

CEFEDM de Normandie

Formation diplômante au Diplôme d'État de professeur de musique

Enseignement instrumental, Classique à contemporain, Flûte traversière

Susciter la motivation de l'élève

Kanako MOMONO

Session 2019

Table des matières

Table des matières	3
Introduction	4
I. Motivation	6
A. Une histoire de motivation	6
B. Définitions	7
C. Modèles	8
▪ Hiérarchie des besoins	9
▪ Système de la motivation SM1, SM2 et SM1p	10
▪ Modèle de <i>Motivation d'apprentissage en 2 facteurs</i>	13
▪ Modèles de Hayamizu	15
▪ <i>Motivation 1.0, 2.0 et 3.0</i>	19
D. La motivation et l'apprentissage	22
II. Qui est l'élève motivé?	25
A. Comment se représente-t-on un élève motivé ?	25
B. Comment se représente-t-on un élève démotivé ?	27
C. L'évaluation de la motivation	28
III. Comment susciter la motivation de l'élève ?	30
A. La perception de la sécurité	30
B. L'autonomie de l'élève : la contrôlabilité de son apprentissage	35
C. La récompense	38
D. <i>Mindset</i>	42
Conclusion	45
Annexe 1	46
Annexe 2	49
Annexe 3	69
Annexe 4	73
BIBLIOGRAPHIE, SITOGRAPHIE	79

Introduction

Pourquoi apprend-on la musique ? Pour jouer, pour inventer des morceaux, pour se faire plaisir ou pour faire plaisir à quelqu'un, pour se sociabiliser ou pour s'exprimer. Quant à moi-même, qui ai commencé à apprendre le piano à l'âge de 3 ans, c'était le plaisir qui m'a poussé vers l'enseignement musical. Mes parents souhaitaient que je fasse de la danse que j'ai commencée finalement un peu plus tard mais ma motivation pour la musique était beaucoup plus forte. Pour moi, la musique ne pouvait pas exister sans plaisir. En japonais, le mot *musique* se traduit par « 音楽 (*on-gaku*) »: 音 désignant *le son* et 楽 voulant dire *s'amuser*. On pourrait donc dire que le mot *musique* en japonais signifie « s'amuser avec le son ». A ce propos, mon professeur de musique au collège disait : « Si on ne s'amuse pas, ce n'est pas de la musique, c'est du son ! ». J'ai appris trois instruments dans ma vie, et pour chacun d'eux, j'avais une motivation provenant du plaisir. Ce plaisir m'a emmené jusqu'en France, mais ce qui m'attendait au conservatoire n'était pas en lien avec l'idée que je m'en faisais : les élèves passionnés, l'équipe pédagogique animée, la belle vie avec la musique dans des conditions privilégiées ; car ce n'est pas ce que j'ai trouvé. J'ai surtout remarqué que les enseignants et les élèves reliaient la musique au travail. Une question s'est donc posée à moi : « Pourquoi apprennent-ils la musique en France ? ».

Le mot *travail* tire ses origines du latin *tripalium* dont la signification est l'instrument de torture, et le verbe travailler signifie *torturer avec tripalium*¹. Il me semble que l'utilisation du mot *travail* représente une certaine conception de l'apprentissage de la musique. Je fais le constat que certains élèves font de la musique par obligation et non selon leur propre initiative. Ce phénomène rentre donc en conflit avec ma conception de la pratique musicale.

Par rapport au Japon où l'apprentissage de la musique est intégré à l'école nationale, de la maternelle au lycée, en France, il existe des dispositifs qui viennent

¹ Source : <http://alorthographe.unblog.fr/2010/12/14/etymologie-de-travailler-travail/>

sensibiliser les futurs élèves mais globalement, l'enseignement musical spécialisé ne vient pas vers nous. Nous devons aller vers lui si nous souhaitons apprendre la musique au conservatoire : l'inscription en ligne, envoyer le dossier nécessaire et puis le règlement des frais de scolarité, etc. Si nous restons passifs alors rien ne se passe. Il faut donc être motivé avant même de commencer à apprendre la musique. Néanmoins, selon une enquête concernant les conservatoires parisiens, on peut constater que beaucoup de structures perdent près de la moitié de leurs élèves dès le 2^e cycle². Dans les entretiens que j'ai menés pour ce mémoire également, j'ai pu constater le même problème. Les enseignants interrogés ont évoqué la difficulté remarquable concernant la motivation notamment chez les élèves de 2^e cycle. Le problème motivationnel se trouve partout dans notre société : dans la famille, à l'école, au travail, dans la vie quotidienne, et au conservatoire également, ce n'est pas une exception. Ce qu'on peut observer aujourd'hui est que le véritable problème n'est pas qu'il n'y a pas beaucoup d'enfants qui s'intéressent à la musique, de fait, il y a toujours de nouvelles inscriptions, mais le véritable problème est qu'il y a un grand nombre d'élèves inscrits au conservatoire qui perdent leur motivation au fil du temps.

Quelle est la motivation des élèves dans les conservatoires en France? Il me semble que l'enseignant joue un rôle important pour celle-ci. Comment faire pour repenser l'enseignement de la musique en prenant pour levier la motivation et non le travail?

Mon devoir de recherche consistera à répondre à des questions de terrain d'une enseignante en conservatoire. Est-ce que la motivation est personnelle? Est-ce qu'elle peut être suscitée? Est-ce qu'elle peut être au contraire bafouée?

Mes recherches s'articulent en trois parties. Dans un premier temps, nous essaierons de définir ce qu'est la motivation. Dans un deuxième temps, nous chercherons à clarifier ce qu'est un élève motivé. Enfin, dans un troisième temps nous tenterons de réaliser une mise en pratique concrète.

² Source : Rapport définitif synthèse de l'audit des conservatoires municipaux d'arrondissement (<https://api-site-cdn.paris.fr/images/92917.pdf>) réf) Annexe 1

I. Motivation

Dans cette première partie, nous définirons d'abord ce qu'est la motivation en faisant référence à plusieurs définitions et modèles étudiés selon des angles différents. Ensuite nous essayerons de clarifier ce concept plus spécifique au sein du conservatoire afin de comprendre son intérêt réel pour l'apprentissage de la musique.

A. Une histoire de motivation

Il existe aujourd'hui un grand nombre de théories et de courants de pensée sur cette notion alors que le terme de motivation est assez récent, il ne s'est diffusé qu'à partir de la première moitié du 20^e siècle. Selon F. Fenouillet, professeur de psychologie cognitive :

« Cette notion n'est sans doute pas étrangère au développement de « société des individus », favorisant la liberté et l'initiative individuelle. Comprendre la motivation, c'est comprendre pourquoi un individu agit alors que rien ni personne ne l'y contraignent ». (FENOUILLET, Sciences Humaines, 2015, 34)

Ce concept a été étudié sous différents angles mais les recherches n'ont pas encore abouties de sorte de le mettre complètement en évidence. En effet beaucoup de chercheurs, Astolfi y compris, reconnaissent la complexité de la conceptualisation de la motivation : « Tant qu'on évoque la motivation dans la conversation courante, chacun voit de quoi il s'agit. Mais dès qu'on cherche à la conceptualiser, elle s'avère fuyante et introuvable[...] » (ASTOLFI, 2008, 71)

L'histoire des recherches sur la motivation aurait commencé par le désir de savoir l'origine de tous nos comportements. Dans un premier temps, W. James a

essayé de fonder une théorie motivationnelle en utilisant le concept d'instinct. Selon Fenouillet (2015), James a proposé une liste constituée d'une dizaine d'instincts pour expliquer les mystères du comportement humain. Par la suite, les behavioristes ont cherché à expliquer les comportements des humains ainsi que des animaux par la combinaison entre un *stimulus* (un signal) et un comportement (une réponse). Ils n'ont pas utilisé le terme de motivation mais leur objectif était de comprendre la source des comportements.

Après le behaviorisme qui prenait une place importante jusqu'au milieu du 20^e siècle, ce concept a été étudié sous différents aspects : les besoins, le but, l'intérêt, la curiosité, l'émotion et la valeur.

Dans tous les cas, les recherches ont été faites pour mettre en lumière le mystère de tous les comportements de l'humain, la motivation étant ce qui explique la cause de nos comportements.

B. Définitions

Les définitions de ce mot sont variables. Par exemple, R.J. Vallerand et E.E. Thill expliquent que

« Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». (VALLERAND et THILL, 1993, 18)

T. Hayamizu, professeur de psychologie, définit cette notion en utilisant le terme d'énergie. Selon lui, la motivation serait de l'énergie latente qui provoque l'action. (HAYAMIZU, 2015). De son côté, J-Ph. Abgrall mentionne l'aspect de persévérance pour expliquer la motivation :

« La motivation est ce qui nous pousse à agir. Elle détermine le déclenchement de l'action dans une certaine direction avec l'intensité souhaitée et en assure la prolongation jusqu'à l'aboutissement ou l'interruption. Elle est une réponse à un besoin, une pulsion ». (ABGRALL, 2012, 13)

Fenouillet évoque la persistance de l'action mais aussi le point de départ de ce phénomène, soit interne soit externe. La définition générale de Fenouillet est la suivante :

« La motivation désigne une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action ». (FENOUILLET, 2012, 9)

Ainsi, la motivation est expliquée et définie de différentes manières. Astolfi pense que la motivation est « une sorte de « concept caméléon » qui est partout, au risque donc qu'elle ne soit nulle part. » (ASTOLFI, 2008, 67) Mais, le point commun de chaque définition est que la motivation est ce qui nous pousse à agir. En effet l'origine de ce terme est bien le mot latin « *movere* » qui signifie mouvoir en français³ : c'est-à-dire pousser vers une action.

