu. Le rôle du pédagogue n'est-il donc pas de créer des situations permettant la rencontre entre l'élève et un objet de savoir qui suscite son intérêt ? En effet, comment peut-on désirer quelque chose que l'on ne connaît pas ?

Ce mémoire ne traitera pas de psychologie ni des théories de la motivation du comportement humain, mais j'essayerais de comprendre quel est mon rôle face à elle et quels sont les facteurs qui freinent ou encouragent la motivation de l'élève : nos établissements ont-ils une part de responsabilité face à cette notion et quels intérêts ont-ils à la prendre en considération ? Est-elle indispensable au bon fonctionnement de l'établissement en général et comment se place-t-il face à cette question ? En d'autres termes, en quoi la motivation est-elle source d'apprentissage et de vie dans nos établissements ?

Pour répondre à ces questions, nous nous interrogerons dans un premier temps sur les missions des établissements d'enseignement artistique agréés par l'Etat au regard des principes du service public. Pour cela je prendrais notamment appui sur une récente enquête sur les conservatoires de Lyon.

En fonction de certaines problématiques liées à la mise en oeuvre de ceux-ci, nous prendrons pour exemples trois établissements impliqués dans la recherche de solutions.

Dans un second temps, nous analyserons les moyens mis en oeuvre par ces cas concrets pour faire face aux abandons.

Nous terminerons sur un exposé des différentes activités favorisant la motivation durable de l'élève et sur le rôle de l'enseignant vis-à-vis de celle-ci.

¹ Dictionnaire Larousse.

I. Les missions des établissements d'enseignement spécialisé de la musique :

1. Leurs missions au regard des valeurs du service public :

Nos conservatoires et écoles de musiques sont au service du *bien commun*² de notre société et appartiennent donc au service public qui s'est fondé autour de trois principes de continuité, mutualité et égalité définis par la « loi Rolland » de 1938.

- **La continuité :**

*La continuité implique que le service doit être assuré régulièrement, sans retard dans le temps, sans discontinuité gênante ou pénalisante pour l'utilisateur.*³

Ce principe met en avant l'importance d'un service assuré sans retard et sans discontinuité pour l'utilisateur. Cela impliquerait pour les établissements d'être en mesure d'accueillir tout individu souhaitant pratiquer un instrument à n'importe quel âge et pendant un temps illimité. De ce fait, les places dans les classes d'instruments ainsi que la taille des locaux doivent être suffisantes pour répondre à une demande plus ou moins conséquente afin de n'exclure personne. De plus, ce principe supposerait une accessibilité continue des locaux afin que les élèves puissent avoir un lieu où répéter et travailler leur instrument s'ils le souhaitent.

En réalité, la plupart des établissements sont saturés en termes de place et ne disposent de locaux suffisamment spacieux pour accueillir tout le monde.

C'est pourquoi la sélection et l'abandon des élèves peuvent être vus comme une réponse à la saturation croissante des conservatoires. Cependant, cela va à l'encontre du principe de continuité. Pour résoudre ce problème, une des solutions serait d'accompagner les élèves dans la construction d'un projet artistique personnel afin « *qu'un grand nombre d'élèves poursuivent leur pratique artistique au-delà des enseignements du conservatoire.* »⁴. Pour ce faire, le schéma directeur 2008 propose dès le second cycle « *un mode d'organisation des études plus souple, concerté entre l'équipe pédagogique et les élèves concernés pour s'adapter aux acquis, aux profils et aux projets de certains élèves.* »

² « *Les biens communs immatériels, également appelés biens communs de la connaissance ou biens communs informationnels, se caractérisent par leur non-rivalité, c'est-à-dire que leur utilisation ne les épuise pas ou n'en prive pas les autres utilisateurs.* » Wikipedia, consulté le 30/05/2016

³ Les principes du service public, disponible sur <<http://www.le-politiste.com>>, consulté le 30/05/2016

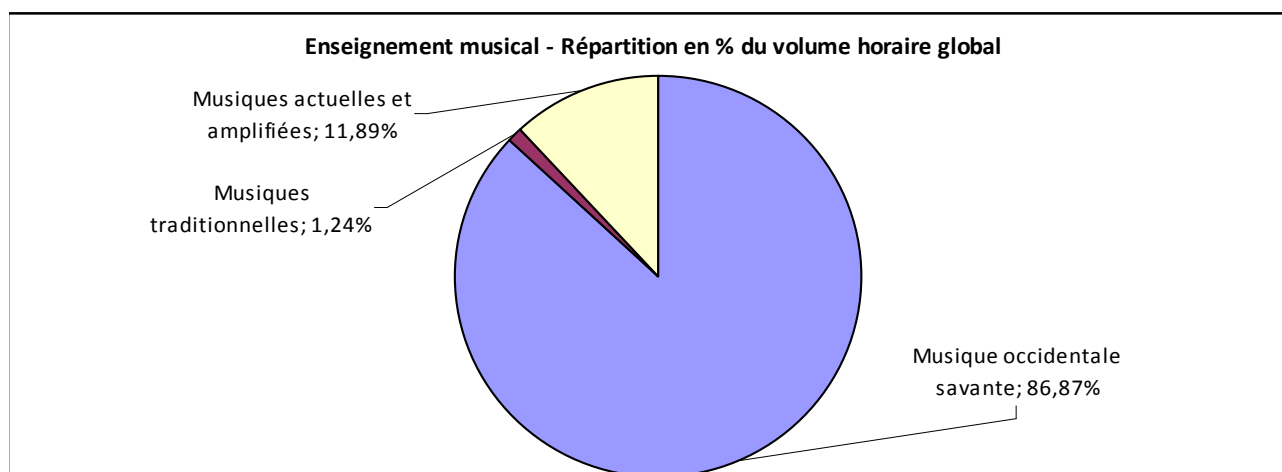
⁴ Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, avril 2008.

- **La mutabilité :**

*La mutabilité désigne l'adaptation des services publics à l'évolution des besoins collectifs et aux exigences de l'intérêt général.*⁵

Un des mots importants est celui de l'adaptabilité du service public : l'offre proposée au public doit être adaptée et répondre à toutes les demandes. En effet, *« le service public, c'est la reconnaissance par les pouvoirs publics d'une demande sociale ; il n'y a pas de service public s'il n'y a pas de demande sociale, une expression de cette demande et de son usage. »*⁶

Pour cela, les établissements doivent s'interroger sur ce que sont les demandes des Français d'aujourd'hui afin d'adapter leur offre. Déjà en 1980, Antoine Hennion, dans son enquête sur « les conservatoires et leurs élèves » constate que : *« les conservatoires ont tendance à exclure les élèves populaires par leur répertoire et leur exigence scolaire »*. Effectivement, de nos jours, les demandes en termes de pratiques et de répertoires sont très éclectiques. Par conséquent, l'ancien modèle basé principalement sur la formation de musiciens interprètes professionnels ou amateurs de haut niveau fondé principalement sur le domaine des musiques classiques ne permettait pas de répondre à la diversité de ces demandes. Dans les années 1980, Maurice Fleuret dénonce l'anachronisme de l'ancien modèle pédagogique et énonce sa volonté *« d'introduire enfin de nouvelles disciplines trop longtemps négligées, mais abondamment demandées, telles que les musiques anciennes, les musiques traditionnelles régionales ou lointaines, l'électro-acoustique, l'informatique musicale, le jazz, l'accordéon, les claviers électroniques... »*⁷. C'est donc dans un contexte politique changeant avec l'arrivée de la gauche au pouvoir que les conservatoires vont élargir leurs offres en termes de pratiques et d'esthétiques pour répondre aux actuelles « exigences de l'intérêt général ».



⁵ Les principes du service public, disponible sur : <http://www.le-politiste.com>, consulté le 30/05/2015

⁶ Laurence BUSSY, « *La Démocratisation de l'enseignement spécialisé de la musique : une réalité ou un idéal ?* », Cefedem Rhône-Alpes, promotion 2001-2003. p. 5.

⁷ Maurice Fleuret, *Une politique démocratique de la musique*, disponible sur : www.culturecommunication.gouv.fr, consulté le 30/05/2016.

Une récente enquête sur l'enseignement artistique de la métropole de Lyon (mars 2016) met en avant les efforts fournis par les établissements de statut public pour diversifier leurs offres. Cependant, le schéma ci-dessous affiche un certain déséquilibre au niveau de l'enseignement de ces différentes esthétiques.

Ces pratiques émergentes sont encore sous représentées en raison de leur récente apparition au sein des conservatoires. Cette situation est en pleine mutation, mais il est encore difficile de contenter une demande conséquente pour ces disciplines. En effet, cette enquête constate que « *la pression excessive supportée par certaines des structures de statut public se trouvant trop seules à proposer une importante diversité esthétique dans les enseignements doit conduire à rechercher de meilleurs équilibres dans les offres d'enseignements proposées sur le territoire métropolitain.* » Cela nécessite « *un travail spécifique d'organisation de la circulation des professeurs et élèves, autour des demandes vis-à-vis des instruments rares, afin de rechercher une plus grande complémentarité (effets ne justifiant pas l'ouverture d'une classe, d'un cours), ou dans le but d'orienter un élève vers une autre structure pour tout ou partie de son cursus.* »⁸ Finalement, ce principe de mutualité tend à se réaliser dans la mesure du possible.

- **L'égalité :**

*L'égalité interdit la discrimination entre les usagers du service tant vis-à-vis des prestations que des charges : des situations identiques doivent être traitées de la même manière. Mais inversement, des traitements différents peuvent être réservés à des situations différentes.*⁹

Ce dernier principe oblige les institutions à ne pas faire de distinction entre les diverses conditions des usagers (âge, handicap, social, résidence...) quant à l'accès du service proposé. Cela signifie que les enseignements dispensés doivent s'ajuster aux spécificités de chacun afin de n'exclure personne.

Dans la majorité des établissements d'enseignement artistique, les dispositifs et les cursus mis en place sont centrés essentiellement sur un public d'enfants et de jeunes¹⁰. En effet, l'organisation des cursus et des évaluations présentées dans les schémas d'orientations évolue au rythme du développement de l'enfant (éveil, initiation, 1er cycle...). Il est légitime d'axer nos réflexions autour de ce public, car il reste majoritaire, mais au regard du principe d'égalité, ces réflexions ne doivent pas se faire au détriment des autres usagers. Ces situations particulières devraient également attirer notre attention et faire l'objet par exemple, de formation pour l'accueil de personnes en situation de handicap. Selon l'enquête de 2016, « *Les modalités mises en œuvre vis-à-vis de l'accueil des publics en situation de handicap sont très variables, et témoignent à la fois d'un volontarisme important des structures et de la nécessaire adaptabilité des acteurs aux différentes situations.* »¹¹

⁸ L'enseignement artistique dans la métropole de Lyon, restitution de l'enquête portant sur les établissements d'enseignement artistique soutenus par la Métropole de Lyon, mars 2016, p 49

⁹ <<http://www.le-politiste.com>>, consulté le 30/05/2016.

