

ABANDONNER LA MUSIQUE ? **Psychologie de la motivation et apprentissage musical.**

de Laurent GUIRARD

Ce livre est une contribution très approfondie au débat sur l'enseignement de la musique. Il s'interroge sur notre rapport aux études musicales et à la motivation de nos élèves lors de celles-ci.

Laurent Guirard s'attache à aller plus loin dans la définition "usuelle" du terme **motivation** : "*facteur psychologique, conscient ou non, prédisposant l'individu à accomplir certaines actions ou tendre vers certains buts*", qui sert bien souvent d'explication aux enseignants quand ceux-ci constatent des problèmes avec des élèves. Les enseignants fustigent souvent "*le manque de motivation*" des élèves accompagnant un manque de travail, d'assiduité, d'efficacité, et se réfugient souvent, nous dit-il, derrière cette notion pour expliquer la bonne marche ou non des études musicales, évitant ainsi de s'interroger plus avant sur sa nature.

« En fait, la motivation n'était chez eux qu'une notion pratique pour désigner une réalité manifeste (les enfants qui s'ennuient en cours de musique, ça existe !), en reportant sur l'élève la responsabilité de ses résultats, mais sans tous les inconvénients des vieilles notions de don ou de sensibilité naturelle à la musique. Par cet escamotage terminologique, la motivation devint un concept miracle admettant l'égalité des chances et le choix volontaire de l'élève – en remplacement d'explications blessantes pour les enseignants, les parents ou les gentils humanistes en général. » (p.17)

L'ambition de l'auteur est, on le voit, bien grande. Son but est « *d'établir une démarcation entre les actes de foi et les actes de connaissance* », c'est-à-dire, à l'aide de plusieurs des sciences sociales (surtout la psychologie) **d'éclairer de manière rigoureuse la réalité des motivations** dans l'apprentissage dans l'école de musique.

Cette rigueur est déjà une prise de conscience pour nous des conceptions psychologiques qui sont présentes dans les écoles de musique. L'auteur va réinterroger à juste titre ces théories psychologiques relatives à la motivation, nous aidant ainsi à faire la part des choses.

Les premiers chapitres constituent une recherche approfondie sur le concept de motivation qui soit valable pour l'apprentissage. Celle-ci amène l'auteur à utiliser des notions psychologiques spécialisées et complexes (mais bien expliquées...) comme la VALENCE (V) (*valorisation subjective des buts de l'apprentissage musical*) ou comme l'INSTRUMENTALITE (I) et l'EXPECTATION (E) (*représentation qu'établit l'individu des moyens externe et interne dont il dispose pour atteindre les buts de son apprentissage*). Ces trois dimensions, issues d'un modèle (E.I.V.) élaboré par le chercheur Vroom, sont les trois déterminants d'un comportement motivé. Ces notions complexes ne doivent pas vous décourager de lire ce livre car elles nous permettent des distinctions importantes et montrent leur pertinence dans la compréhension de la réalité de la motivation. Par ailleurs, elles peuvent nous permettre d'envisager des situations d'encouragement, des stratégies de motivation pour les élèves afin qu'ils poursuivent l'apprentissage.

Le livre contient aussi à la fin une **enquête** illustrant et confirmant les principales notions évoquées auparavant.

Nous ne résumerons pas ces notions ici et nous laisserons au lecteur intéressé par une réflexion plus approfondie sur ce sujet le soin de lire ce livre. Nous avons préféré vous présenter un certain nombre de réflexions traitées dans le premier chapitre de ce livre et qui nous ont particulièrement touchés.

A. Une première réflexion concerne « un **dualisme manichéen** opposant une sensibilité immédiate à la musique à sa connaissance savante » (p. 19) Ce clivage a des origines historiques que l'auteur évoque : la Grèce antique avec l'opposition entre Apollon et Dionysos, puis ensuite Boèce (489-525) qui distingue 3 types de musiciens et qui dévalorise le simple exécutant et qui promeut plutôt la musique théorique, purement abstraite. « *La distance entre le cantore et le musicien est immense ; le premier chante, le second sait ce qui constitue la musique ; celui qui met en œuvre ce qu'il ignore mérite d'être ravalé au rang de l'animal* »(p.21). On voit quel fossé existe avec notre vision actuelle !