C. Modèles

Les recherches sur la motivation ont été développées selon deux approches différentes : la *content theory* et la *process theory*.

- La *content theory* est basée sur la recherche des facteurs liés à la motivation. Autrement dit, on s'intéresse à ce qui nous motive.
- La *process theory* cherche à mettre en évidence le processus de la motivation autrement dit comment elle évolue.

³ Source : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2001.aman_a&part=36445

Nous nous intéresserons donc à différentes modélisations de la motivation nous permettant non seulement de comprendre mieux ce qu'est la motivation mais aussi, de savoir ses facteurs et son processus. Nous aborderons cinq modèles de pensée issus de pays différents, la France, les États-Unis et le Japon, afin de diversifier notre point de vue.

- **Hiérarchie des besoins**

A. Maslow, psychologue américain, est un des fondateurs de l'approche humaniste ayant fondé une théorie motivationnelle connue, identifiée comme *content theory*. Il propose une *hiérarchie des besoins* (figure 1) pour expliquer ce qui provoque l'action et le comportement. Pour lui, l'humain agit pour satisfaire les besoins constitués de :

Le besoin physiologique : tel que manger, boire, dormir, ce qui est indispensable pour maintien de la vie

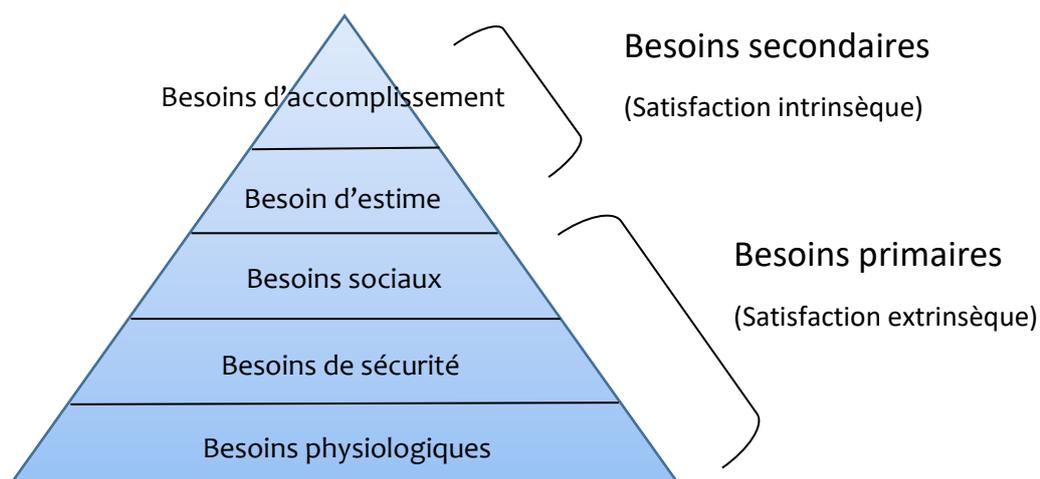
Le besoin de sécurité : pour vivre en sécurité

Le besoin d'appartenance : faire partie d'une société ou d'une organisation, être lié avec quelqu'un

Le besoin d'estime : être reconnu, apprécié

Le besoin de s'accomplir (réalisation) : réaliser le désir ou le souhait de soi

Figure 1 Hiérarchie de Maslow⁴



L'idée de cette hiérarchie est qu'il faut d'abord satisfaire les besoins de niveaux inférieurs afin d'accéder à un besoin de niveau supérieur. C'est-à-dire que si les besoins de sécurité ne sont pas satisfaits, par exemple quand nous sommes dans un endroit inconnu ou avec une personne à qui on nous ne faisons pas confiance, il est difficile d'être motivé pour apprendre parce que la motivation qui permet d'aller vers l'apprentissage provient des besoins liés à l'estime ou des besoins d'accomplissement placés au sommet de cette hiérarchie. Ce modèle nous sert de grille de lecture et permet de comprendre ce qui est prioritaire pour être motivé à apprendre ainsi que la situation nécessaire pour apprendre à apprendre.

- **Système de la motivation SM1, SM2 et SM1p**

D. Favre, professeur en sciences de l'éducation, propose un modèle à la fois intégré et complétant des théories antérieures selon les trois approches psychologiques : Le béhaviorisme, l'humanisme et la psychanalyse. Ce modèle formalise trois systèmes de motivation tout en s'appuyant sur les données neurobiologiques concernant les circuits de renforcement du comportement. Ce

⁴ Notre traduction (Source : <https://president-one.com/20190409/2326>)

modèle essaie de mettre en lumière l'évolution du système de motivation en le mettant en lien avec la notion de plaisir selon le développement de l'autonomie.

- le système de motivation de sécurisation (**SM1**)
- le système de motivation d'innovation (**SM2**)
- le système de motivation de sécurisation parasitée ou d'addiction (**SM1p**)

SM1 est le système de motivation basée sur la sécurité. Ce sont des besoins biologiques et psychologiques essentiels. Ce système est prédominant au début de la vie où on est dépendant des autres pour survivre et il devient de moins en moins important à mesure que l'autonomie se développe.

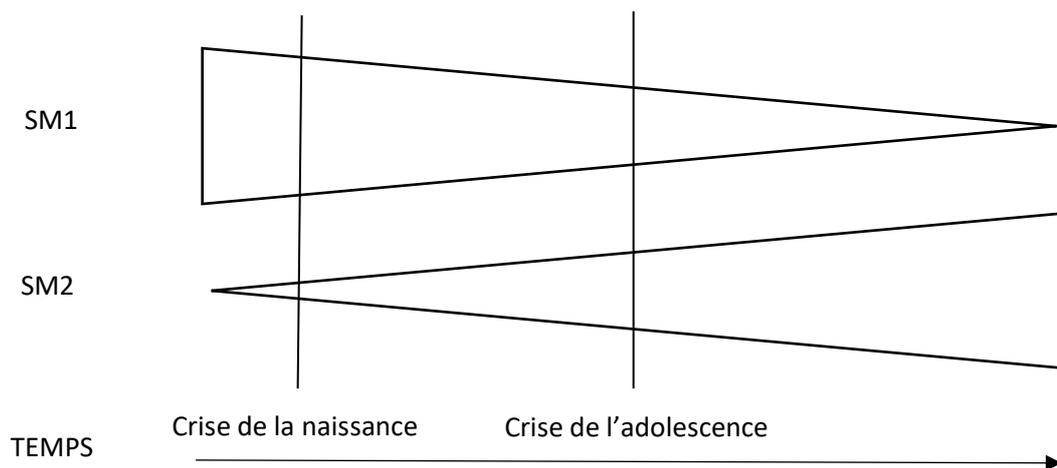
Dans SM1 ceux qui génèrent le plaisir sont :

- de réaliser des tâches maîtrisées
- de retrouver des situations ou des lieux connus
- de recevoir de l'affection ou de la reconnaissance, ou simplement être accepté tel que nous sommes sans être jugé
- d'évoluer dans un cadre défini par des règles

Dans le cas de la motivation SM2, c'est l'action permettant de gagner de l'autonomie (physique, intellectuelle ou affective), de surmonter des difficultés et de déployer la création et l'innovation qui génère le plaisir. Les conduites pour ce plaisir telles qu'apprendre et exprimer sa créativité n'apportent pas souvent des satisfactions immédiates. Il est donc nécessaire quelquefois de réaliser un investissement persévérant.

La motivation SM1 et SM2 sont à la fois opposées et complémentaires. Les satisfactions de SM1, se sentir en sécurité et accepté, permettent de prendre le risque d'apprendre.

Figure 2 Modèle de Fabre (2010)



Dans la motivation SM1p, la source du plaisir serait la recherche et la conservation de la dépendance. Des conditionnements inconscients acquis, nommés « programmes étrangers », risquent de provoquer la répétition de l'action et de la pensée qui limitent le développement de l'autonomie. Ces conditionnements sont construits principalement pendant l'enfance, en disant à l'enfant « Tu es nul en rythme », « Tu n'es pas doué pour cet instrument », etc. Il s'agit d'« injonctions verbales ou non verbales de type hypnotique qui parasitent comme un virus notre identité » (FABRE, 2010, 39). Ce qui était au départ « Tu es nul » devient par la suite « Je suis nul » chez l'enfant.

Ce modèle nous fait comprendre comment pouvoir permettre à l'élève d'accéder à l'apprentissage, à la créativité et à l'invention. Si la motivation SM1 est dominante, l'élève se contente de rester dans sa zone de confort et de ce fait, il est donc difficile de le faire sortir de là pour l'inviter à apprendre. La création et l'innovation sont essentiels pour l'apprentissage de la musique. Il est d'abord nécessaire de développer la motivation SM2 en favorisant et en étayant l'autonomie d'élève. Une fois que l'élève se sent en sécurité et accepté, il peut enfin sortir de sa zone de confort pour aller chercher de nouvelles choses.