¹⁰ « *L'enseignement artistique spécialisé s'adresse d'abord à un public jeune, 69 % des élèves inscrits dans les établissements ont moins de 18 ans.* » Restitution de l'enquête portant sur les établissements d'enseignement artistique soutenus par la Métropole de Lyon, mars 2016, p 12

¹¹ Ibid., p 19

A plus grande échelle, l'accès de tous à une pratique artistique implique une répartition égalitaire des établissements sur tout le territoire. La décentralisation de l'enseignement artistique a fait l'objet d'une action politique initiée par Marcel Landowsky en 1969 dans le but « *d'apporter à tous les enfants de France, la possibilité d'avoir accès à la vie artistique* ». ¹² A l'issue de son plan de 10 ans et sous l'impulsion du gouvernement de gauche nous avons pu voir se multiplier les conservatoires nationaux, municipaux et écoles associatives.

La volonté de Marcel Landowsky était de former des musiciens interprètes professionnels ainsi que des amateurs de haut niveau dans le but d'alimenter les salles de concert et de démocratiser la musique. Un certain paradoxe apparaît, car « *si l'apprentissage musical n'est achevé qu'à la fin d'un long parcours technique, alors comment l'accès de tous à la musique pourrait-il être autre chose que la première étape d'une érosion cruelle, disqualifiant progressivement les élèves pour qualifier le professionnel ?* » ¹³ Même si sa volonté était de rendre la musique accessible au plus grand nombre, le fait de baser l'enseignement sur des exigences techniques liées à la pratique d'une unique esthétique alimente les représentations élitistes qui lui sont rattachées et exclut de ce fait les milieux populaires.

Maurice Fleuret ira plus loin dans cette idée d'accessibilité et d'ouverture : il préconise « *une triple réduction des inégalités* :

- *réduction des inégalités artistiques par la reconnaissance de toutes les pratiques comme égales en dignité ;*
- *réduction des inégalités géographiques par une meilleure distribution des moyens et des outils sur tout le territoire ;*
- *réduction des inégalités sociales par des actions nouvelles et spécifiques dans les milieux les plus défavorisés* » ¹⁴.

« La politique démocratique de la musique » de Maurice Fleuret a eu des répercussions effectives sur la diversité des pratiques musicales proposées au sein des conservatoires, permettant ainsi d'accueillir un public plus large. Cependant, les représentations sont encore plus longues à faire évoluer. Les établissements peuvent combattre ces représentations en allant à la rencontre de ce public. Cette démarche a été entreprise par le conservatoire de Givors :

Sous l'impulsion de la politique de la ville et de l'établissement, une délégation d'enseignants s'est portée volontaire pour mener une action de sensibilisation à la musique dans un quartier prioritaire de la ville : « les Vernes ». Chaque semaine, l'équipe pédagogique en charge de « l'orchestre aux Vernes » se déplace pour offrir une pratique musicale collective à quelques enfants du quartier. Ces derniers sont engagés sur une année à monter un répertoire qu'ils donneront en spectacle à l'issue de celle-ci.

Depuis la mise en oeuvre de ce projet, bien que ce ne soit pas l'objectif de cette démarche, quelques participants se sont inscrits au conservatoire afin de s'investir davantage dans une pratique musicale.

¹² Noémi Lefebvre, *Marcel Landowsky, une politique fondatrice de l'enseignement musical (1966-1974)*, Enseigner la musique n°12, p. 219-220

¹³ Ibid., p309

¹⁴ <<http://www.culture.gouv.fr/culture/historique/rubriques/46ans.pdf>>, consulté le 30/05/2016

Ce public, résidant dans un quartier relativement éloigné du conservatoire autant d'un point de vue géographique que culturel, n'aurait pas eu accès à une pratique artistique sans la politique de l'établissement et de la ville.

Cet exemple concrétise la mission qu'ont les conservatoires de s'ouvrir et de collaborer avec d'autres structures dans leur aire de rayonnement dans le but de toucher un public plus large.¹⁵

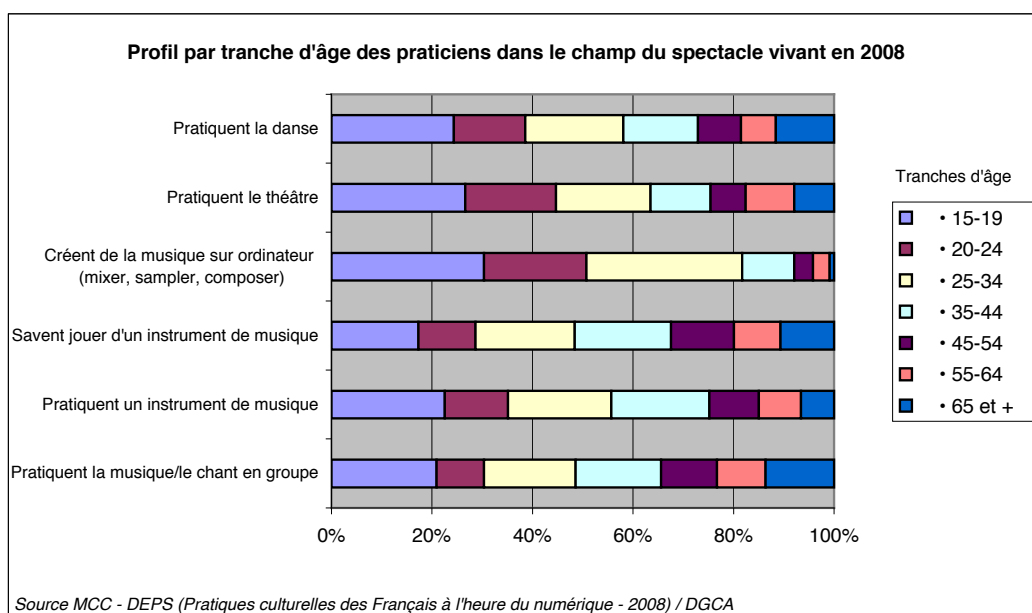
Au travers de ces trois principes, nous avons pu dégager les différentes missions du conservatoire qui découlent de la politique de démocratisation/démocratie culturelle mise en place dans les années 1980 avec Maurice Fleuret et l'apparition des schémas directeur ou d'orientation pédagogique établis par le ministère de la Culture. Selon ce dernier, « *la première mission des conservatoires est de former des amateurs. Les établissements veilleront à favoriser le lien avec la pratique amateur existant à l'intérieur ou à l'extérieur du conservatoire afin qu'un grand nombre d'élèves poursuivent une pratique artistique au-delà des enseignements du conservatoire.* » (Schéma national d'orientation pédagogique, 2008).

Dans la partie suivante, nous essayerons de faire un état des lieux des répercussions de cette politique par rapport au devenir des anciens élèves et à l'émergence des pratiques amateurs en dehors du conservatoire.

¹⁵ La Chartes de l'enseignement artistique spécialisé, 2002, préconise « *l'ouverture des établissements sur la vie culturelle sera encouragée : résidences d'artistes, partenariat avec les structures de création et de diffusion, accueil et encadrement de la pratique amateur. (...) Afin de favoriser l'accès du plus grand nombre d'élèves aux pratiques artistiques, les conservatoires et écoles de musique, danse et théâtre doivent être des pôles de compétences pour l'action des musiciens intervenant dans le cadre scolaire au sein de programmes « musique à l'école »* ».

2. Etat des lieux du devenir des anciens élèves au-delà du conservatoire :

Le ministère de la Culture a réalisé une enquête sur les « *Pratiques culturelles des Français à l'ère du numérique – Année 2008* ». En ce qui concerne le domaine musical, « *les pratiques traditionnelles restent majoritaires : la plupart des musiciens amateurs jouent d'un instrument et/ou chantent. Dans le détail des pratiques instrumentales, la guitare (39%) et le piano (31%) sont les instruments les plus cités. Au sein des pratiques collectives (8% de la population), la chorale est de loin la pratique la plus répandue, loin devant le groupe de rock, la formation de musique classique ou les ensembles de fanfare ou d'harmonie.* » Cependant, le tableau ci-dessous affiche l'émergence d'une pratique amateur forte dans le domaine des « musiques sur ordinateurs » qui sont sous-représentées dans nos établissements.

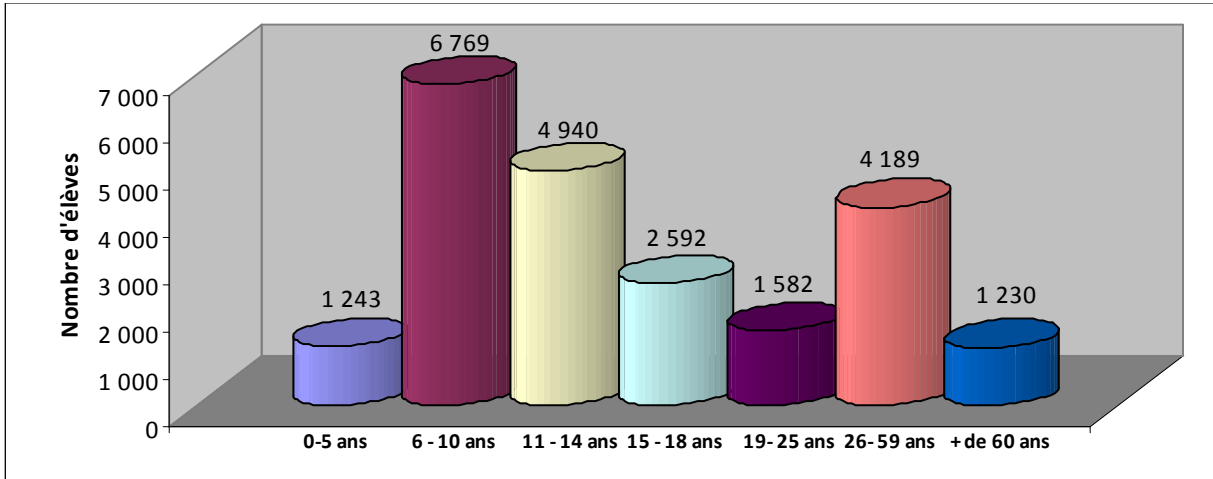


Par ce tableau, il n'est pas possible d'analyser l'encouragement des pratiques amateurs, car il ne précise pas si celles-ci sont effectuées à l'intérieur ou en dehors d'une structure d'enseignement spécialisé relevant du service public.

Depuis le « rapport sur les anciens élèves des écoles de musique agréées par l'Etat » d'Antoine Henion de 1983, aucune autre enquête n'a été entreprise au sujet des abandons des élèves dans les conservatoire. Nous savons qu'il y a environ 50% des élèves qui arrêtent à la fin de chaque cycle, que seulement 3% d'entre eux deviennent professionnels, mais nous ne savons pas quelle proportion d'anciens élèves poursuit une pratique musicale après le conservatoire.