Au moyen-âge, une troisième représentation apparaît et explique, selon l'auteur, nos conceptions actuelles. « *Dès le moyen-âge, le besoin d'initier les élèves à l'écriture divise la Formation Musicale en trois registres distincts : le solfège, la voix chantée et l'instrument. Comme le note Gerbod (1988), tous les problèmes d'enseignement musical furent alors circonscrits et expliqués au sein du cours de solfège. Trouvant enfin un support concret pour représenter son activité et fonder ses jugements de valeur, le milieu musical sérieux fit de la maîtrise de la partition et des théories musicales qui l'accompagnent un outil des plus efficaces pour distinguer une bonne fois pour toute l'oreille du vrai musicien de l'ouïe de l'animal. Le solfège acquit ainsi une fonction d'évaluation et de distinction sociale qui supplantait largement sa fonction initiale d'apprentissage du code musical écrit* (p.21) ».

Ainsi, déjà à cette époque, on considérait le solfège comme le passage obligé, préalable à tout enseignement sérieux. On comprend bien lors de cette tripartition que le problème de la motivation s'est tout de suite posé pour cette discipline plus théorique et abstraite.

L'auteur pense que toutes les tentatives pour apporter des modifications à ce système ont échoué jusqu'à présent faute d'une **appréhension globale du problème**. Ainsi, « *les uns firent de la destruction ou de la réforme des systèmes de notation ou de lecture le passage obligé de toute action pédagogique. On vit alors émerger ex nihilo de nouveaux systèmes censés être toujours plus précis, plus simples, plus pratiques ou concrets (Kleinman 1974). Ces innovations n'apportaient en fait qu'une confusion entre la nomenclature harmonique et le solfège (...)* Les autres tentèrent (et tentent encore) d'enrichir et d'égayer le contenu du cours de solfège, mais ils ne purent que compliquer et ralentir un enseignement dont le but était au contraire d'être simple, économique, et, comme toute épreuve initiatique, pas forcément plaisant. Ils ne sont que la mauvaise conscience du système (...)(p. 22) ».

Laurent Guirard poursuit ensuite par une critique de la focalisation "sensibilité/théorie" et "déli/acceptation de la théorie" et fait une analyse éclairante de la situation dans notre profession : il commence par une analyse inspirée des travaux de Hennion de la **réforme du solfège** de 1978. Si tous les enseignants sont d'accord pour mettre "le plaisir de l'écoute et de l'interprétation comme seul but de l'apprentissage", ils sont en divergence sur les moyens à mettre en œuvre (moyens médiateurs comme le dit Hennion) : « *Les uns – les traditionalistes – soutiennent que l'apprentissage traditionnel du solfège est la seule médiation possible. Leur argumentation est fondée sur l'expérience de leur propre pratique du solfège (comme élève et comme enseignant) et, en dépit des problèmes manifestes que génère leur type d'enseignement, ils refusent en bloc toute critique sur leur pédagogie ou leurs résultats (...)* Les autres – les réformateurs – soutiennent ou ont collaboré à la réforme de 1978. Ils sont animés par une « *volonté de ne plus brider l'épanouissement des sujets créateurs en leur offrant l'évidence des plus beaux objets de la création musicale au lieu de les dresser scolairement par des exercices ascétiques et de renvoyer à plus tard le plaisir de la vraie musique (...)* ». Selon Hennion, ces objectifs idéalistes ne peuvent être mis en œuvre car ils se fondent sur une croyance erronée : la spontanéité d'objets culturels musicaux, en fait "naturalisés", intégrés, au terme d'un long apprentissage. Généreux, mais naïfs et inefficaces, ces réformateurs seraient en fait des dénégateurs : ils oublieraient l'existence de médiateurs

entre les œuvres et les individus, et dénierait un long travail d'acculturation et de formation dont ils voudraient simplement rendre les fruits directement accessibles. Leurs propos reflètent un grand embarras face à l'hostilité de leurs pairs, face à l'inconfort résultant de l'abandon des méthodes traditionnelles – aussi condamnables fussent-elles – et face aux difficultés de mise en application de leurs objectifs » (p. 24).