- **Modèle de *Motivation d'apprentissage en 2 facteurs***⁵

Le modèle de *Motivation d'apprentissage en deux facteurs* de S. Ichikawa, psychologue et professeur de psychologie de l'éducation à l'université de Tokyo, est basé sur la théorie de la motivation intrinsèque et extrinsèque présentée initialement par R. Deci en 1975⁶.

La motivation intrinsèque : l'action est conduite par ce qui est interne de l'individu tel que l'intérêt, la curiosité, le plaisir ou le désir.

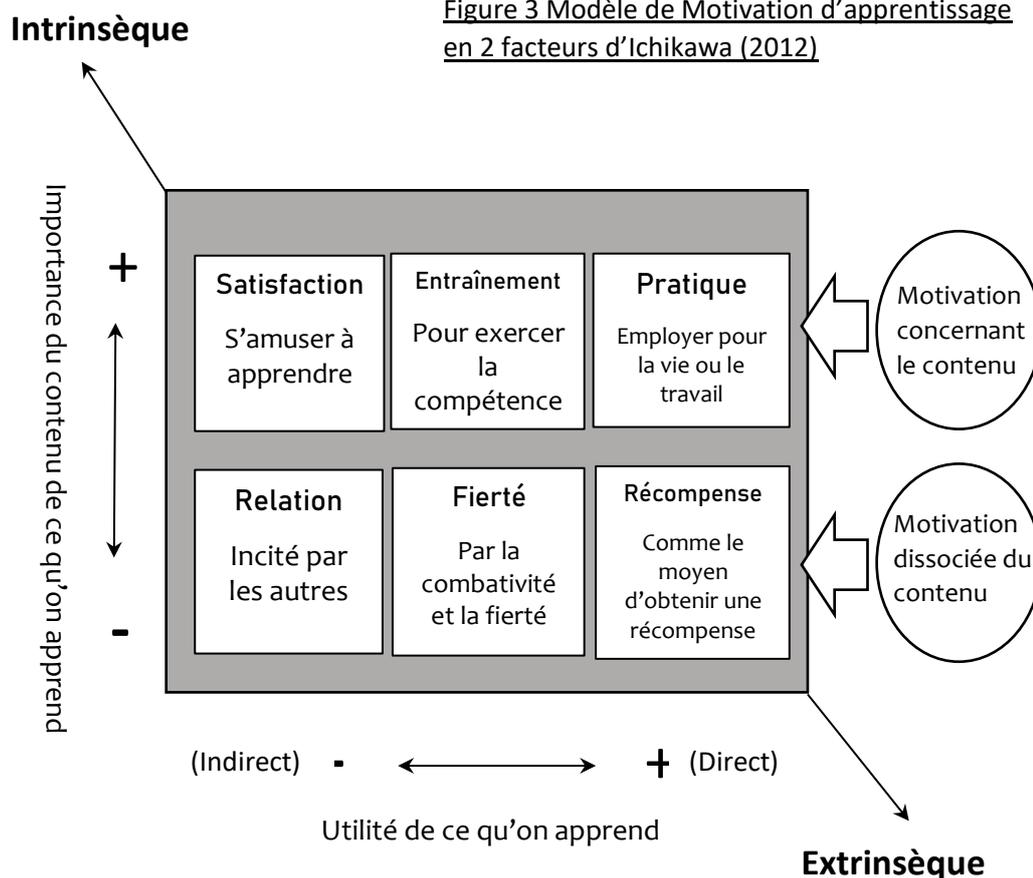
La motivation extrinsèque : l'action est provoquée à l'individu par un facteur externe comme récompense, punition, pression etc.

Ichikawa développe ce concept à deux dimensions et classe en six types ces deux facteurs, la motivation concernant le contenu de l'apprentissage et la motivation dissociée de celui-ci, pour préciser davantage les facteurs de la motivation.

⁵ Notre traduction de « Gakushu doki no niyouin moderu » en langue originale

⁶ <https://fukutake.iii.u-tokyo.ac.jp/ylab/2015/07/post-587.html>

Figure 3 Modèle de Motivation d'apprentissage en 2 facteurs d'Ichikawa (2012)



La dimension horizontale indique le niveau de l'utilité attendue de l'apprentissage par l'individu et la dimension verticale montre le niveau de l'importance sur les contenus de l'apprentissage que l'individu connaît.

Dans la *Pratique*, l'intérêt central de l'apprenant est l'utilité du contenu de l'apprentissage. Il connaît la valeur de l'apprentissage mais cela ne lui apporte pas de plaisir. Quant à la *Récompense*, l'apprenant agit pour obtenir une récompense externe matérielle ou mentale. Quand l'apprenant est dans l'*Entraînement*, le plaisir d'exercer sa compétence du contenu de l'apprentissage le pousse à se mettre en action. La *Fierté*, il s'agit de la victoire ou du sentiment de l'efficacité que l'apprenant peut percevoir au travers de l'apprentissage. Cela apporte un plaisir interne mais l'intérêt de l'apprenant n'est pas l'apprentissage lui-même mais plutôt de se sentir fier. Lorsque l'apprenant passe à l'action par l'intérêt et le plaisir de le faire, il se

trouve dans la *Satisfaction*. Il apprécie le fait d'apprendre sans compter ce dont il bénéficie effectivement par cet apprentissage. Dans la *Relation*, le plaisir d'appartenir à une classe ou à un groupe fait agir l'apprenant. Il passe à l'action pour s'intégrer ou rester relié aux autres ou au groupe.

Ichikawa explique qu'en général le facteur de la motivation n'est pas seul mais multiple et mêlé. C'est-à-dire que la plupart des apprenants ont plusieurs types de motivation évolutifs qui permettent de persévérer au sein de leurs apprentissages. Il souligne aussi l'importance d'en avoir plusieurs. Selon lui, « l'apprenant fort » est celui qui possède des motivations diverses et qui sait autocontrôler sa motivation pour soutenir son apprentissage selon le défi.

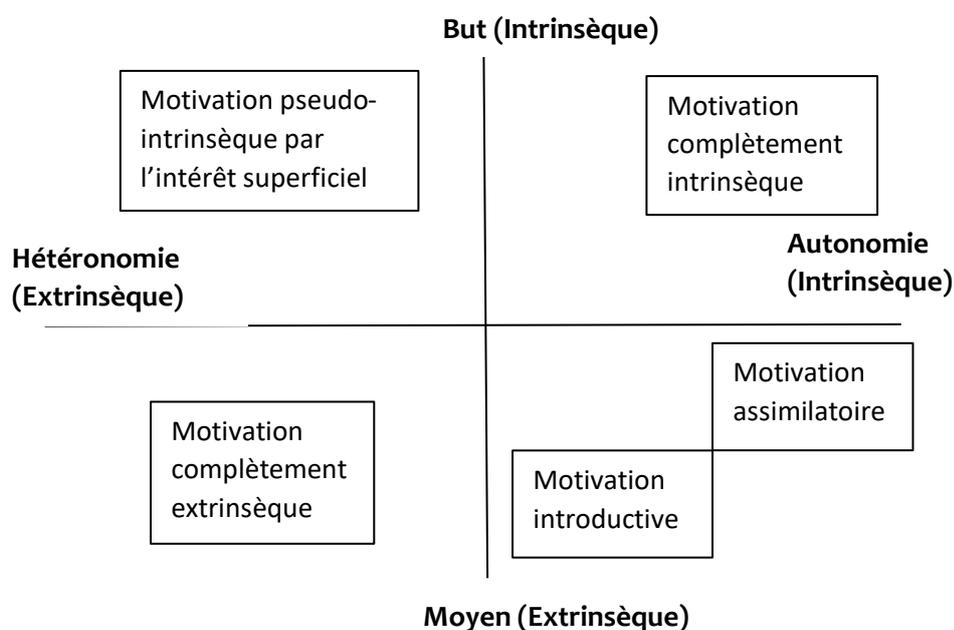
J'ai une élève qui me semblait très motivée et spontanée pour apprendre la flûte. J'ai cru qu'elle était motivée de manière intrinsèque. Mais un jour, elle m'a dit clairement : « S'il n'y a pas de notes, ça sert à rien d'apprendre ». Cela signifiait que son facteur de motivation était principalement la *Fierté* et non pas la *Satisfaction* comme j'en étais persuadée.

Chacun a son propre système de motivation et cela change constamment. C'est pourquoi il n'est pas simple de savoir ce qui motive l'élève. Ce modèle permettra d'analyser plus efficacement ce qu'est le facteur de la motivation de l'élève, et ensuite, nous pourrons diagnostiquer ce qu'il faut étayer ou ce que nous pouvons encore faire pousser pour soutenir l'apprentissage..

▪ **Modèles de Hayamizu**

T. Hayamizu se focalise sur le *process theory*. Son modèle de classement montre 5 types de motivation entre intrinsèque et extrinsèque. Son idée est modéliser la motivation au-delà du faux dilemme de la motivation intrinsèque et extrinsèque. La catégorisation se fait selon le degré de deux aspects : but/moyen et autonomie/hétéronomie.