Cependant, le tableau ci-dessous met en évidence une décroissance des fréquentations en fonction de l'âge. En effet, « plus les tranches d'âges augmentent, plus la proportion de praticiens diminue. »

Ce tableau illustre bien la décroissance des publics de jeunes depuis la période d'apprentissage (6/10 ans) et une période de pratique confirmée (19/25 ans). Nous allons tenter d'y répondre plus bas.



3. Analyse et réflexion sur l'abandon des élèves :

L'arrêt d'une pratique musicale peut s'expliquer tout simplement par un manque de disponibilité. En effet, une pratique musicale nécessite un investissement temporel conséquent qui se voit diminuer avec l'évolution scolaire et professionnelle des individus. De plus, la multiplicité des activités suivies par les enfants ne leur permet pas de s'engager pleinement dans un cursus qui nécessite du temps en plus de leur scolarité.

D'après une enquête que j'ai pu mener auprès des élèves d'une école associative et de l'ENM de Villeurbanne (cf. annexe), le temps de présence et d'attente entre chaque cours est trop lourd pour les enfants et leurs parents. Ces derniers se trouvent dans l'obligation de venir plusieurs fois dans la semaine pour suivre les différentes disciplines qui n'ont parfois pas de liens entre elles. Ce cloisonnement nuit au sens et à l'intérêt qu'éprouvent les élèves pour chacune d'entre elles, entraînant ainsi un découragement progressif pouvant aboutir sur un abandon définitif.

D'autre part, en imposant un cursus préétabli, des évaluations normatives, des disciplines compartimentées, nos établissements s'apparentent de trop à l'école et de ce fait éloignent certains élèves qui entretiennent un mauvais rapport avec celle-ci. Le stress engendré par ce type d'enseignement basé sur la comparaison, le pistage systématique des fautes ou de mauvaises positions, cause des dommages importants au niveau de l'estime qu'a l'élève de lui-même. Cette soumission au regard de l'autre, l'assujettissement au professeur, dépossède l'élève de toute initiative et entrave toute forme d'émancipation nécessaire à la poursuite d'une pratique artistique.

Ce manque de souplesse vis-à-vis des cursus et des évaluations ne prenant pas en compte le projet de l'élève illustre « *la nette tendance des conservatoires à se fermer sur eux-mêmes et à se couper des pratiques musicales extérieures, moins scolaires mais plus sociales. (...) Ce résultat montre que les conservatoires sont plus portés à favoriser de fait les deux issues extrêmes (professionnalisme, et arrêt ou simple passe-temps) qu'à promouvoir une pratique amateur active chez leurs anciens élèves. C'est là le fruit regrettable, mais assez prévisible, d'une conception scolaire et technique de l'enseignement musical.* »¹⁶

Cependant, nous allons montrer dans la partie suivante que certains établissements entendent ce problème et tentent d'y remédier de diverses manières.

¹⁶ Antoine Hennion, *Les conservatoires et leurs élèves, rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agrées par l'état*, La documentation Française, Paris, 1983, p. 138.

II. Trois cas concrets :

1. CRR de Bordeaux, les « Orphéons » :

1998 : constat des élus : « *vous coûtez très cher, on ne comprend pas votre fonctionnement, et vous êtes élitistes.* »¹⁷

Sous l'impulsion des élus, le directeur Jean-Luc Portelli, redéfinit le projet d'établissement en partant de ces deux questions :

- Quelle est la place du conservatoire dans la ville ?
- Comment développer chez les débutants le goût de la musique par la mise en oeuvre d'un projet artistique qui soit au coeur de l'enseignement ?

Car dès son arrivée en 1998, il est « davantage questionné par ce taux d'abandon en cycle 1 que par ce fameux « niveau » sur lequel tout le monde avait l'air d'être d'accord ».

Après de longues concertations et un chantier de réflexions autour de différentes thématiques avec l'ensemble de l'équipe pédagogique, le « cycle des apprentissages premiers » a vu le jour.

« Le cycle des apprentissages premiers » :

Cinq années composent ce cycle qui va des « premiers pas », aux « Opus 4 » en passant par les « Orphéons ». Il constitue une nouvelle façon d'entrer en musique par la pratique instrumentale d'ensemble.

Ce cycle est bâti sur ces quatre principes :

- 1) Penser « par groupe d'enfants » et non par « matière ». « *C'est-à-dire que quand les parents inscrivent leurs enfants, on ne dit pas à ceux-ci : « Vous allez faire de l'éveil musical », mais on leur dit : « vous allez faire partie du groupe A des premiers pas.* » » Ceci pourrait paraître anodin, mais ce principe crée une identité.
- 2) La constitution « *d'une équipe d'enseignants, pluridisciplinaire, et qui a en charge le groupe dans sa globalité* ».
- 3) *La définition de contenus d'enseignement dispensés dans quatre ateliers :*
 - *initiation musicale : tout ce qui peut initier les enfants au geste, au phrasé, à l'écoute et éveiller l'expression musicale.*
 - *pratique vocale.*
 - *découverte instrumentale.*
 - *pratique corporelle.*
- 4) Une évaluation permettant « *de conseiller l'enfant dans la perspective des débuts de la pratique instrumentale en cycle 1.* »

¹⁷ Jean-Luc Portelli, *L'entrée en musique par la pratique instrumentale d'ensemble*, Journée rencontre débat, 29 novembre 2012, Lyon.

Les cours se déroulent en deux temps :

Les premiers pas :

- un premier moment de 1h30 hebdomadaire les trois premiers ateliers.
- un cours d'éveil corporel de 45 minutes tous les quinze jours qui rassemble deux groupes.

les orphéons :

- 1h30 par groupe de trois élèves avec un professeur d'instrument, les sous-groupes étant répartis dans quatre salles proches permettant toutes les combinaisons possibles à n'importe quel moment. Ainsi les pratiques collectives sont rendues possibles à tout moment.
- 1h30 de F.M. et de chant choral. L'enseignement y est basé sur le passeport et le projet musical du groupe.

Chaque groupe d'élèves est composé idéalement de 12 enfants. Celui-ci est divisé en 4 sous-groupes de 3 qui jouent d'un instrument différent. Quatre professeurs d'instruments s'occupent du groupe en relation avec un professeur de F.M. et sont en charge du projet du groupe.

Contenus d'apprentissages :

Le « *passeport pour le premier cycle* » est « un répertoire de 26 chansons , choisies pour leur pertinence pédagogique, associé à un répertoire de 24 chansons que l'ont peut exploiter librement. »

Ce répertoire commun favorise les pratiques collectives dans la réalisation de projets communs grâce à « un fonctionnement plus organisé et concerté entre les professeurs d'instruments et de FM ». (p 7)

En effet, chacun s'investit dans l'écriture et l'arrangement de ce répertoire pour leurs élèves, générant ainsi une certaine émulation chez les enseignants.

Analyse :

Pour répondre à la problématique du fort taux d'abandon en cycle 1, l'établissement a totalement repensé la manière dont les enfants entrent en musique.

Le temps de présence articulé autour de deux moments relativement courts semble respecter davantage le rythme de l'enfant.

Le développement du goût pour la musique se construit par la mise en oeuvre de projets au sein d'une pratique collective. Celles-ci engendrent une certaine émulation aussi bien chez les enfants que chez les enseignants. Comme l'illustre le récit d'expérience du directeur : « *Je me souviens d'un samedi où je me trouvais dans mon bureau, et où j'ai commencé à entendre dans le hall des sons, des voix, comme une répétition... Je suis allé voir de quoi il s'agissait, c'était un groupe d'Orphéon 1. Nous étions au mois de mars, les professeurs étaient là, des professeurs de F.M., d'instruments. J'ai pu entendre des enfants chanter, accompagnés par les autres. (...) Ce qui m'intéresse là ce n'est pas le « niveau » ! Le niveau, c'était juste celui d'enfants qui avaient quelques mois d'instruments derrière eux, mais il y avait une telle énergie... J'ai vu que ce qui les portait, c'était le groupe !* »

Le groupe est créateur d'identité et participe entièrement à la construction d'une certaine motivation chez les deux acteurs. En effet la co-opération et la co-construction nécessaire au bon fonctionnement de ce dispositif favorisent la rencontre et l'échange entre enseignants.

L'évaluation de fin de cycle n'est plus conçue de façon normative, c'est-à-dire que les élèves ne se situent pas par rapport à une norme ou par rapport aux autres, mais par rapport à leur désir et leur progression. Un diagnostic est effectué afin de guider l'élève dans la poursuite de sa formation.

Finalement, en redéfinissant les objectifs de ce nouveau dispositif sous le prisme du respect, de l'intérêt et du rythme de l'enfant, l'établissement a bousculé les pratiques pédagogiques et les représentations des enseignants.

2. CRR de Lyon, Le « cycle découverte » :

Tout comme l'établissement précédent, le CRR de Lyon a repensé l'entrée en musique des enfants dans le cadre d'un nouveau projet d'établissement. Ils ont fondé leur réflexion autour de ces deux constats :

- beaucoup d'enfants souhaitaient changer d'instrument, car le choix de celui-ci est très souvent orienté par les parents et leur milieu social.
- lors de représentations publiques, la plupart des élèves se trouvaient dans l'incapacité d'avoir une tenue scénique de part un mauvais rapport au corps et à l'espace.

L'équipe pédagogique s'est alors concertée pour définir leurs nouvelles attentes vis-à-vis de ce « cycle découverte » dans le but de remédier à ces deux problèmes.

Voici les objectifs qu'ils se sont fixés :

- *Susciter la curiosité : découverte des esthétiques, des instruments, de la diversité des propositions de l'établissement.*
- *Présence physique, engagement, recherche du geste musical, prise de conscience du corps dans l'espace et dans le temps, exploration.*
- *Jouer ensemble: bouger, écouter, inventer, s'exprimer, tenir un rôle dans le groupe.*
- *Développer la concentration, la mémorisation, la coordination.*¹⁸

La mise en application de ces objectifs s'effectue entièrement dans l'oralité. L'apprentissage de la lecture apparaît à l'issue du cycle et s'effectue sous forme de jeu.

Description des deux années du « cycle découverte » :

Première année :

Durant le premier trimestre, les élèves suivent un cours hebdomadaire de 1h30 encadré par un professeur de danse et de FM. Ce partenariat encourage le développement sensoriel et corporel des élèves, car le geste du danseur et du musicien est intimement lié.

En plus de ce cours, ils assistent à des concerts et présentations instrumentales afin de « *développer leur curiosité artistique en vue d'un choix de discipline et d'instrument.* » Ils pourront lors du deuxième trimestre, découvrir durant deux séances, quatre instruments de leur choix.