Ainsi cette opposition traditionnelle serait dépassable en laissant de côté les professions de foi et en s'interrogeant sur la **nature des médiations** à l'aide d'approches sociales, pédagogiques, économiques et psychologiques.

Laurent Guirard détaille par la suite une analyse d'Hennion à savoir que le solfège aurait dans notre profession la **fonction d'emblème** qui assurerait une consistance, qui fédérerait la profession : « (...) Existe-il un meilleur (et même seulement un autre) dénominateur commun pour fédérer un tel groupe que le fruit – adulé ou dénié – laissé en son sein par la longue tradition de formation de l'oreille ? Elevée à la fonction de totem, d'emblème corporel du musicien occidental sérieux, l'oreille se fera vite envahissante (...) ». « Devenue l'instrument d'une "forme tribale de vérification d'identité" qui pose des problèmes pédagogiques notoires, l'oreille cesse d'être un ensemble de processus psychologiques et sociaux explicables pour devenir un dogme au sujet duquel toute étude systématique constituera un acte sacrilège » (p. 25).

B. Après ces considérations plus sociologiques, Laurent Guirard aborde quelques travaux de la psychologie de la musique qui permettent de comprendre la nature, les modes de développement et d'interaction des **processus psychologiques** mis en œuvre dans l'activité musicale mais aussi dans son apprentissage.

Il commence ironiquement par rappeler que « l'émotion et le plaisir musical ne sont pas pour le psychologue, une donnée immédiate et spontanée de la conscience mais le résultat d'un traitement préalable des informations sonores ». Mettant en cause la "théorie du don", il explique que ce traitement est en grande partie implicite et irréfléchi mais n'en est pas moins réel et que l'intelligence musicale, comme toute forme d'intelligence, est « une capacité à créer des liens entre les choses » à partir de regroupements, de repérages, de constantes tirés de notre environnement.

L'auteur cite ensuite plusieurs recherches concernant la psychologie de la musique comme par exemple celle d'Irène Deliège (1987) sur le traitement des informations sonores et notamment notre capacité à repérer des alternances régulières de temps faibles et forts, à distinguer différentes lignes mélodiques. Il étudie par la suite notre capacité à discerner l'harmonie... et à partir de quel âge. (Sur ces sujets, on peut aussi se reporter au livre collectif "Psychologie de la musique " sous la direction d'Arlette ZENATTI...). Ce que Laurent Guirard rappelle judicieusement, c'est que ces "aptitudes" se combinent avec l'apprentissage d'une syntaxe, de conventions culturelles sans lesquelles la perception reste très "primaire". Il rappelle aussi dans une page particulièrement valorisante pour les musiciens (et quasi poétique) que la musique est une forme de représentation du temps, une tentative d'appropriation de celui-ci et que la musique a ainsi à voir dans notre civilisation avec les notions affectives de l'irréversibilité, du vieillissement et de la mort...

C. Pour finir, nous allons voir avec l'auteur quelques **implications** de ces premières réflexions **en matière de pédagogie musicale**. Laurent Guirard pointe deux paradoxes dans notre enseignement :

Le premier est que « pour bien développer ses capacités de représentation et de manipulation des informations sonores, l'enfant doit les solliciter. Il doit donc valoriser et poursuivre une activité dont il ne peut encore saisir entièrement l'intérêt (...) » p. 30. Nous pouvons donc en conclure qu'en tant qu'enseignant, nous devons d'un côté suppléer, compenser temporairement à ce manque en apportant de quoi motiver les

élèves, mais aussi d'un autre côté, développer dès que possible « *les formes de valorisation, de réflexion, et même de plaisir semblables à celles qui poussèrent les adultes à édifier cet art* » (p. 30).

Le second paradoxe relevé par Laurent Guiraud concerne l'opposition d'une musique « *expression d'une réalité intime, incarnée et pour moitié subjective (symboles) au système de conventions normatives impersonnelles (signes) (...)* ». « *Il semble qu'il soit particulièrement difficile de faire admettre que ce langage musical, capable de représenter des expériences tellement intimes et tellement plus riches que ne le peuvent des mots abstraits, fasse lui aussi l'objet de conventions sociales auxquelles il faut également se plier* » « *L'illusion d'une spontanéité des objets musicaux auraient ainsi la peau dure nous obligeant à inventer tout un ensemble d'artifices pour justifier et leur assimilation et leur valeur sociale* » (p.31).