Figure 4 Modèle de classement de Hayamizu (1995)⁷



Il explique que la motivation ne peut pas seulement être classée selon les catégories intrinsèque et extrinsèque mais également selon le degré. Dans la *motivation complètement extrinsèque*, l'individu passe à l'action uniquement par la force externe. Par exemple, quand on travaille par la contrainte ou la surveillance d'une personne comme un parent ou un enseignant, ce comportement est conduit par la force extérieure qu'on peut considérer comme dépendant d'autrui, c'est-à-dire qu'il n'y a aucune autonomie. Le comportement provoqué par la peur de l'échec, le sentiment d'inquiétude ou encore pour éviter d'avoir la honte ou d'être moqué est considéré comme de la *motivation introductive*. Dans cette motivation, l'individu agit de sa propre initiative mais très négativement. Quand il y a un peu plus d'initiative et d'autonomie, c'est la *motivation assimilatoire* qui est activée. Dans cette étape, l'individu passe à l'action par rapport à l'utilité et à l'importance de l'action qu'il perçoit. Il n'y a toujours pas de plaisir ni d'intérêt mais, il fait le volontairement. La *motivation complètement intrinsèque* est le fait que l'individu agit par plaisir, amusement et intérêt. Dans cette motivation, l'individu est complètement autonome

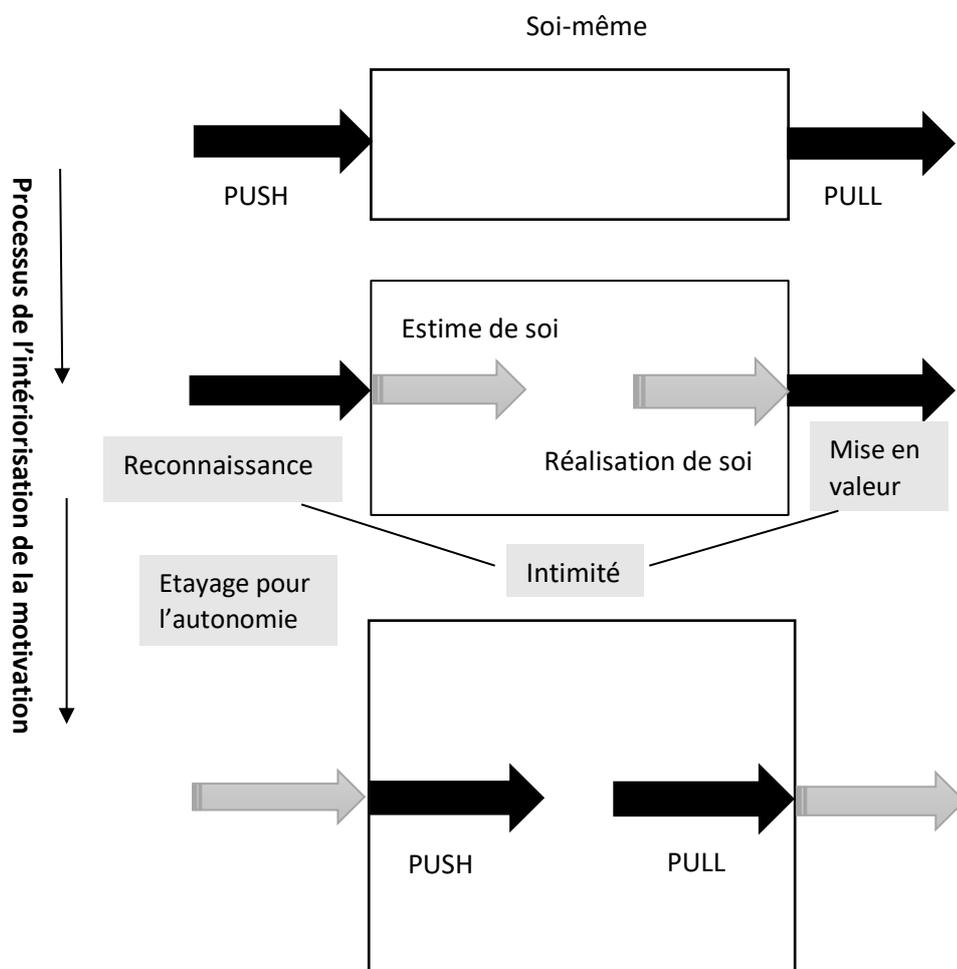
⁷ Notre traduction

et il fait pour faire. Il n'a donc pas besoin de force externe pour passer à l'action. Mais quelques fois, on peut confondre cette motivation avec la *motivation pseudo-intrinsèque par intérêt superficiel*. C'est l'attrait du dispositif et l'aspect amusant de l'activité qui provoquent cette motivation. Dans ce cas-là, l'individu agit volontairement mais une fois qu'il n'y ait plus cet amusement ou que l'activité ne soit plus divertissante, la volonté ne persiste pas.

La *motivation complètement intrinsèque* et la *motivation pseudo-intrinsèque par intérêt superficiel* peuvent se confondre assez facilement. Pour intéresser et mobiliser l'élève, on peut utiliser des dispositifs ludiques ou attractifs. Mais ces outils ne permettent pas toujours de susciter la *motivation complètement intrinsèque* et il reste encore la *motivation pseudo-intrinsèque par intérêt superficiel*. Hayamizu énonce que le risque de cette motivation est la possibilité de provoquer chez l'élève une attitude vis-à-vis de son apprentissage : « Si ce n'est pas amusant, je ne ferai pas ! ».

Hayamizu propose un autre modèle qui explique le processus de la motivation. Ce modèle montre comment progresse l'intériorisation de la motivation. Selon Hayamizu, la motivation autonome, la motivation qui émerge à l'intérieur de soi, se construit en général par un effet extérieur au processus du développement. C'est-à-dire que la motivation extrinsèque au départ donnée sous une condition pertinente peut se transformer en motivation intrinsèque en développant l'intériorisation de celle-ci.

Figure 5 Processus de l'intériorisation de la motivation de Hayamizu (1997)⁸



PULL signifie tirer, la personne extérieure agit en amont sur le sujet. Par exemple, la proposition d'une activité attirante pour le sujet ou l'explication de l'utilité prospective. Le sujet est attiré avant de se mettre en action. *PUSH* signifie pousser, c'est qui est donné au sujet après l'accomplissement de l'action : la récompense ou l'appréciation par rapport à l'action du sujet. Hayamizu explique que pour l'enfant avant l'âge de scolarisation, il n'y a pas encore de distinction entre soi-même et les autres donc on peut influencer relativement facilement ce sujet de manière extérieure. Dans la figure 5, la case grandissant progressivement signifie le développement de « soi-même ». Au fur et à mesure que la capacité cognitive est développée et que la formation de la conscience de soi est amorcée, le sujet est de

⁸ Notre traduction

moins en moins influencé par l'extérieur. Dans un premier temps du processus d'intériorisation, c'est la reconnaissance dans cette action de *PUSH* qui joue un rôle important pour construire la motivation autonome. L'acceptation chaleureuse crée la confiance en soi et l'estime de soi. Quant à *PULL*, la mise en valeur de l'action du sujet permet de créer le sentiment de réalisation et d'accomplissement de soi. Hayamizu ajoute que si la personne extérieure agit sur un bon moment et de la manière pertinente qu'il classe en 4 catégories : la reconnaissance, la mise en valeur, l'intimité et l'étayage pour l'autonomie. In fine, le sujet atteint le stade de l'intériorisation de la motivation. Il est parfaitement autonome avec cette force interne qui le fait agir et il n'a plus besoin de force externe.

Ce modèle nous éclaire sur une manière de transformer la motivation extrinsèque en motivation intrinsèque. Dans la relation où l'élève peut trouver l'intimité avec son enseignant, on peut susciter l'estime de soi et la réalisation de soi à l'intérieur de l'élève en lui offrant la reconnaissance et la mise en valeur. En outre, l'étayage pour l'autonomie peut pousser l'élève à l'achèvement du processus d'intériorisation. L'élève peut donc être complètement autonome vis-à-vis de sa motivation et donc l'intervention de l'extérieur n'est plus nécessaire, il peut être motivé par lui-même.

- ***Motivation 1.0, 2.0 et 3.0***

Le modèle de Pink, journaliste et auteur américain, est basé sur l'importance de la nécessité de l'évolution (mise à jour) du système de motivation pour s'adapter à la société de nos jours qui évolue très vite. Il propose 3 types de motivation en utilisant l'expression figurée, *Motivation 1.0, 2.0 et 3.0*. D'après lui, le système motivationnel peut s'expliquer comme l'*operating system* d'un ordinateur qui permet de faire tout fonctionner sans perturbations grâce à l'instruction, le protocole et la condition préalable. Pour la motivation ainsi que la société, il y a toujours un OS

qui est installé et il est fondé sur une prémisse et une hypothèse. Son modèle s'inscrit dans une démarche de motivation sociale.