¹⁸ <<http://www.conservatoire-lyon.fr/cycle-decouverte.html>>, consulté le 30/05/2016

A l'issue de cette première année, ils effectueront 3 voeux qui seront examinés par l'ensemble des professeurs en concertation avec les parents.

Deuxième année :

Afin de les conforter dans leur choix, les élèves poursuivront la pratique de deux instruments sur une plus longue période : 6 séances.

Analyse :

Finalement, ce dispositif permet aux élèves de choisir leur instrument en toute connaissance de cause ce qui évite de les mettre en situation d'échec.

De plus, la plupart des enseignants ont remarqué les bienfaits de ce dispositif sur leurs élèves. En effet, le développement de compétences sensorielles leur permet d'aborder leur instrument avec plus d'aisance.

Cette entrée en musique encourage donc les élèves à poursuivre une activité artistique, car elle suscite la curiosité et prend en compte la singularité de l'enfant. Cependant, « *L'entrée en 1er cycle n'est pas systématique. Les élèves peuvent être orientés vers des structures partenaires du Conservatoire à la fin de leur cursus, à la suite de la commission d'orientation qui a lieu en juillet de chaque année.* »¹⁹ Ce dispositif attire de nombreuses familles et malheureusement le conservatoire n'est pas en mesure d'accueillir tous les élèves. Même si la majorité poursuit une pratique au sein de l'établissement, une sélection s'effectue de façon inconsciente dans le cycle suivant. En effet, l'abondance des acquisitions théoriques et techniques demandées pour l'obtention de la fin du premier cycle instrumental dans un temps limité pourrait déstabiliser certains élèves. Cela nous montre également que la séparation entre le cours d'instrument et le cours de FM demeure.

Malgré tout, les cours de FM des premiers et seconds cycles ont bien évolué : les élèves viennent en cours avec leurs instruments pour déchiffrer, inventer et improviser. J'ai pu assister à un cours de premier cycle articulé autour de la mise en musique d'un poème qu'avait écrit une des élèves. En plus d'une modification de l'organisation des cours, le temps de celui-ci a diminué afin d'alléger les élèves dans le but de limiter les abandons en fin de cycle.

Pour favoriser les pratiques amateurs et permettre aux élèves de poursuivre une pratique artistique au-delà du conservatoire, l'établissement a mis en place le « cursus accompagnement » destiné aux étudiants de 3ème cycle CEM et DEM ayant un projet artistique personnel dans le domaine des musiques actuelles. « Il s'agit d'accompagner ce projet et de faire progresser chaque musicien au sein de celui-ci. » Ils bénéficient de répétitions encadrées, de concerts, de master-class, d'ateliers et d'une journée d'enregistrement.

Tout ceci nous montre quels efforts un établissement de ce type peut mettre en place pour favoriser les pratiques artistiques au sein du territoire.

¹⁹ Ibid.

3. L'ENM de Villeurbanne, l'EPO (l'École Par l'Orchestre) :

« Depuis 2009, le dispositif « École par l'Orchestre » est proposé aux enfants dès le début de leur formation, en fondant leur apprentissage sur une pratique musicale collective rythmée par différents ateliers. L'instrument n'apparaît pas comme une fin en soi, mais se trouve au service d'un projet, il en nourrit les savoirs faire et compétences. Tout au long de l'année, un jeune instrumentiste pourra alors s'essayer à la composition, à l'improvisation, au chant, à la scène... Il passera de la grande formation composée de plusieurs dizaines de musiciens, à la petite formation proche du jazz ou de la musique de chambre. Il flirtera avec des répertoires mêlant le classique au jazz, le traditionnel au contemporain et goûtera à la danse et au théâtre. Afin de rendre toutes ces rencontres possibles, un collège d'une quinzaine de professeurs s'est formé, organe indispensable à la réussite de cette grande entreprise. Un calendrier commun a été mis en place : tous les mercredis, des croisements se font d'une salle à l'autre, d'une esthétique à l'autre, d'un instrument à l'autre, d'un projet à l'autre... Le mercredi, une véritable pépinière de jeunes musiciens grouille dans l'École et rappelle l'objectif premier d'un conservatoire : faire de la musique ensemble ! »²⁰

Les enfants ont un temps de présence de deux heures par semaine, dont une heure de cours d'instrument en groupe avec le professeur de la discipline suivi d'une heure d'atelier de leur choix (invention, musique de chambre, orchestre, blues, jazz...) encadré par un ou plusieurs enseignants.

La FM en tant que discipline n'apparaît pas dans le parcours de l'élève, car le principe de ce dispositif est de ne pas « dissocier la théorie et la pratique » en laissant place à « l'expérimentation, la recherche et l'activité de l'élève comme forces motrices pour l'apprentissage ».

L'évaluation des apprentissages s'effectue tout au long du cycle lors des différentes représentations qui sont suivies d'un bilan oral collectif. Ce type d'évaluation permet de développer le sens critique des élèves qui est indispensable à une construction de l'autonomie de chacun.

Dans ce bilan, la parole des élèves est vivement encouragée par les enseignants qui se placent à leur niveau. L'objectif est de les responsabiliser dans un climat de confiance afin qu'ils s'émancipent progressivement de l'adulte.

En basant leur objectif sur l'autonomie, le sens critique et la motivation de l'élève, les enseignants leur offrent une pratique artistique personnalisée qui a de fortes chances de perdurer dans le temps. En effet, certains élèves de second cycle ont constitué un groupe en annexe de l'atelier « Beetum orchestra ». Les adolescents du « Villeurbassband » prennent en charge le groupe dans sa globalité : ils organisent des répétitions et des stages en dehors de leur temps de cours, démarchent des salles pour jouer, confectionnent leur logo et leur tenue...

L'équipe pédagogique qui encadre ce dispositif a constaté que leurs élèves étaient davantage motivés, assidus et venaient en cours avec plaisir. Depuis, il n'y a quasiment plus d'abandons et ils se retrouvent avec des classes saturées. Par conséquent, ils ne peuvent accueillir d'autres élèves, car leurs heures ne sont pas extensibles.

Bien conscient de ce problème qui est apparu récemment, le collège des enseignants réfléchit à des solutions en jouant une fois de plus sur le dispositif. Cette réflexion est en cours.

²⁰ <<http://enm-villeurbanne.fr>,> Epo, consulté le 30/05/2016.

Cependant, la naissance du « Villeurbressband » démontre que ce dispositif a permis de favoriser l'émergence des pratiques amateurs.

Finalement, ces trois établissements affichent leur volonté d'ouverture et d'adaptation aux demandes d'aujourd'hui dans le but d'encourager une pratique artistique sur le territoire. Nous allons développer dans la partie suivante les points forts mis en oeuvre pour provoquer et soutenir la motivation des élèves.

4. Analyse des points forts des cas concrets. Pour favoriser la motivation de l'élève, les établissements ont repensé :

- **Le temps :**

Les trois établissements ont restructuré le temps et l'organisation des cours en fonction du rythme de l'enfant, car il influe sur leur motivation à poursuivre une activité musicale. En effet, dans le questionnaire anonyme que j'ai distribué aux élèves d'une école associative, il apparaît maintes fois que le temps de présence ainsi que la durée des cours ne leur conviennent pas. Etant donné que les enfants de nos jours ont plusieurs activités extra-scolaires, la formule : 30 minutes de pratique instrumentale, 2h de FM plus une activité collective semble inadaptée.

De plus, le déroulé du temps au sein de chaque cycle, pensé de manière uniforme est également problématique, car chaque élève avance à son propre rythme. « *Il y a l'idée d'une patience pédagogique qui au lieu de « pousser » l'élève, respecte le temps des apprentissages et les intérêts de chaque âge de l'enfance.* »²¹ Etant donné que les élèves n'arrivent pas à l'école au même âge et n'ont pas les mêmes attentes, pourquoi persiste ce manque de souplesse vis-à-vis des cycles dans certains établissements ?

- **L'entrée en musique et les cursus :**

Comme l'indique le schéma d'orientation pédagogique de 2008, les objectifs de l'initiation sont : « *de faire connaissance avec les différentes esthétiques musicales (écouter, aller aux concerts, aux auditions), avec l'établissement et l'ensemble de son offre, afin de faciliter un choix de pratique instrumentale ou vocale* ». En ayant expérimenté divers instruments et pratiques, les enfants sont en mesure de se spécialiser s'ils le souhaitent dans une activité qui leur correspond. De plus, cette large palette d'esthétiques et de pratiques proposée dès le début crée une certaine appétence chez les élèves. De ce fait, « le développement de la curiosité » et « la construction de la motivation » sont deux objectifs du premier cycle promulgués par le schéma d'orientation pédagogique.

La poursuite de leur formation s'effectue de manière générale au sein d'un cursus standard, comme l'indique l'enquête sur « l'enseignement artistique dans la métropole de Lyon » : « *Parmi les 71 structures proposant un enseignement musical, 58 proposent un cursus en cycles, les 13 autres proposent pour certaines un parcours avec des modules (3), pour d'autres il n'y a pas de cursus formalisé (10).* »²² Cependant, ils font preuve de souplesse en prenant compte des demandes particulières de certains élèves. En effet, « *53 structures précisent avoir mis en place des dispositifs pédago-*

²¹ FABRE Michel, Jean-Jacques Rousseau, Une fiction éducative, HACHETTE Education, 1999, p 137.

²² Restitution de l'enquête portant sur les établissements d'enseignement artistique soutenus par la Métropole de Lyon, p. 34.

giques rendant l'élève acteur de son parcours de formation. Un large éventail de modalités est proposé.

« Est notamment évoquée la mise en place de parcours co-construits élève / professeur, avec un choix en commun des axes de travail, des œuvres, et intégrant des projets personnels de l'élève (projets articulant création / composition / pratiques collectives / mise en situation / pluridisciplinarité). Le rythme du parcours est défini en commun entre le professeur et l'élève, et prévoit des étapes de réadaptation. »²³ Ce réaménagement des cursus impose un ajustement des modalités d'évaluation.

• Le rôle de l'évaluation :

Le parcours d'un élève en école de musique est jalonné par de nombreuses évaluations de son entrée à sa sortie. Un contrôle excessif des compétences de l'élève déclenche de l'anxiété et nuit au bon déroulement de l'apprentissage. Pourtant, le contrôle a longtemps été utilisé dans le but de motiver l'élève à travailler. Cette motivation extrinsèque à l'apprentissage est artificielle et n'encourage pas l'élève à poursuivre une activité musicale en dehors du conservatoire, car ce but disparaît à sa sortie. « La récompense dans un contexte de contrôle, diminue la persistance autonome sur une activité. Autrement dit, la récompense, loin de développer l'autonomie et la persistance de l'élève dans les apprentissages, va au contraire la diminuer. »²⁴ En effet, une enquête dans le domaine des neurosciences, effectuée sur de très jeunes enfants dotés d'un comportement altruiste naturel, montre tout d'abord qu'ils sont dotés tous d'un comportement altruiste qui semble naturel, mais elle démontre surtout que celui-ci disparaît dès lors qu'on lui adjoint une récompense.²⁵ Cette expérience nous montre que toute stratégie basée sur la récompense d'un comportement attendu est contre-productive.