Laurent Guirard plaide pour la prise de conscience de modes de développement de l'oreille musicale et de ses paradoxes mais aussi du fait que, dans l'apprentissage, à un savoir-faire implicite (il s'agit des connaissances procédurales) correspond généralement une meta-connaissance qui l'organise, qui se présente sous une forme de règles ou de méthodes (**connaissances déclaratives**). Il insiste sur le fait que nous devons travailler sur ce point car ces connaissances doivent nous aider « *à fonder des stratégies d'apprentissage sur des critères d'efficacité fiables* » et nous éviter de tomber dans le piège d'explications erronées des réalités complexes de notre profession.

Les quelques analyses présentées ci-dessus me paraissent d'une très grande pertinence. Elles mettent le doigt sur les défauts qui existent dans nos conceptions souvent simplistes de la réalité et nous obligent à pousser plus loin notre réflexion en tenant compte des recherches dans toutes les sciences sociales.

L'auteur, malgré la complexité du propos (« *...si l'on vous propose aujourd'hui une explication simple, exhaustive et universelle de la notion de motivation, méfiez-vous !* » page 38) sait aussi manier l'ironie et l'humour. Par ailleurs, les exemples pris rendent ce livre plus accessible.

Comme le dit M. Jean-Pierre Mialare, professeur à l'université Paris IV dans la *Revue Française de pédagogie* n°132, « *cet ouvrage constitue une contribution importante à la réflexion pédagogique en musique car il inscrit l'intelligibilité du fait musical dans un contexte relationnel qui permet d'analyser et de comprendre comment le sujet construit progressivement son rapport à la musique. Dans cette perspective les notions ainsi élaborées représentent alors, pour les éducateurs, des outils significatifs afin de mieux penser les situations d'Education Musicale* ».

Vincent MAGNAN
(2004)

ABANDONNER LA MUSIQUE
Psychologie de la motivation et apprentissage musical
Edition L'HARMATTAN, collection Univers musical, 1998.
223 pages. Prix Editeur 19,85
ISBN : 2-7384-7290-7

4^{ème} DE COUVERTURE

Parmi tous ceux qui approchèrent un jour d'assez près et assez longtemps un instrument de musique, rares sont ceux qui, à l'âge adulte, parviennent à savourer les fruits d'une pratique musicale.

Où passent donc les autres ? Pourquoi renoncent-ils aux joies de la musique ? Est-ce un don, la sensibilité, l'oreille ou encore quelque mystérieuse envie qui leur fit défaut ?

Pour qui ne veut éluder ces interrogations, la psychologie de la motivation apporte des moyens éprouvés de comprendre comment, avec des capacités de départ égales, certains développent et utilisent plus ou moins bien leurs compétences musicales. Elle donne l'occasion de lancer des pistes d'étude scientifiquement fondées sur la réalité éminemment complexe du monde de la musique – pistes qui parcourront ici aussi bien la musicologie et l'épistémologie musicale que l'histoire de l'éducation artistique, la sociologie de l'art ou la psychologie de la perception et de l'apprentissage.

Laurent GUIRARD n'est pas seulement musicologue, docteur de l'Université Paris-Sorbonne (Paris IV). Il fut à 14 ans soliste de l'orchestre de chambre Albert Loewenguth puis cor anglais solo de l'orchestre symphonique franco-allemand ; il étudia ensuite la psychologie à l'Université Paris X-Nanterre dans l'équipe de R. Francès et M. Imberty.

Il est aujourd'hui chargé de cours à l'Université Paris X et à l'IFEDEM de Reuil-Malmaison, chercheur associé au groupe de recherche didactique de la musique de l'OMF/ Université Paris IV.