- **Motivation 1.0** : motivation pour survivre comme l'humain est un existant comme un être-vivant
- **Motivation 2.0** : motivation générée par un facteur externe tel que la punition et la récompense
- **Motivation 3.0** : ce qui est nécessaire dans la société actuelle. Il s'agit de la motivation interne de vouloir apprendre, créer et améliorer le monde qui entoure l'individu

Motivation 1.0 est le système qui fonctionnait au début de l'histoire de l'être humain il y a à peu près 50,000 ans. À cette époque-là, la prémisse, ce qui fait partie de la base des comportements de l'être humain, était extrêmement simple : survivre. Par la suite de l'évolution de l'environnement dans lequel la nécessité de coopérer ou de travailler avec quelqu'un d'autre était nécessaire, cet OS basé sur la motivation physiologique ne fonctionnait plus. C'est pourquoi la mise à jour du système s'est opéré pour que la prémisse soit plus adaptée à la réalité de la société.

Motivation 2.0 est fondé non seulement sur la motivation biologique pour survivre mais aussi sur la nature de l'être humain, d'une part chercher la récompense, et d'autre part éviter la punition. Ce système de la motivation avec « le bâton ou la carotte » occupait une place importante ces deux dernières 2 siècle pour le développement mondial notamment économique. *Motivation 2.0* est présent et même dominant à nos jours mais, cela ne fonctionne pas toujours même rarement donc une autre mise à jour est nécessaire aujourd'hui. Le défaut de ce système est la dépréciation de notre mécanisme de:

- Comment l'humain fixe un objectif avant de passer à l'action
- Comment il considère l'action et le comportement à réaliser
- Comment aborde l'humain une action choisie

D'après lui, pour adapter à la société actuelle, il faut créer et installer *Motivation 3.0*, pour pouvoir suivre le développement qu'il peut y avoir dans notre future. Le nouveau système doit être fondé sur 3 aspects : l'autonomie, la maîtrise et l'objectif en considération du défaut de *Motivation 2.0*.

- **Autonomie** : dans le sens de la contrôlabilité de la situation sous l'aspect de **Task** (ce qu'on fait), de **Time** (quand on fait), **Technique** (comment on fait), **Team** (avec qui on fait)
- **Maîtrise** : accomplissement d'une action sur laquelle on trouve une valeur
- **Objectif** : finalité de l'action

D'après Pink, ces 3 aspects ont de l'impact sur la motivation interne, comme certains disent intrinsèque, concernant l'apprentissage, la création, l'amélioration, le développement etc. Le modèle de Pink nous donne une piste pour emmener l'élève vers la motivation intrinsèque. Il me semble que les aspect *Maîtrise* et *Objectif* sont relativement mieux pris en compte au sein de l'apprentissage de la musique mais, l'aspect *Autonomie*, la faculté de l'élève pour son choix n'est pas tout à fait mise en œuvre.

Ces 6 modèles nous montrent que le problème de la motivation est universel. En France, au Japon et aux États-Unis, on se pose à peu près la même question : comment favorise-t-on la motivation intrinsèque ? L'avantage de cette motivation est de plus en plus reconnu mondialement. Alors, au sein de l'apprentissage de la musique, est-il pris en compte ?

D. La motivation et l'apprentissage

Nous venons d'étudier globalement la nature de la motivation. Intéressons-nous désormais au regard de l'enseignement de la musique.

En faisant référence aux différents modèles de motivation, nous avons pu constater qu'il y avait certains points communs. Quant au facteur, plusieurs modèles mentionnent l'importance de la sécurité, le rôle crucial de l'autonomie ou de la contrôlabilité. Au sein de l'apprentissage de la musique, le climat de la classe, la relation entre l'élève et l'enseignant ou entre les élèves, les vocabulaires et le ton parlé par l'enseignant seraient des acteurs principaux pour la sécurité. Le choix de morceau, la façon de travailler, le rythme de l'apprentissage joueront un rôle important pour l'autonomie et la contrôlabilité.

La manière plus traditionnelle de motiver l'élève que Pink appelle le système du 20^e siècle telle que proposer une récompense, suggérer une punition ou encore menacer n'aurait peut-être pas beaucoup de chance pour motiver l'élève et bien au contraire, peu importe la forme, toute sorte de punition ou de menace peut mettre en danger la perception de la sécurité, un facteur important de la motivation. Madame C⁹ me raconte qu'elle élève sa voix face à un élève démotivé selon le caractère de l'élève mais, cela peut produire une perception d'insécurité chez l'élève. Une enseignante en chant avec qui je travaillais au Japon, élevait sa voix et tapait le piano ou les partitions quand je n'arrivais pas chanter par cœur en italien. Je ne me sentais pas bien, j'ai perçu que mon corps se contractait, et donc ma voix ne sortait plus. La conséquence d'un « bâton » n'est pas seulement de se sentir en danger mais c'est également un outil risquant d'empêcher d'apprendre pour une autre raison : il donne du stress à l'élève.

Quant à la récompense, je n'ai jamais entendu parler d'un enseignant de musique qui utiliserait l'argent comme récompense mais il existe un système de récompense plus diffusé dans le monde en contrepartie du travail prenant

⁹ Annexe 2 p.66

différentes formes : autocollant, pétale, médaille ou encore dans le but d'apporter une récompense psychologique comme les notes ou les étoiles utilisées par les enseignants comme outil pédagogique.

En effet, ces outils sont parfois utiles pour motiver l'élève dans une démarche behavioriste mais cela ne permet pas toujours de motiver l'élève sur le long terme. Quand la source de motivation reste externe, on a toujours besoin d'une intervention externe. C'est pourquoi l'élève est souvent beaucoup moins motivé par l'examen qui donne une pression venant de l'extérieur.

Afin de motiver l'élève à long terme, c'est l'élève lui-même qui doit disposer d'une source de motivation, il faut donc favoriser la motivation intrinsèque de la part de l'enseignant. Alors qu'est-ce qui favorise la motivation intrinsèque ? Plusieurs chercheurs utilisent le terme de plaisir pour éclairer ce qui est au plus profond de cette motivation. Si l'apprenant trouve du plaisir sur ce le sujet d'apprentissage ou encore sur l'action d'apprentissage elle-même, on peut considérer qu'il est motivé intrinsèquement. L'apprenant trouve la source de sa motivation à l'intérieur de lui-même. C'est-à-dire qu'un des rôles importants de l'enseignant est de susciter le désir d'apprendre pour que l'élève reste motivé sans dépendance de l'extérieur, et non pas de le motiver à court terme juste en lui demandant de travailler pour avoir son examen.

Si tous les élèves étaient motivés intrinsèquement de bout en bout de leur parcours d'apprentissage, la motivation ne serait pas le sujet dont on parle aussi fréquemment dans les discussions courantes avec les parents, les enfants, les collègues. La question du désir naturel d'apprendre reste un sujet discutable et, il est parfois difficile de croire que tous peuvent avoir le plaisir d'apprendre, on aurait au moins un système de récompense préprogrammé qui offre un plaisir pour apprendre en forme de la dopamine comme Favre explique :

« Le cerveau de l'homme et de nombreux mammifère est donc organisé pour fournir des « récompenses biologiques », en particulier sous forme de dopamine, à l'individu qui explore et qui résout des problèmes ou surmonte

des difficultés. Des recherches récentes montrent que c'est précisément au moment où le rat résout l'énigme posée par un labyrinthe que son cerveau libère de la dopamine dans sa partie préfrontale ». (FABRE, 2010, 25)

Comme le rat dans labyrinthe, il y a plusieurs études qui montrent l'existence du plaisir de résoudre des problèmes ou des énigmes chez des animaux relativement proches des humains. S. Dehaene explique également le plaisir d'apprendre chez les humains :

« Dans notre espèce, le désir d'apprendre est donc un besoin fondamental, comparable à celui de manger ou de boire. Il joue un rôle fondamental dans la motivation des élèves, et l'on ne peut qu'encourager la stimulation de la curiosité en classe, afin d'aiguiser le désir d'apprendre d'un élève ». (DEHAENE, Science Humaine, 2017, 31)

Si c'est la vérité, ce que l'enseignant doit faire est juste de ne pas tuer la motivation préexistante et de la nourrir pour qu'elle puisse se développer ou de manière plus imagée de pousser. Mais en réalité, l'enseignant rencontre et accueille des élèves qui ont déjà perdu ce plaisir d'une manière quelconque et, il est possible que l'élève qui est motivé un jour devienne démotivé un autre jour. En effet le mécanisme de la motivation est complexe et il y a de nombreux éléments qui peuvent influencer ce phénomène. Tout ce que l'élève vit à l'école ainsi que dans la famille, avec ses amis ou des inconnus a de l'impact sur sa motivation.

Quelques études donnent un espoir au professeur face à l'élève démotivé. Le modèle de Hayamizu (1997) montre comment il est possible d'intérioriser la motivation de l'élève. Comme il dit, si l'enseignant agit à un moment nécessaire et d'une manière pertinente, on peut favoriser l'intériorisation de la motivation ; c'est-à-dire transformer la motivation extrinsèque en motivation intrinsèque. La motivation est un phénomène variable à tout moment et elle n'est pas constante. Ichikawa explique que pour un sujet, plusieurs types de motivation apparaissent les uns après les autres et, nous pouvons persister à apprendre ou à travailler même s'il y a des aspects qui ne font pas forcément plaisir. (2012)

Ainsi, il y a quelques pistes nous aidant à soutenir la motivation de l'élève. Mais avant de réaliser une mise en pratique, il est important d'analyser comment l'enseignant constate qu'un élève est motivé ou démotivé.