Une évaluation ne peut donc avoir pour rôle de motiver l'élève sous la contrainte, mais plutôt de le situer et le guider dans son processus d'apprentissage. Cette forme d'évaluation appelée « évaluation formative », est centrée sur l'apprenant et son parcours dans une logique de progression personnelle considérant l'erreur non pas comme une faute, mais une information sur l'avancé de son apprentissage. Elle ne juge pas et ne classe pas, mais régule l'apprentissage et permet à l'élève de se situer par rapport aux objectifs qu'il se serait fixés. Cette forme d'auto-évaluation n'apparaît pas dans les exemples cités, mais elle reste personnalisée et se déroule dans la communication entre enseignants et élèves.

Certains établissements de la région ont établi un parcours contractualisé évalué selon des critères prédéfinis par l'élève et l'enseignant qui peut prendre la forme d'un carnet de bord. D'autres structures « précisent ne pas appliquer de dispositifs d'évaluation formalisés. »²⁶

Finalement, pour favoriser et soutenir les progrès des élèves, l'évaluation doit prendre en compte la singularité et le rythme de chacun.

²³ FABRE Michel, *Jean-Jacques Rousseau, Une fiction éducative*, HACHETTE Education, 1999, p 137.

²⁴ Fabien Fenouillet, *La « cagnotte » et les théories de la motivation*, <<http://www.cahiers-pedagogiques.com>>, consulté le 30/05/2016.

²⁵ Documentaire, <<http://www.arte.tv/guide/fr/051656-000-A/vers-un-monde-altruiste>>, consulté le 30/05/2016.

²⁶ Restitution de l'enquête portant sur les établissements d'enseignement artistique soutenus par la Métropole de Lyon, p 35.

- **La place de la FM :**

Ces trois cas concrets nous montrent que l'organisation des cours de FM est au coeur des réflexions sur l'enseignement musical. L'ancien modèle, le cours de « solfège », représente la « bête noire » des apprentis musiciens d'hier et encore d'aujourd'hui d'après mon questionnaire. Cette discipline séparant la théorie de la pratique semble déconnectée de toute réalité musicale et décourage les élèves. En effet, « *La plupart des leçons portent, dès le début, et bien à tort sur des exercices de lecture de notes. On apprend trop tôt où se placent les notes sur la portée. On lit trop tôt. On oublie l'oreille et la voix... C'est l'éducation visuelle qui précède l'éducation de l'oreille. Ceci tourne le dos au bon sens, à la logique, à la musique...* »²⁷ (Instruction officielle du 20 juin 1923, titre XI, chant et musique) Même si des efforts ont été entrepris par les institutions et les enseignants, l'ancienne tradition de l'enseignement du solfège persiste encore de nos jours dans certains établissements et surtout dans la représentation de l'opinion publique.

Par cette citation de Marcel Landowsky, on voit que la problématique énoncée en 1928 persiste : « *Le troisième combat fut celui que j'ai dû mener contre le solfège de grand-papa, enseigné sans discernement à tous les petits-enfants, doués ou non, et qui est l'un des grands responsables d'un abandon si ancien de la musique en France* »²⁸(...) « *En Allemagne, les amateurs font peu ou même pas du tout de solfège, mais tout le monde chante et beaucoup de gens font de la musique ; en France, on gâve tous les enfants qui veulent faire de la musique, et la plupart d'entre eux, déçus et découragés, s'éloignent, complexés et dégoûtés.* »²⁹

Bien conscient des effets négatifs sur la motivation et sur la pérennité de la pratique musicale des élèves, les trois structures citées plus haut ont redéfini les finalités et objectifs d'apprentissage nécessaire à la formation du musicien selon ce principe : « *Il faut « avoir appris à « aimer » la musique avant d'en apprendre les codes. La sensibilité musicale s'oppose à l'approche théorique de la musique; en cela elle induit un enseignement partant de la pratique.* »³⁰

Deux établissements ont choisi de réorganiser les cours de FM en partant de la pratique tandis que le troisième utilise la pratique collective et instrumentale pour en dégager des notions théoriques en supprimant le cours de FM.

Ces choix nous interrogent sur la place du cours de FM dans nos établissements. Ne sommes-nous pas tous des professeurs de FM ? Doit-on supprimer les cours de FM ? La question reste ouverte.

²⁷ Noémi Lefebvre, *op. cit.*, p. 222.

²⁸ Noémi Lefebvre, *op. cit.*, p. 225.

²⁹ Noémi Lefebvre, *op. cit.*, p. 226.

³⁰ Noémi Lefebvre, *op. cit.*, p. 219.

- **La communication parents/enseignants :**

Etant donné que les parents sont, de manière générale, initiateurs d'activité musicale, ils jouent un rôle prépondérant dans la pré-sensibilisation musicale de leur enfant, mais aussi dans le développement et le maintien de leur motivation.

Pratiquer un instrument nécessite autant un soutien financier que moral. Les parents doivent être en mesure d'assumer l'achat d'un instrument, les frais de scolarité et d'investir du temps dans les déplacements. De plus, l'intérêt qu'ils portent à l'activité et aux progrès de leur enfant influe sur l'estime qu'ils ont d'eux même et assouvit donc leur besoin de reconnaissance. Les parents représentent un moteur essentiel au développement des apprentissages de par leur soutien moral financier et temporel. Finalement, le comportement des familles conditionne l'investissement et la réussite des élèves.

Jacques André souligne le rôle de la communication parent-enseignant dans une formation à la motivation.³¹ En effet, les parents ont des attentes particulières vis-à-vis de l'institution et de l'apprentissage dispensé à leur enfant en fonction des représentations qu'ils se font d'une pratique musicale. Si celles-ci ne sont pas en accord avec les objectifs d'apprentissage des enseignants, ils sont en mesure de discréditer la valeur de l'enseignement aux yeux de leur enfant.

Il est important de favoriser la communication entre parents et enseignants de manière générale et surtout lorsque l'établissement souhaite mettre en place de nouveaux dispositifs afin que les familles puissent comprendre et soutenir les nouveaux enjeux qui en découlent. Selon Jean-Luc Portelli : « l'investissement des parents dans ce projet a été capital à sa réussite. »³² Finalement, les parents ne représentent pas un frein aux nouveautés pédagogique, mais plutôt un soutien, si nous prenons la peine de les informer correctement.

Nous avons pu démontrer dans cette partie que les parents et la structure sont indispensables à la mise en place de dispositifs novateurs et motivants pour l'élève. Mais comment l'enseignant peut-il au sein des activités qu'il propose développer la motivation de son élève ? Et quelle forme de motivation ? Car selon Olivier Reboul³³, il existe 14 formes de motivations : 7 extrinsèques et 7 intrinsèques.

³¹ Jacques ANDRE, *Eduquer à la motivation, cette force qui fait réussir*, L'harmattan, Paris, 2005, p 54

³² Jean-Luc Portelli, op. cit. p. 13.

³³ Olivier Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, PUF Paris, 1996, chap.5 p20/34.

La première est animée par des facteurs extérieurs à l'activité comme : *le souci du métier, la crainte du châtime*nt, *l'espoir d'une récompense, la compétition, l'imitation, l'identification au maître...* tandis que la seconde est centrée sur l'intérêt et le plaisir que l'élève trouve dans l'activité (curiosité, besoin de grandir, difficulté vaincue, le plaisir ludique, intérêt pour la matière, joie de créer une oeuvre, la coopération). Selon Olivier Reboul, ces sept dernières ont une valeur supérieure aux autres, car elles sont durables dans le temps et propres à l'individu. « *On n'est plus dans le domaine de l'« intéressé », mais de l'« intéressant ».*³⁴ Par conséquent, si l'on souhaite promouvoir des pratiques artistiques en dehors du conservatoire, nous devons développer chez les élèves une motivation intrinsèque.

Nous allons à la lumière de cette théorie dégager plusieurs formes d'activités favorisant une motivation intrinsèque.

³⁴ Ibid., chap. 5 p. 22/34.

III. Quelles activités favorisent la motivation de l'élève ? Quel est le rôle de l'enseignant d'aujourd'hui ?

1. Les activités favorisant les interactions humaines :

Les dispositifs mis en place par ces trois structures sont construits sur de fortes interactions humaines et sur la coopération entre enseignants, entre élèves et entre enseignants et élèves.

Chaque individu se sent alors investi d'une mission pour mener à bien une activité ou un projet collectif dans « la joie de se sentir utile »³⁵. Cette émulation positive constitue un moteur important à l'activité de l'élève si celle-ci est bien encadrée, car selon Jacques André, « *c'est dans un réseau d'interaction humaine que croît ou s'atrophie la motivation, et, qu'à l'intérieur de cet ensemble, c'est la manière d'être et d'agir du responsable qui exerce l'influence la plus forte sur la construction ou non de cette énergie.* »³⁶

En effet, l'enseignant doit veiller à ce que chacun puisse trouver sa place et son rôle au sein du groupe afin d'éviter l'exclusion d'un individu qui aurait des conséquences négatives sur sa motivation. De plus, la « pédagogie coopérative » comporte des dérives dans le sens où elle favorise la « division » du travail. « *Quand vous mettez cinq ou six élèves au travail – c'est vrai aussi pour des adultes, bien sûr ! – et que vous leur confiez une tâche à réaliser ensemble, ils ont très vite la tentation de s'organiser en concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs ! Ils reproduisent ainsi ce qu'ils savent déjà faire, entérinent les inégalités culturelles ou sociales et n'apprennent pas grand-chose !* »³⁷

Dans le cadre de plusieurs travaux du Cefedem, nous avons souvent été confrontés à ce type de phénomène qui relève de la psychologie des groupes. Chaque personnalité endosse un rôle qui lui est propre en fonction de son caractère et de celui des autres.

Une des solutions à ce problème se trouve dans la « rotation des rôles et des tâches » développé par le pédagogue russe Anton Makarenko, au sein d'une de ces maisons coopératives : la colonie de « Giorki »³⁸. Cette contrainte permet à l'élève de sortir de sa zone de confort afin qu'il puisse développer de nouvelles compétences. Face à ces dérives, il est du devoir d'enseignant de veiller à ce que les pédagogies de groupe ne deviennent pas, paradoxalement un obstacle à l'apprentissage.

Dans les réponses à la question de mon questionnaire : « Qu'est-ce qui te plaît le plus quand tu viens à l'école de musique », beaucoup ont répondu qu'ils venaient pour « l'ambiance » et pour « jouer de la musique avec mes amis ». J'ai moi-même pu voir émerger l'enthousiasme d'une de mes élèves à partir du moment où elle n'était plus seule en cours d'instrument, alors qu'elle était sur le point d'abandonner à la fin de l'année scolaire. Je suis donc convaincue des bienfaits des pratiques collectives sur la motivation des élèves à venir à l'école de musique.