TABLE DES MATIERES

1. "CELUI QUI SAIT CE QUI CONSTITUE LA MUSIQUE"

1.1 La lutte pour la connaissance

1.2 Comment en vient-on à parler de motivation ?

Trop d'intérêt pour les intérêts

Où la motivation n'est qu'un escamotage terminologique

1.3 Etre motivé à acquérir des connaissances... Oui, mais lesquelles ?

Des compétences que l'on voudrait bien pouvoir mesurer

Naturalisation des pratiques culturelles et déni des médiateurs

Des compétences que l'on devrait développer

Des compétences qui n'existent pas et des entraînements qui ne servent à rien

2. COMMENT PRESENTER ET DEFINIR LA NOTION DE MOTIVATION ?

2.1 Théories des contenus et théories des processus

Les théories des contenus

Les théories des processus

Une synthèse improbable

2.2 Un peu d'histoire

Au début était la *Drive Theory*
Créer une sorte d'angoisse... pour la résoudre

2.3 Au deuxième jour, Lewin et Tolman vinrent remplir la boîte noire

2.4 EIV : un modèle "pédagogique"

3. AUTOUR DE LA VALENCE

3.1 Un zeste de démarche interprétative

Pourquoi ignorer les apports de la psychanalyse de l'art ?
Tout est affaire de langage
La précédence et la continuité
La communauté et la valeur sociale
Une vie sociale réglée par un code linguistique

3.2 L'impasse du besoin d'accomplissement

Les grands principes du besoin d'accomplissement et de la motivation à réussir
Vers un *bonheur suffisant* ou un *bonheur relatif*... La construction et l'adaptation dans le besoin d'accomplissement

3.3 Les paradoxes du musicien dans la moulinette des attributions causales

Une idéalisation des objectifs de l'apprentissage et une dépréciation traditionnelle de la réalité de ses étapes
Une valorisation des exercices académiques fondée sur la logique de l'ascèse, et une nouvelle vertu discriminante de l'âge du début des études

3.4 Mutatis mutandis ?

Une restructuration permanente des buts poursuivis encouragée par un apprentissage autogéré

4. AUTOUR DE L'INSTRUMENTALITE

Quelques mises au point interdisciplinaires utiles
Comment définir l'instrumentalité

4.1 L'apport majeur des théories de l'attribution en matière de chemin à suivre

Comment les attributions causales influencent-elles le comportement ?
Sur quoi se fondent les attributions causales ?
Les biais de perception dans les attributions causales
Des croyances susceptibles de fausser les attributions causales

4.2 La résignation apprise

Les grands principes des premiers travaux de Seligman
L'application du concept de résignation apprise à l'étude de l'échec scolaire : les premiers travaux de Dweck

4.3 Les théories implicites de l'intelligence

Les implications des théories implicites de l'intelligence en matière de motivation
Les processus cognitifs caractérisant les profils ET et IT
Les déterminants environnementaux des profils ET et IT

5. AUTOUR DES EXPECTATIONS

5.1 A quoi tiennent de bonnes expectations ? A/ Le rôle du feedback

L'importance des renforcements sur la motivation : problématique obsolète ou condition nécessaire / non-suffisante ?

L'incontournable feedback

5.2 A quoi tiennent de bonnes expectations ? B/ Le rôle des médiateurs cognitifs

Les théories de l'apprentissage social, ou « comment mon bon maître m'a tout appris sans dire un mot »

Des expectations malades : I / les causes

Des expectations malades : II / les effets

Des expectations malades : III / les remèdes

« Si tu veux... tu ne peux pas toujours ! »

Tout est affaires de stratégies

Parfois, des entraves augmentent la motivation

6. UNE ENQUETE SUR LES ETUDIANT DE MUSICOLOGIE

6.1 Population, Echantillon

6.2 Méthode

Entretiens exploratoires

Instruments

6.3 Analyses / Résultats

Hypothèses de validation générale du modèle EIV

Hypothèses relatives à la valence

Hypothèses relatives à l'instrumentalité

Hypothèses relatives à la restructuration des buts (instrumentalité et expectation)

Hypothèses relatives aux expectations

Hypothèses relatives à l'effet des pratiques musicales antérieures sur les dimensions EIV

Hypothèses relatives aux différentes interactions Expectation-Valence

Hypothèses relatives aux relations entre les dimensions EIV au sein des quatre disciplines

6.4 Annexes

Statistiques descriptives

Questionnaire

BOBLOGRAPHIE

INDEX / GLOSSAIRE