II. Qui est l'élève motivé?

Nous avons ainsi montré le rapport entre la motivation et l'apprentissage. Voyons donc dans cette partie quel type d'élève est considéré comme motivé ou démotivé, principalement au travers des résultats des 3 entretiens que j'ai réalisés.

Dans un premier temps nous essayerons d'éclairer la représentation d'un élève motivé au regard de l'enseignant. Dans un deuxième temps, nous essayerons d'éclairer la représentation d'un élève démotivé. Enfin, dans un troisième temps, nous nous intéresserons à la manière d'évaluer la motivation de l'élève.

A. Comment se représente-t-on un élève motivé ?

Quel est l'élève motivé pour l'enseignant ? Selon les résultats que j'ai pu récolter lors des entretiens, la présentation d'un élève motivé est assez claire : l'élève qui travaille. Tous les trois enseignants de musique mentionnent plus au moins qu'ils mesurent la motivation de leurs élèves selon le travail fourni. Une des trois enseignants évoque la curiosité et l'enthousiasme¹⁰ mais la notion de travail reste majoritaire. Cette représentation semble partagée par beaucoup d'enseignants et elle est une pensée dominante. Madame B me raconte que pour elle, l'indicateur de la motivation est la quantité de travail. Monsieur A explique également que le travail

¹⁰ Annexe 2 p.68

est un signe de motivation et énonce clairement : « C'est à travers le travail finalement. Là ! Oui, tu as bossé, c'est un signe de motivation »¹¹. Il ajoute après : « Il ne va pas rester s'il n'aime pas ça. Un élève motivé, c'est un élève qui aime ». Cela m'évoque la logique de cet enseignant, est-ce que le fait que les élèves soient là, au conservatoire, est un critère pour définir qu'ils sont motivés?

Ce que nous pouvons comprendre avec cela est qu'on ne se pose pas la question de savoir ce qui incite l'élève à travailler et à apprendre la musique : c'est-à-dire la source de ses motivations. L'élève travaille de sa propre initiative ou plutôt par une force externe telle qu'une demande de son enseignant ou une contrainte par ses parents, la nature de la motivation n'est pas du tout du même ordre. Toutefois, on a tendance à ignorer cela. Je suppose que la provenance de cette difficulté à prendre en compte la motivation des élèves tire son origine de l'histoire des conservatoires. A l'origine, l'enseignement de la musique dispensé par le conservatoire était destiné à former l'élite de la musique, des musiciens souhaitant devenir professionnels afin de rejoindre les rangs des orchestres militaires. Aujourd'hui, le conservatoire a un double-objectifs : former les amateurs et les professionnels. Néanmoins, pour certains enseignants, l'image élitiste reste ancrée soit consciemment, soit inconsciemment rentrant en conflit avec la réalité de la mission principale des conservatoires : former des musiciens amateurs avec une pratique exigeante. Deux enseignants interrogés montrent la difficulté de l'adaptation de leur propre exigence pour le travail en fonction de l'attitude de la majorité des élèves à l'égard de l'apprentissage de la musique.

Il peut y avoir un autre critère pour évaluer la motivation de l'élève. Je constate que l'élève qualifié comme « motivé » par son enseignant est parfois celui qui réussit. Et bien au contraire, l'élève jugé « non motivé » est plutôt celui qui a des difficultés. On ne peut pas savoir si l'élève est motivé parce qu'il réussit ou bien à l'inverse, l'élève réussit parce qu'il est motivé. Mais, il y a plus au moins une corrélation entre la motivation et la réussite.

¹¹ Annexe 2 P.54

En japonais il y a une expression « sukikoso monono jouzunare » qui signifie « on progresse naturellement si on aime ». Si l'élève aime le sujet à apprendre, on peut supposer qu'il travaille et s'investit volontairement même en dehors des cours. Au contraire, celui qui n'est pas motivé, celui qui ne trouve pas de plaisir dans son apprentissage peut se dispenser de ce que propose son professeur en disant « Je n'ai pas envie de le faire ». Les professeurs disent parfois « Cet élève ne réussit pas car il n'est pas motivé », Ph. Meirieu leur répond « Et si, au contraire, il n'était pas motivé parce que nous ne sommes pas parvenus à le faire réussir ? » (MEIRIEU, 2013, 33)

B. Comment se représente-t-on un élève démotivé ?

Nous avons pu constater la représentation dominante d'un élève motivé selon certains enseignants au conservatoire. L'élève démotivé est-il juste le contraire d'un élève motivé ou y-a-t-il d'autres aspects ?

Monsieur A explique que l'élève considéré démotivé est ce qui manque d'énergie.¹² Le terme de l'énergie est employé par quelques chercheurs pour définir le mot motivation donc nous pouvons comprendre pour lui, l'élève démotivé est ce qui ne dispose pas d'essence pour démarrer son moteur qui permet de se mettre en action. Pour Madame B, sa présentation d'un élève démotivé est tout simplement contraire de celui de motivé : « Peut-être, l'élève qui répète la même erreur. Quand il faut dire complètement la même chose que la dernière fois, je trouve qu'il n'est pas motivé. Car il n'a pas travaillé. S'il vient au cours sans travailler à la maison... je le trouve démotivé ».¹³

¹² Annexe 2 p.54

¹³ Annexe 2 p.59

C. L'évaluation de la motivation

Néanmoins, on a tendance à dire « mon élève n'est pas motivé » ou « c'est un enfant très motivé pour la musique », comme si c'était un caractère prédéterminé de l'élève et qu'il n'y avait rien à faire face à la démotivation alors qu'il est possible que ce soit l'enseignement la cause de la démotivation.

Astolfi (2008) énonce que la motivation est à construire plutôt qu'à exiger. Elle n'est pas un préalable indispensable pour réussir mais un effet attendu de l'action pédagogique et introduite par les dispositifs mis en œuvre. C'est-à-dire que « motivé » ou « non motivé » n'est pas un caractère personnel mais plutôt la conséquence du vécu précédent. Le danger de classer l'élève dans le panier de « motivé » et « non motivé » n'est pas uniquement de se tromper sur l'origine de la motivation mais aussi d'être influencé par ce jugement pour d'autres aspects. L'effet *Halo* est un biais cognitif qui fait surestimer ou sous-estimer la personne selon un point remarquable chez elle, soit positif soit négatif. Si on a l'impression que c'est un bon élève, on surestime souvent cet élève pour toutes les autres dimensions. Au contraire, on sous-estime ce que fait l'élève considéré « mauvais ». Cela nous empêche de connaître le vrai visage de l'élève et le risque est de ne pas percevoir l'évolution de la motivation de l'élève. Si on croit que c'est un élève démotivé, même s'il est plus motivé qu'avant, il est difficile de changer cette idée.

Au Japon, l'évaluation de la motivation se fait à l'école primaire ainsi qu'au collège et au lycée. Il y a une rubrique consacrée dans le bulletin à l'évaluation de la motivation. Plus précisément l'évaluation se fait pour *Kanshin* (intérêt), *Iyoku* (volition) et *Taïdo* (attitude) selon 3 niveaux, A (assez suffisant), B (suffisant) et C (besoin d'effort). Le professeur essaie de mesurer la motivation de l'élève avec tout ce qui est observable et ce qui lui semble révélateur de motivation. Cette façon d'évaluer la motivation est considérée comme un problème aujourd'hui car il y a plus ou moins des professeurs qui ne prêtent attention à ce qui est observable c'est-à-dire ce que fait l'élève. Ils comptent le nombre de fois où il a levé la main ou le nombre de pages du dossier à remettre et ils ne se posent pas la question de ce qu'est exactement la motivation. La qualité de la motivation est complètement ignorée.

Ainsi, le fait d'évaluer la motivation sur des éléments extérieurs peut entraîner un jugement erroné. Si un élève considéré motivé par son professeur levait la main parce qu'il a peur d'avoir de mauvaise appréciation ? Ou encore s'il faisait plein d'exercices à la maison par obligation des parents? Si ça se trouve, le professeur favorise inconsciemment la motivation extrinsèque sans savoir la conséquence de ce dernier.

Face à ce problème, MEXT, le ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Recherche et de la Technologie au Japon propose un autre concept pour cette évaluation. Les nouvelles instructions qui seront mises en vigueur en 2020 et 2021 expliquent que le nouveau système d'évaluation de la motivation est désormais basé sur l'objectif de « l'attitude d'aborder l'apprentissage de sa propre initiative¹⁴ » pour éviter d'évaluer l'élève seulement avec les éléments superficiels. Malgré cette problématique importante et une réflexion élaborée, il me semble imprécis de quelle manière qu'on peut éviter de juger avec les éléments superficiels.

On pourrait avoir le même problème au sein de l'apprentissage de la musique. Comme les entretiens nous montrent qu'il y a des enseignants qui mesurent la motivation de l'élève par le travail, l'évaluation de la motivation reste superficielle. Pour susciter, faire émerger, réveiller ou nourrir la motivation de l'élève, il est tout d'abord nécessaire de sortir de cette mentalité qui empêche de voir sa nature et son origine. Cette attitude risque de favoriser la motivation extrinsèque ; puisqu'on ne prend pas en compte la source de la motivation et dans ce cas-là, il risque de reposer sur une force externe : la récompense et la punition, pour inciter l'élève à une action que l'enseignant trouve préférable

Cela nous pose une autre question : comment peut-on susciter la motivation de l'élève pour favoriser son apprentissage ? Qu'est-ce qu'il faut faire concrètement ? Prendre conscience de la nature de la motivation, et puis comprendre son mécanisme et son processus. En pratique, qu'est-ce qu'on fait exactement ?