Cependant, j'ai eu comme élève, un enfant dont la pratique d'un instrument fait partie de leur jardin secret et ils ne souhaitent pas le partager avec d'autres. Devant sa réticence je n'ai pas insisté, mais

³⁵ Olivier Reboul, op. cit., chap. 5 p23/24.

³⁶ Jacques André, op. cit., p.13.

³⁷ http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/pedagogie_cooperative.htm, consulté le 30/05/2016.

³⁸ Ibid.

n'était-il pas de mon rôle d'éducateur de le sortir de son isolement afin qu'il développe des qualités propres au « savoir vivre ensemble »

2. Les activités qui se déroulent dans le plaisir :

- **Plaisir d'affiliation ou d'appartenance :**

L'exposé précédent met en valeur la notion de plaisir au sein des pratiques collectives. En effet, l'appartenance à un groupe procure un sentiment d'identité et de reconnaissance pouvant être source de plaisir. Cette émotion positive libère l'individu de toute contrainte intérieure et extérieure et participe au bon déroulement de toute activité. L'état émotionnel dans lequel il se trouve détermine sa capacité à s'engager dans un processus d'apprentissage. Par exemple, le stress engendré par un examen, la peur de l'erreur, la pression familiale ou autre, peut être facteur de blocage à l'apprentissage. C'est pourquoi, en tant qu'enseignant, il est important de prêter attention aux émotions de nos élèves afin qu'ils poursuivent leur engagement en toute sérénité.

Pour certains, la notion de plaisir dans l'apprentissage semble « exclure l'effort » et de ce fait elle peut être perçue comme une forme de laxisme qui n'encourage pas la progression de l'élève. Selon Rousseau : « *Dans l'apprentissage, ce sont le désir et le plaisir qui doivent servir de guide. Ce qui n'exclut nullement l'effort, mais le soutient.* »³⁹ Partir des désirs et des goûts des élèves pour élaborer une situation d'apprentissage stimule son activité au sein de celle-ci.

« *L'Ecole nouvelle suppose chez l'enfant une curiosité spontanée comme moteur des apprentissages. L'enseignement doit donc partir du vécu, du familier. L'ordre de l'enseignement ne peut pas être l'ordre encyclopédique des connaissances, mais celui des « centres d'intérêt.* »⁴⁰

C'est en imposant des savoirs déconnectés de la réalité et des centres d'intérêts de l'enfant que l'on étouffe sa curiosité naturelle. Il faut au contraire la préserver pour la mener progressivement vers de nouveaux horizons. Pour cela, l'enseignant a pour rôle de transmettre en plus de son savoir, sa passion pour son art comme l'illustre les propos de Jacques André : « *il ne s'agit pas, comme on l'entend en pédagogie, de « démontrer », ni de s'afficher avec narcissisme, mais de se montrer tel que l'on est à certains moments dans la joie d'une pratique.* »⁴¹

Un professeur passionné par ce qu'il enseigne transmet facilement son engouement, pouvant générer un certain intérêt chez l'élève. De plus, selon Cécile Delannoy un des cinq aspects du 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* ».⁴²

Il est donc important de s'afficher dans le plaisir d'enseigner et d'apprendre afin d'entraîner l'élève sur le chemin de l'apprentissage et du développement personnel.

³⁹ Michel Fabre, *op. cit.*, p.46.

⁴⁰ Ibid., p 136.

⁴¹ Jacques André, *op.cit.*, p 90.

⁴² Cécile Delannoy, *La motivation, Désir de savoir, décision d'apprendre*, Hachette Education, 1997, p.4.

- **Plaisir d'accomplissement :**

En effet, le besoin d'accomplissement qui se trouve au sommet de la pyramide des besoins de Maslow⁴³ est vivement recherchée dans tout processus d'apprentissage. Le psychologue clinicien H. Murray définit le besoin d'accomplissement comme : « *Le besoin d'accomplir quelque chose de difficile, de maîtriser, manipuler ou organiser des objets physiques ou des êtres humains, de faire cela aussi rapidement et indépendamment que possible, de surmonter les obstacles et d'atteindre un haut niveau, d'exceller soi-même, d'accroître l'opinion de soi par l'exercice réussi du talent* »⁴⁴

Dans notre enseignement, il est donc important de proposer des activités qui accompagnent l'enfant dans ce mouvement d'ascension. Celles-ci doivent se situer dans la « zone proximale de développement »⁴⁵ mais doivent contenir également des défis et enjeux connus par l'enfant afin qu'ils puissent comme dans un jeu vidéo les surmonter pour atteindre le niveau supérieur. « *Il ne faut pas oublier cette idée d'Alain que l'enfant aime le difficile, la conquête. Il faut encourager et développer cette tendance au dépassement pour la conquête de l'estime des autres et de la sienne.* »⁴⁶

Plus l'enfant croit en ses compétences pour réussir, plus sa motivation intrinsèque et son émancipation se développe, car : « *les expériences montrent que lorsque le sentiment de compétence est moyen ou faible (on se sent peu doué, peu fait pour cette filière...) la motivation devient extrinsèque et on a besoin de « renforcements » extérieurs pour obliger à faire l'activité.* »⁴⁷ Alors que, « *à haut niveau de compétence perçue et d'autodétermination, l'individu est en motivation intrinsèque. Les chercheurs et les pédagogues préfèrent cette motivation intrinsèque, car elle permet la persistance ; c'est-à-dire que l'élève ou l'adulte continue l'activité même en dehors du cadre institutionnel, c'est la passion.* »⁴⁸

Il est nécessaire de placer l'élève en situation de réussite afin que l'estime qu'il a de lui-même et de ses compétences grandisse, car le moteur qui nous pousse à agir dépend de notre croyance en nos capacités à réaliser un but. En effet, un enfant en échec scolaire ne perd pas son désir d'apprendre, mais il ne fournira pas les efforts nécessaires pour assouvir son désir d'apprendre de peur d'échouer. « *Si le désir de savoir est étroitement lié au sens (on ne peut désirer apprendre que ce que l'on peut désirer savoir, et qui a un sens pour nous), la décision d'apprendre est étroitement liée à la réussite. (...) Enseigner, c'est accompagner efficacement l'enfant dans son désir de donner sens au monde, à sa présence au monde et dans sa quête de réalisation de soi.* »⁴⁹

⁴³ Cécile Delannoy, *op. cit.*, p.21.

⁴⁴ Laurent Guirard, *Abandonner la musique, psychologie de la motivation et apprentissage musical*, L'Harmattan, p.79.

⁴⁵ Selon le concept développé par Vygotsky, la « zone proximale est le développement » mesure l'écart entre ce que l'élève est capable de faire et la difficulté qu'on lui propose de surmonter afin de le placer dans une situation de réussite et développer sa perception de compétence.

⁴⁶ Jacques André, *op. cit.*, p 203.

⁴⁷ <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Faut-il-payer-les-eleves-pour-qu'ils-aillent-en-cours> Alain Lieury, 2009, consulté le 30/05/2016.

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Delannoy Cécile, *op. cit.*, p. 6.

3. Activité faisant sens pour l'élève :

- **L'Enfant philosophe :**

Nous avons vu précédemment que l'enfant qui grandit a soif de découvrir le monde et de le comprendre, car il souhaite s'émanciper et répondre aux questions existentielles qu'il se pose.

Attiré par toute sorte de réflexions métaphysiques, l'enfant peut être considéré comme un « apprenti philosophe ». Il ne faut donc pas hésiter à dériver de nos objectifs liés à une pratique musicale, car selon Cécile Delannoy : « *Nous donnerions toute sa dimension à la discipline que nous enseignons si nous introduisons parfois, à l'occasion d'un point du programme, des interrogations éthiques, politiques, métaphysiques essentielles, en un langage simple* »⁵⁰. Cela insère du sens au sein de celles-ci et rééquilibre le rapport maître/élève, car il se sent considéré comme l'égal du professeur étant donné que ce dernier le place dans une démarche réflexive d'« adulte ». Ainsi s'installe un climat de confiance et de respect mutuel.

- **Le sens au sein de la multiplicité des pratiques :**

Développer la créativité de l'élève, titiller son imaginaire, favorise l'émergence de la motivation pour les pratiques artistiques. Car c'est bien un des éléments caractéristiques de ces pratiques y compris dans un travail d'interprétation et de reproduction d'oeuvre déjà existante.

L'interprétation peut sembler brider l'imagination de l'élève, car elle le soumet à celle d'un autre en le contraignant à respecter scrupuleusement un texte musical. Bien sûr, l'interprétation n'exclut aucunement l'imagination, car la personnalité de l'interprète colore indéniablement l'oeuvre d'un autre. Cependant, nous devons veiller à ne pas enfermer les élèves dans cette pratique d'interprétation qui sur le long terme pourrait réduire leur confiance en leur capacité d'inventer. C'est pourquoi, il est important de conjuguer l'interprétation avec les pratiques d'inventions comme, l'improvisation, la composition et l'arrangement. De plus, celles-ci permettent de pallier à une certaine routine rencontrée dans un travail d'interprétation. En effet, l'improvisation représente un outil alternatif à la répétition pour élucider un problème technique et permet ainsi à l'élève de se réapproprier l'oeuvre.

A contrario, le travail du répertoire constitue un vivier d'idée dans lequel l'apprenti musicien pourra puiser afin de construire sa personnalité et son univers musical.

Finalement, la diversité des pratiques offerte aux élèves leur permet de créer du lien entre elles et donc de faire sens. En plus de favoriser une motivation intrinsèque, ces pratiques peuvent se transposer et correspondre à la vie future des élèves au sein d'une pratique amateur.

⁵⁰ Ibid, p. 136.

- **Le sens se crée quand il est en lien avec le monde réel :**

« Si le sujet d'une leçon occupe réellement une place appropriée, de manière à favoriser l'expansion de la conscience de l'enfant, s'il se rattache intérieurement à quelques-uns de ses actes, à ses pensées, à ses souffrances et qu'il facilite son développement futur et augmente sa réceptivité, alors il n'y a pas besoin de se préoccuper de rechercher des biais ou des trucs de méthode pour rendre ce sujet intéressant. Au contraire, tout sujet venant du dehors et n'ayant pas de connexion réelle avec la vie, tout sujet que l'enfant s'approprie pour des motifs qui lui sont étrangers, est privé de cette valeur dont nous venons de parler. C'est pourquoi on se voit forcé de recourir à des exercices factices, à des artifices parfois puérils pour forcer l'attention enfantine. »⁵¹

Le problème des savoirs détachés du monde réel que met en évidence cette citation se retrouve dans les cours de FM quand les enfants travaillent uniquement des dictées sans instrument, quand ils travaillent le rythme en mettant des bâtons sous les rythmes, en lisant les notes sans hauteur et sans instrument... S'il y a *« rupture entre les savoirs et les savoir-faire, il ne faut donc pas s'étonner que le savoir apparaisse comme de plus en plus éthéré, comme des choses qui ne sont que dans les livres, qui permettent de passer, ou non, dans la classe suivante et non comme la réponse que des hommes ont apportée aux questions quotidiennes. »*⁵² Ces exercices et outils didactiques ne peuvent se justifier que si l'enfant y trouve un sens et un intérêt dans sa vie d'apprenti musicien.