¹⁴Proposition de la traduction de « Shutaitekini gakushuuni torikumu taido » en langue originale (Source : http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364317.htm)

III. Comment susciter la motivation de l'élève ?

Ainsi, la présentation d'un élève motivé a clairement un rapport avec le concept de travail. La question de l'évaluation de la motivation reste un sujet à creuser. Désormais, intéressons-nous à la possibilité de mise en pratique afin de favoriser l'apprentissage de la musique. Nous avons déjà évoqué l'importance de la motivation intrinsèque pour l'apprentissage et la créativité. Cette motivation permet à l'élève de persévérer dans son apprentissage parce qu'il peut s'appuyer sur une source interne de motivation. Or, la motivation est un phénomène variable donc il est possible qu'un jour la source soit "asséchée". Pour nourrir et revitaliser la motivation de l'élève, qu'est-ce que nous pouvons faire en tant qu'enseignant?

Dans cette partie, nous analyserons 4 axes qui nous permettront de réaliser une traduction pédagogique : la perception de la sécurité, l'autonomie de l'élève (la contrôlabilité), la récompense et *mindset*.

A. La perception de la sécurité

La situation dans laquelle les enfants vivent aujourd'hui n'est sûrement pas un paradis. La perception de la sécurité, un besoin primaire expliqué par Maslow, est menacé aujourd'hui de plus en plus fort par diverses causes. En France, près de 3 millions d'enfants vivent en situation de pauvreté, soit un taux d'environ 20%¹⁵. Dans la famille, environ 20% d'enfants mineurs, soit 2,6 millions d'enfants, vivent avec un seul parent donc en famille monoparentale¹⁶ et de plus, 400 000 enfants de moins de 18 ans sont en résidence alternée. Ces chiffres ne reculent pas, donc il est de plus en

¹⁵En 2015 (Source : file:///D:/TELECHARGEMENT/REVPMEN18_F1.20_niv-pauv-enf.pdf)

¹⁶En 2013 (Source : <https://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/memos-demo/faq/france-famille-monoparentale/>)

plus difficile d'assurer la perception de la sécurité et de la stabilité dans la vie des enfants au sein de leur famille.

La situation familiale des enfants au conservatoire n'est pas exceptionnelle. Madame C que j'ai interrogé a cité tout d'abord le problème familial comme un frein à la motivation de l'élève.

Madame C : « On rencontre tous un moment ou un autre un problème de motivation pour l'élève. Alors, ça peut être lié à beaucoup de choses, malheureusement, j'en parle en premier parce que c'est un exemple que j'ai vécu et je suis encore un peu dedans, un gros problème familial. Donc, ça peut être le divorce. Malheureusement on souffre de plus en plus, parce que c'est quelque chose qui est passé, on va dire que maintenant c'est commun, je crois qu'il y a un sur deux qui se sépare. Mais, ce qui n'est pas commun que... ça peut rester égale pour tout le monde, la souffrance ». ¹⁷

De nombreux enfants d'aujourd'hui ne sont pas seulement dans une situation instable, mais aussi dans la souffrance. Ils ont particulièrement besoin d'être rassurés afin d'être prêts à apprendre.

Au sein de l'école également, ce n'est pas toujours un lieu rassurant pour les enfants. Selon l'enquête nationale de climat scolaire et de victimation, 52% des collégiens ont déclaré l'insulte et 35% des lycéens ont déclaré la situation de mise à l'écart. La proportion d'élèves déclarant de la moquerie de la bonne conduite en classe atteint 22,4% au lycée et 29,1% au collège ¹⁸. Pour les enfants qui vivent constamment en situation d'insécurité et d'instabilité, il est déjà difficile d'être motivé pour l'apprentissage car leur attention est prêtée à résoudre ce problème plus fondamental qu'au problème préparé par le professeur pour l'apprentissage.

Ce qui est observable au sein de l'apprentissage de la musique, tel que la menace pour le travail personnel, le jugement sur le goût musical ou celui de

¹⁷ Annexe 2 p.60

¹⁸ Sources : https://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/91/4/depp-ni-2018-18-33-Resultats-enquete-climat-scolaire-et-victimation_1053914.pdf réf) Annexe 3
http://media.education.gouv.fr/file/2011/49/0/DEPP-NI-2011-14-enquete-nationale-victimation-colleges-publics_197490.pdf réf) Annexe 4

l'interprétation, la comparaison de la vitesse d'apprentissage par rapport aux autres, peut s'ajouter à la source de l'insécurité, mais cela n'aide pas forcément l'élève à apprendre. Comme Maslow le montre, sans satisfaction de besoin de sécurité on ne peut pas accéder aux autres besoins au-dessus, les besoins sociaux, le besoin d'estime et le besoin d'accomplissement, qui sont également importants pour la motivation et l'apprentissage.

Néanmoins, il n'est pas si facile que cela de savoir ce qui risque la perception de la sécurité chez l'élève. Tout d'abord, il ne faut pas oublier que la situation d'apprendre elle-même menace la sécurité, la stabilité, la certitude chez l'élève car apprendre est comme si on allait à un endroit où on n'a jamais été. On ne connaît pas le chemin à prendre, on ne sait pas ce qui se passe et ce qu'on rencontre sur la route et souvent on ne sait même pas ce qu'on peut obtenir comme les fruits au bout de ce parcours. Apprendre est déjà une situation plus ou moins déstabilisante malgré ces fruits méritant d'oser y aller, donc si l'enseignant est également une source de l'insécurité, de la déstabilisation ou encore du stress, comment l'élève peut être motivé pour cela ? Comme Favre (2010) montre dans son modèle, si l'élève est occupé par la motivation de sécurisation (SM1), son plaisir est de rester dans sa zone de confort, c'est-à-dire de faire ce qu'on maîtrise et de rester aux endroits où on a déjà été, donc il est très loin d'apprendre. Il explique également « C'est quand on se sent en sécurité et accepté qu'on peut prendre le risque de l'apprentissage ». (FAVRE, 2010, 38).

M.B. Rosenberg (2006), psychologue et fondateur des services pédagogiques du Centre pour la Communication Non Violente (CNV), propose de ne plus jamais utiliser les mots incluant des critiques et des jugements subjectifs lors de l'évaluation d'un élève. Selon lui les mots tels que bien, mal, bon, mauvais, correct, incorrect etc. peuvent être violents pour les élèves. Il différencie l'observation de l'évaluation, le premier signifie tout ce qu'on voit, observe et il ne contient pas de jugement. Le deuxième est de donner un jugement, une estimation ou une opinion, et risque d'être violent pour les élèves. Dans son interview, il propose de formuler des phrases non

violentes, qu'il appelle « le langage du cœur » ou « le langage girafe¹⁹ » pour communiquer avec l'élève afin de garantir la bienveillance et la sécurité de l'élève en respectant quatre points essentiels :

- **Observer sans juger** : « J'observe ce qui se passe réellement dans une situation donnée. »
- **Exprimer clairement ses sentiments** : « J'exprime ce que je ressens en présence de ces faits. »
- **Identifier ses besoins** : « Je précise les besoins à l'origine ces sentiments. »
- **Savoir formuler une demande** : « Je formule une demande précise et concrète. »

Exemple d'une formulation²⁰

La mère d'un adolescent parle à son fils :

« Lorsque tu laisses tes vêtements dans le salon au lieu de les emporter (*observation*), je suis de mauvaise humeur (*expression d'un sentiment*), car j'ai besoin de plus d'ordre dans les pièces que nous partageons (*besoin précisé*). Pourrait-tu, s'il te plaît, prendre tes affaires et les mettre dans ta chambre (*demande concrète*). »

Favre (2010) explique qu'il y a cinq conditions nécessaires permettant à l'élève de se sentir en sécurité et accompagné en cours de route de son apprentissage. Pour lui la posture de l'enseignant en tant qu'accompagnateur de l'apprentissage est nécessaire pour contrebalancer la frustration de la motivation provenant de la déstabilisation cognitive. L'enseignant devrait être l'allié de l'élève, il accompagne et

¹⁹La CNV est connue également sous ce terme. Rosenberg a opté la girafe pour symboliser ce langage, l'animal terrestre qui possède le cœur le plus gros.

²⁰ Exemple par Rosenberg (source : <https://www.psychologies.com/Moi/Moi-et-les-autres/Relationnel/Articles-et-Dossiers/Tout-conflit-peut-se-transformer-en-un-dialogue-paisible>)
*révisé partiellement)

guide le parcours d'apprentissage et ne devrait pas être surveillant ou commandant. En disant « Non, il ne faut pas jouer comme ça », « Tu dois travailler beaucoup plus », « Tu n'as pas encore suffisamment de niveau » etc.