Dans nos écoles de musique, le sens se crée lorsqu'un objet musical qui a été élaboré en cours aboutit sur une prestation publique. En effet, j'ai souvent vu des élèves s'investir davantage dans un travail lorsqu'ils devaient le présenter à leurs parents ou à leurs amis lors d'une audition.

C'est en sortant de l'enceinte de nos conservatoires et en créant des partenariats avec d'autres structures que cette connexion avec le monde réel se concrétise. L'effet positif de ce genre d'action sur la motivation de l'élève s'amplifie lorsque celui-ci est en charge d'organiser et de trouver un lieu approprié à son projet. Cette démarche, entreprise par les enseignants de l'ENM, a donné naissance au groupe « Villeurbassband » qui est entièrement géré par les élèves de l'EPO. C'est en faisant confiance à leurs élèves et en travaillant à la construction de leur autonomie que les enseignants les préparent à un avenir en dehors du cadre du conservatoire tout en favorisant les pratiques amateurs. Cet exemple nous démontre que *« l'enfant qui sent un but à son travail et qui peut se donner tout entier à une activité non plus scolaire, mais simplement sociale et humaine, cet enfant sent que se libère en lui un besoin puissant d'agir, de chercher, de créer. Nous avons constaté, que les élèves ainsi tonifiés et renouvelés fournissaient librement un travail bien supérieur, qualitativement et quantitativement à celui qu'exigeaient les vieilles méthodes oppressives. »*⁵³

L'enseignant doit donc faire preuve d'inventivité pour proposer des activités variées et adaptées à la singularité de chacun, car aucune méthode ne peut convenir à la diversité des situations pédagogiques.

⁵¹ <http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/deweyinteret.pdf>, J. Dewey, *Qu'est-ce que l'intérêt de l'enfant ?*, 1897, p. 4, consulté le 30/05/2016.

⁵² <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-motivation>, Journée de formation continue à l'IUFM de Paris, Intervention de Jacques Lévine, 2 février 2004, consulté le 30/05/2016.

⁵³ Liliane MAURY, *Freinet et la pédagogie*, PUF, 1988, p 38.

Selon mon analyse de ces cas concrets, j'en déduis que les motivations intrinsèques à l'enseignement qu'ils génèrent sont susceptibles de perdurer dans le temps et donc de favoriser la pratique artistique au-delà du conservatoire.

Nous voyons donc que l'un des rôles de l'enseignant est de préparer l'élève à vivre une pratique artistique en dehors et après le conservatoire. Mais ce rôle ne dépasse-t-il pas les pratiques artistiques ce qui confère à l'enseignant de musique un rôle d'éducateur ?

Etant donné que nous préparons l'élève à mettre en oeuvre sa pratique artistique dans la Cité, et à s'inscrire ainsi dans la société, l'enseignant a de fait un rôle d'éducateur.

4. Le rôle de l'enseignant : entre transmission et éducation :

L'école traditionnelle a développé des stratégies pour lutter contre le manque d'investissement et de travail des élèves, car : « *l'enfant semblait, par nature, fainéant, tricheur, menteur, hostile à tout effort.* »⁵⁴ Ces stratégies sont construites sur un modèle behavioriste développé par Skinner dans le but d'orienter ou de modifier le comportement des élèves. Ses travaux s'inscrivent dans le prolongement de la psychologie animale initiée par Pavlov pour l'appliquer au comportement humain.

« *Du temps des premières recherches sur la motivation, les expériences se faisaient sur des souris ou des rats dans des labyrinthes. On avait découvert que pour apprendre, il fallait créer un besoin (rats à la diète) et une récompense (une boulette de nourriture au bout du labyrinthe). C'est cette « loi du Renforcement » qui a été adoptée dans le marketing, le vendeur reçoit un salaire insuffisant (création du besoin) et il reçoit une prime par appareil vendu (renforcement).* »⁵⁵

Cette « loi du renforcement » développée dans le marketing pourrait s'apparenter aux méthodes de récompense et de punition utilisées dans les écoles traditionnelles, comme la notation, l'émulation ou plutôt la compétition bien connue dans les structures d'enseignement musical. Certains établissements sont prêts à payer leurs élèves pour lutter contre l'absentéisme de leur élève. Ainsi, « L'académie de Créteil expérimentera un système de récompense financière dans six classes de lycée professionnel pour une meilleure assiduité. »⁵⁶

Ces procédés basés sur le contrôle du comportement humain appartiennent au domaine du dressage plutôt que de l'éducation et ils sont malheureusement encore bien présents dans l'enseignement général en France. Car bien conscient du problème de l'intérêt scolaire et de ce qu'il en découle comme l'absentéisme et l'échec scolaire, il semble peut-être plus facile d'y remédier de cette manière-là plutôt que de revoir les modes d'enseignement et le fonctionnement du système...

Dans tous les cas, ces stratégies motivationnelles ne favorisent aucunement une motivation durable de par leurs natures extrinsèques à l'apprentissage. De plus, elles ne permettent aucunement la responsabilisation de l'élève face à son apprentissage et à ses actions au sein de celui-ci.

⁵⁴ Ibid., p. 38.

⁵⁵ <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Faut-il-payer-les-eleves-pour-qu-ils-aillent-en-cours> , Alain Lieury, 2009, consulté le 30/05/2016.

⁵⁶ Ibid.

Face à ce constat, certains pédagogues et philosophes soucieux d'éveiller l'intérêt de l'enfant au sein d'un processus d'apprentissage se sont soulevés contre cette façon artificielle de motiver les élèves. Rousseau est l'initiateur des pédagogies nouvelles qui construisent leur enseignement sur les besoins et les intérêts de l'élève, et les accompagnent dans la construction d'une motivation nécessaire à tout apprentissage.

« Francis Imbert rappelle que le maître mot de l'Emile est de faire advenir le sujet désirant. L'éducateur ne peut désirer à la place de l'élève, ne peut lui imposer ni même lui proposer ce qu'il doit entreprendre. C'est à l'élève « de le désirer, de le chercher, de le trouver ». Mais c'est au maître « de faire naître adroitement ce désir et de lui fournir les moyens de le satisfaire ». Refusant et l'enfant roi et le père fouettard, Rousseau invente une nouvelle figure de l'éducateur: celle du médiateur. »⁵⁷

Ce principe nous démontre qu'un enseignant doit s'interroger sur les intérêts de l'enfant présent afin d'adapter ses objectifs d'apprentissages tout en essayant d'éveiller chez lui une certaine curiosité pour une activité artistique et de l'accompagner dans son développement. Le schéma d'orientation pédagogique nous rappelle qu'un des enjeux du premier cycle est « le développement de la curiosité, la construction de la motivation. »⁵⁸ Cependant, « On ne doit pas chercher désespérément à agir sur la volonté de l'autre, même si l'on est profondément et légitimement convaincu d'oeuvrer pour son bien. Mais il n'y a rien là qui nous condamne à l'inaction. Tout au contraire. Quand on ne peut pas agir sur la volonté de l'autre, on reste libre d'agir sur les choses : sur les objets que l'on fait circuler, sur les ressources que l'on met à sa disposition, sur les conditions que l'on crée pour qu'il apprenne, sur l'environnement matériel qu'on lui offre, sur les structures que l'on met en place, sur les institutions que l'on organise... en un mot sur les médiations. »⁵⁹

Dans ce sens, l'enseignant n'est pas un transmetteur de savoir, mais plutôt un médiateur entre l'enfant et un objet de savoir. Il a pour mission d'inventer des situations d'apprentissages permettant à l'élève de trouver du sens et de l'intérêt afin qu'il s'investisse dans un processus d'apprentissage. Cette responsabilisation de l'élève face au savoir, fait de ce « médiateur » un éducateur.

La formation artistique « est reconnue aujourd'hui comme constitutive de l'éducation des enfants et des jeunes. Elle participe à la formation de leur personnalité, développe leur culture personnelle et leur capacité de concentration et de mémoire. Elle prépare ainsi les jeunes à tenir un rôle actif dans un espace de vie en constante mutation en confortant l'intuition de l'échange et la réalité de la pratique collective »⁶⁰. C'est au sein des pratiques collectives que notre mission d'éducation est en mesure de s'exercer, car elles mettent en jeu les compétences sociales de l'enfant tel que la confiance en soi, l'adaptation, la communication et le travail en équipe. Ces compétences liées au « savoir vivre ensemble » sont nécessaires au bon fonctionnement d'une société démocratique.

Selon Meirieu : « la démocratie ne suppose pas un dressage préalable qui aboutirait à l'obéissance aveugle à des lois qui viennent du ciel, mais suppose que les enfants ont été formés à participer au

⁵⁷ Michel FABRE, *op. cit.*, p 148

⁵⁸ SNOF, avril 2008, p. 4.

⁵⁹ <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/mediation.htm>, consulté le 30/05/2016.

⁶⁰ La Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre, 2002.

débat démocratique. C'est en ce sens que la pédagogie et la démocratie sont profondément liées. »⁶¹

Nous avons pu voir avec l'exemple de l'EPO que le développement du sens critique et de l'autonomie des élèves constituait un des enjeux importants de ce dispositif. Cela nous montre que cette mission d'éducation n'est pas seulement réservée à l'école et aux parents, mais peut être assurée au sein de nos établissements.

Finalement, les nouvelles missions promulguées par les différents schémas d'orientation pédagogiques ont transformé la conception de l'enseignement artistique. L'exigence et la qualité de l'enseignement musical ne sont pas mises de côté, mais elles insistent sur ces missions sociales et politiques. L'enseignant spécialisé de la musique se voit alors investi d'une nouvelle mission d'éducateur.

Mais cette mission est difficile à appréhender : n'ai je pas moi-même entendu un jour dire : *“Si j'avais su il y a 10 ans, quand j'ai passé mon CA que je devrais faire du social, former tout le monde, je n'aurais pas fait ce métier”*. Si les enseignants n'ont pas conscience de cette mission d'éducation, ils ne peuvent trouver du sens à cette mission fondamentale du service public qui est de s'adresser à tous et de former des citoyens. Si l'on souhaite donc faire évoluer l'enseignement artistique, il est nécessaire d'avoir une équipe pédagogique motivée qui ait conscience de la diversité de ses missions. Construire cette équipe nécessite alors d'accepter et utiliser les différences de chacun pour construire une école démocratique.

⁶¹ site : <http://education.francetv.fr/parents/scolarité/video/philippe-meirieu-educabilité-et-liberté>, consulté le 30/05/2016.

Conclusion :

Nous avons constaté que l'enseignement spécialisé de la musique était en pleine mutation et que les institutions entreprennent diverses actions pour adapter son offre à la demande d'aujourd'hui en respect des principes de continuité, mutabilité et égalité qui définissent le service public. En effet, l'hétérogénéité des attentes de tous ceux qui devraient potentiellement accéder à l'institution ré-interroge le modèle historique des conservatoires fondé sur une conception disciplinaire de la musique classique. La politique du développement des pratiques amateurs suppose une réorganisation et une multiplication des cursus, des dispositifs et des modes d'évaluations, qui supposent que les établissements prennent en considération l'abandon et la motivation des élèves.

Une des réponses face à la saturation des conservatoires n'est-elle pas, par le développement d'une motivation durable, de permettre aux élèves de poursuivre une pratique artistique autonome au-delà de leur formation ?

La motivation constitue un postulat essentiel à tout apprentissage, car elle est le moteur qui nous pousse à agir. Cette énergie mouvante et instable se construit avec le temps et demande de la patience. Les enseignants doivent faire preuve d'inventivité et de souplesse pour proposer des activités différenciées et personnalisées faisant sens pour chacun. Le sens et l'intérêt que porte l'élève à toute pratique participent à la construction d'une motivation durable par laquelle il accédera à une certaine autonomie.

Mettre en place de nouvelles démarches et de nouveaux dispositifs ne peut se faire sans l'aide de l'institution, des collègues et des parents. C'est en cela que la recherche de la motivation de l'élève peut être source de vie dans nos établissements, car elle dépend du bon déroulement des interactions humaines et génère un certain dynamisme au sein d'une équipe pédagogique. Pour favoriser ces échanges et nourrir ce dynamisme, il est nécessaire de favoriser les rencontres entre les disciplines : les cas concrets présentés plus haut tentent d'abolir les frontières qui existaient dans les établissements concernés entre enseignants et disciplines.

Cette recherche d'ouverture et de transversalité trouve sa place au sein des cours de FM. Par sa place au centre des établissements, la FM y représente une force d'innovation pédagogique : malgré une place souvent remise en cause, ne demeure-t-elle pas porteuse de dynamisme et de projets ?

Au sortir de ce travail, je ne prétends pas détenir toutes les clés de la motivation ni avoir fait le tour de la question, mais j'ai pu dégager un certain nombre de pistes que je souhaite expérimenter en tant qu'enseignante, en mettant en application des dispositifs variés qui incluent des pratiques collectives, d'inventions, dans une logique de pédagogie de projet et de chef-d'oeuvre.

Bibliographie :

Ouvrages :

ANDRE Jacques, *Eduquer à la motivation, cette force qui fait réussir*, L'harmattan, Paris, 2005.

CROIZIER Monique, *Motivation, projet personnel, apprentissages*, ESF, Paris, 1993.

DELANNOY Cécile, *La motivation, Désir de savoir, décision d'apprendre*, Hachette Education, 1997.

DEVELAY Michel, *Donner du sens à l'école*, ESF, Paris, 1996.

FABRE Michel, *Jean-Jacques Rousseau, une fiction éducative*, HACHETTE Education, 1999.

GUIRARD Laurent, *Abandonner la musique, psychologie de la motivation et apprentissage musical*, L'Harmanttan, 1998.

LEFEBVRE Noémi, *Marcel Landowsky, une politique fondatrice de l'enseignement musical (1966-1974)*, Enseigner la musique n°12, 2014.

MAURY Liliane, *Freinet et la pédagogie*, PUF, 1988.

MEIRIEU, *Le plaisir d'apprendre*, Autrement, Paris, mars 2014.

REBOUL Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, PUF, Paris, 1980.

Documents internet :

<http://www.meirieu.com>

<http://www.cahiers-pedagogiques.com>

<http://www.culture.gouv.fr/culture/historique/rubriques/46ans.pdf>

<http://www.le-politiste.com>

Mémoires :

AMOLILI Nathalie, *Motivation(s) ?... La place des motivations... dans l'apprentissage instrumental*, Cefedem Rhône-Alpes, promotion 1992-1994.

BUSSY Laurence , *La démocratisation de l'enseignement spécialisé de la musique : une réalité ou un idéal ?*, Cefedem Rhône-Alpes, promotion 2001-2003.

CHAFFANGEON Pierre-Antoine, *La motivation et le sens dans l'apprentissage, un accès à l'autonomie*, Cefedem Rhône-Alpes, promotion 2011-2013.

Enquêtes :

HENNION Antoine, *Les conservatoires et leurs élèves, rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'état*, La documentation Française, Paris, 1983.

L'enseignement artistique dans la métropole de Lyon, restitution de l'enquête portant sur les établissements d'enseignement artistique soutenus par la Métropole de Lyon, mars 2016.

Documents divers :

Jean-Luc Portelli, *L'entrée en musique par la pratique instrumentale d'ensemble*, Journée rencontre débat, 29 novembre 2012, Lyon.

La Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre, 2002.

Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, avril 2008.

ANNEXE : Questionnaire anonyme

Réponses des élèves de l'EPO (19) / Réponses des élèves d'une école associative (13) :

A. L'envie de faire de la musique vient-elle de toi ou de tes parents ?

De moi : 15/19 et 9/13

De mes parents : 7/19 et 5/13

B. Si cela vient de toi, qu'est-ce qui t'as donné envie de faire de la musique ?

Je ne sais plus : 2/19

Parents musiciens : 3/19 et 2/13

Je connais beaucoup de personnes qui en font

De voir d'autre en jouer.

En voyant les grands musiciens

En regardant une comédie musicale

Pour me défouler

J'aime la musique

C'est un bel instrument

Pour essayer

Lorsque j'avais 3 ans j'étais curieux de tout ce qui englobe la musique !

Ça me paraissait chouette de faire de la musique avec mon instrument

C. Qu'est-ce que tu écoutes comme musique à la maison?

De tout : 5/19 et 4/13

Classique : 8/19

Jazz : 1/19

Variété : 3/19 et 6/13

Métal, hard rock punk métal : 1/19 et 3/13

Musique électronique : 2/19

Rap : 1/19

D. De quel(s) instrument(s) joues-tu ?

Tuba : 1/19

Clarinette : 5/19

trompette : 6/19

flute traversière : 1/19

saxophone : 2/19 et 3/13

trombone : 1/19

Cor : 1/19

Batterie : 2/19

Violon : 1/13

Percussion : 1/13

Piano : 6/13

Guitare : 2/13

E. Pourquoi as-tu choisi cet instrument ?

Pour le son : 5/19 et 3/13

Je ne sais pas : 2/19 et 0/13

Parce que j'aime mon instrument

Parce qu'un proche en jouait

Car mon instituteur joue de la guitare

En regardant « the blues brother »

En discutant avec une autre élève

Pour monter un groupe

Ça avait l'air intéressant

Parce que c'est beau

Car ça me défoule !

F. Qu'est-ce qui te plaît le plus quand tu viens au conservatoire ?

Je ne sais pas : 3/19

Tout

Les cours d'instrument : 4/19 et 4/13

Chanter

Le « Beatume orchestra » : 4/19

De jouer de la musique avec des amis : 2/19 et 1/13

Que l'on joue en groupe car à la maison je suis toute seule

De jouer tous ensemble

De voir les autres instruments et de jouer du mien.

Retrouver mes amis et jouer avec eux me donne beaucoup d'entrain pour y aller

L'ambiance

De savoir ce qu'on va jouer

D'apprendre de nouveaux morceaux et de nouvelles mélodies

D'apprendre de nouvelles choses

Progresser et apprendre

Je suis fier de mes progrès

D'être encouragé par mon professeur

Les profs

De voir les profs qui me disent bonjour et qui me parlent

Faire des cours de musique

Entendre des musiciens jouer

Jouer de la musique me comble le plus, c'est aussi comme une seconde maison

De progresser

G. Qu'est-ce que qui te plait le moins ?

Rien : 6/19

Je ne sais pas : 2/19

Le solfège : 1/19 et 6/13

Certains cours d'EPO : 2/19

Les cours

De ne pas choisir les morceaux de musique que l'on joue

Quand je n'arrive pas à faire un exercice

Faire des transpositions

Les horaires des répétitions qui sont tard le soir

Attendre

Mon prof qui doit rattraper ses cours

Quand on me dérange quand je fais mon cours

De me faire gronder

Quand les profs s'énervent

H. Aurais-tu une idée pour améliorer ce qui ne te conviens pas au conservatoire ?

Non : 11/19 et 2/13

D'être encore plus nombreux !

Que tout le monde y mette un peu du sien !

De m'entraîner à transposer

Que je fasse plus d'exercices à la maison

La communication entre professeurs est à revoir de même que la communication profs/élèves

D'avoir des profs moins absents

Rendre la FM plus ludique

Le solfège plus amusant et moins long : 3/13

Mettre des canapés !

I. Es-tu toujours motivé pour venir en cours ? Si non, pourquoi ?

OUI : 14/19 et 10/13

C'est ma passion

NON : 2/19

Je ne sais pas

Ça dépend, parfois je suis fatigué : 3/19 et 1/13

Ça dépend, parfois je n'ai pas bien travaillé mes morceaux

De moins en moins, je me lasse et je n'ai plus l'impression d'apprendre mais je pense que cela vient de moi qui ne travaille pratiquement jamais chez moi

J. Est-ce que tu travailles à la maison? Si oui, le fais-tu par envie ou par obligation ?

OUI : 14/19 et 8/13

Par obligation : 5/19 et 5/13

Par envie : 8/19 et 4/13

Quand j'ai le temps

Des fois par envie : 3/19

Des fois ça me remonte le moral

NON : 3/19 et 3/13

K. Aimerais-tu continuer à faire de la musique quand tu seras grand ? Veux-tu en faire ton métier ou continuer à jouer pour le plaisir ?

Pour le plaisir : 17/19 et 6/13

Projet professionnel : 1/19 1/13

NON : 2/19 et 2/13

Titre :

La motivation, une source de vie et d'apprentissage dans nos écoles de musique ?

Résumé :

La motivation de l'élève au sein de l'apprentissage et des établissements d'enseignement spécialisé de la musique sera le fil conducteur de ce mémoire, mais il ne traitera pas de psychologie ni des théories du comportement humain.

Ce mémoire apporte plutôt une réflexion sur les missions des établissements et enseignants d'aujourd'hui au regard des 3 principes de continuité de mutabilité et d'égalité du service public. Il témoigne de la mutation des conservatoires au travers de trois cas concrets : CRR de Bordeaux, de Lyon et ENM de Villeurbanne.

Mots-clés :

Motivation - Missions des conservatoires et des enseignants - Service public - Abandon - Éducation