Cinq conditions permettant l'accompagnement « sécurisant et motivant » de Favre (2010)

- Valider la personne et ce qu'elle ressent (postulat de cohérence)
- Rendre étanches les périodes d'apprentissage (où l'erreur = information) et les périodes de contrôle (où l'erreur = un écart par rapport à la norme)
- Décontaminer l'erreur de la faute
- Adopter un langage et des comportements exprimant une pensée ouverte tendant vers un monde non dogmatique
- Solliciter l'élève pour partager avec lui la responsabilité de la réussite aux apprentissages

Ici, il mentionne selon deux conditions comment on peut traiter l'erreur à la fois inévitable et essentielle qui se produit dans le chemin vers l'apprentissage. En effet une sorte de peur ou d'angoisse est souvent remarquablement présente chez l'élève même chez les enfants de bas âge. J'entends des élèves avouer leur peur de se tromper ou d'être moqué par d'autres élèves à cause de l'erreur et cela freine : oser, essayer, tâtonner et apprendre. Notamment pour l'apprentissage de la musique, montrer aux autres ce qu'on a appris en cours et jouer les morceaux travaillés devant le public sont un moment très important parce que la musique est une chose à partager, et s'il n'y a ni interactions avec les autres ni rencontre culturelle, ils se retrouvent bloqués. Pour cela, il est important en tant qu'enseignant de repenser la place de l'erreur, soit comme un outil pour apprendre relevant d'un nouveau défi par exemple, soit comme un indicateur du niveau de performance. En effet, la majorité des élèves n'aiment pas se tromper et faire des erreurs, encore moins devant les autres. Mais pour les musiciens quel que ce soit le niveau, c'est inévitable. Il est presque impossible de jouer « parfaitement » n'importe

quelle situation musicale, et particulièrement devant un public. Si l'erreur est ce qui menace la sécurité de l'élève, et non pas ce qui lui permet d'aller plus loin, il est tout à fait compréhensible que les élèves refusent de jouer à l'audition ou au concert bien que cela puisse être un moment fort et significatif tout au long du parcours musical.

Dans ce sens, la pratique collective ou la pédagogie du groupe peuvent être aussi une cause d'insécurité pour les élèves. Certains de mes élèves m'ont avoué qu'ils n'osaient pas dire leurs idées ou tester une nouvelle technique qu'ils ont apprise quand ils sont en groupe soit par peur de se tromper, soit par peur d'être moqué. Certes, pour un élève, d'autres élèves peuvent être alliés ou collaborateurs mais ils peuvent être également ceux qui menace la sécurité et la bienveillance.

Ainsi, il y a beaucoup de dispositifs que l'enseignant pourrait et devrait faire pour garantir la perception de sécurité de l'élève, enfin, pour la motivation de l'élève. Ce qui me semble important est que la perception de la sécurité est très personnelle et subjective. Donc même si l'enseignant ne trouve pas forcément un danger ou une insécurité, il peut être éprouvé par l'élève. Dans le cas de ma professeure de chant qui tapait le piano et les partitions, je ne sais pas si elle était consciente de son comportement me donnant le sentiment d'être agressée. Pour éviter toute sorte de violence ou d'agression pour garantir la perception de la sécurité, il faut d'abord apprendre à bien connaître l'élève.

B. L'autonomie de l'élève : la contrôlabilité de son apprentissage

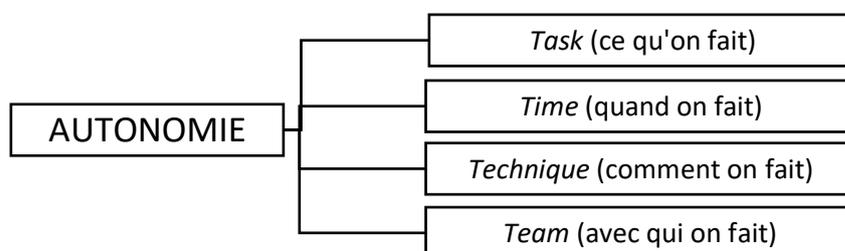
Le 2^e axe est l'autonomie de l'élève. Ici, le terme d'autonomie est employé dans le sens de liberté et non pas dans le sens de capacité à aborder un apprentissage par l'élève lui-même.

Quand j'étais élève au conservatoire en France, je participais à l'orchestre symphonique du conservatoire parce que c'était obligatoire. À la rentrée, l'enseignant nous a présenté le programme de l'année et diffusé une enquête qui nous demandait « A quelle série voulez-vous participer ? ». Cela m'a fait plaisir parce que dans le programme il y avait un répertoire qui m'intéressait de découvrir et certains ne m'intéressaient pas forcément. Quelques semaines plus tard, j'étais déçue devant l'affichage. L'enquête que j'ai remplie avec enthousiasme n'a pas été prise en compte pour l'affectation au programme. Je devais jouer les morceaux que je ne souhaitais pas et je ne pouvais pas jouer ceux pour lesquels j'étais motivée. Un autre exemple de mon vécu au conservatoire était le projet de la classe de flûte auquel tous les élèves « devaient » participer. L'enseignant ne disait pas que la participation était obligatoire mais la répartition des parties avait été faite de sorte qu'il ne manque aucun flûtiste. Par conséquent les élèves se sentaient implicitement obligés d'y participer. L'enseignant répétait que ce projet était pour ses élèves mais pour autant que je sache, il n'y avait pas beaucoup d'élèves qu'y participaient volontairement. C'était organisé et géré complètement par l'enseignant, sans laisser une place pour l'autonomie des élèves, donc ses élèves, moi y comprise, n'étaient que des pions sur un damier, le joueur étant l'enseignant.

Pink (2015) explique l'importance de l'autonomie pour la motivation et le qu'on peut favoriser la motivation intrinsèque en donnant une certaine liberté. Selon Pink, cette autonomie conduit à s'engager dans l'activité choisie par l'élève et permet d'être motivé intrinsèquement. Cette théorie est fondée sur le besoin d'auto-détermination et elle est déjà mise en œuvre dans le milieu des affaires aux États-Unis. Pink montre le cas de Google comme exemple. Les employés chez Google disposent de 20% des heures de travail afin de réaliser ce qu'ils veulent faire pour leur travail et essayer des tentatives qu'ils trouvent intéressantes. Au départ les gens extérieurs craignaient que les employés négligent leur travail et fassent autre chose telle qu'aller sur des réseaux sociaux et surfer sur internet mais, la réalité était bien différente : les employés s'impliquent plus dans leur mission et ils ont obtenu des résultats dans la création de nouveaux produits ou de projets. Pink analyse ce fait, le

temps libre sans contrainte, comme nécessaire à la créativité des employés. Selon lui, l'autonomie, dit autrement auto-détermination ou la contrôlabilité, est un facteur essentiel non seulement pour la motivation mais aussi pour la créativité.

Figure 6 4 dimensions de l'autonomie par Pink (2015)



Quant à l'éducation, c'est en Finlande où la notion d'autonomie est la plus appliquée. Les enseignants leur laissent choisir l'objectif et le planning d'apprentissage, quelques matières sont parfois à choisir par l'élève, les élèves disposent de plusieurs moyens et de méthodes pour résoudre des problèmes etc. Sanni Grahn-Laasonen, le ministre de la culture et de l'éducation en Finlande, explique que le fait que les élèves puissent faire des choix permet de favoriser la motivation et l'implication pour l'apprentissage. Les élèves peuvent choisir ce qui les intéresse et concerne, et ce qui correspond à leurs besoins. Selon elle, cette liberté donnée aux élèves permet de les responsabiliser, elle est basée sur la confiance en l'élève²¹. En faisant confiance totalement aux élèves, au niveau de leur capacité, potentiel et sens des responsabilités, les élèves peuvent s'épanouir dans leur apprentissage.

R. Viau (2000) énonce la responsabilisation de l'élève avec la possibilité de faire des choix comme une des dix conditions à respecter pour la motivation de l'élève. Il montre l'importance de la proposition des choix à l'élève, ainsi que Pink, sous plusieurs aspects : le thème, le choix des œuvres, le matériel, la désignation des

²¹ Source : <https://dual.nikkei.co.jp/atcl/column/17/1111180/102400001/>

membres de l'équipe, la durée de répétitions, etc. L'élève se sent donc acteur de son projet et n'est plus un pion pour l'enseignant. L'acte de « choisir » lui permet de construire son propre projet.

Diverses études démontrent que les enfants de bas âge apprennent plus efficacement avec ce qui les concerne plus concrètement. Ainsi, pour la différence du point d'intérêt et de curiosité, l'importance de donner la possibilité de faire des choix est incontestable. Mais à ce jour, ce n'est pas forcément appliqué au sein de l'apprentissage de la musique. Ces 4 dimensions de l'autonomie pourraient être applicables au conservatoire : quel morceau ? ou à quel projet on participe? (*Task*), à quel moment et pendant combien de temps on répète ? (*Time*), quelle méthode on utilise ? (*Technique*) et avec qui je joue (*Team*). Pour réaliser celui-ci, il est indispensable de coopérer ou collaborer avec la direction et les collègues enseignants.

C. La récompense

« La carotte ou le bâton ? » était une question qui faisait fréquemment l'objet d'une discussion pédagogique pour trouver la meilleure façon de motiver les élèves. Aujourd'hui, l'avantage de la récompense auprès de la punition est assez clarifié et diffusé, mais la question de l'utilisation de la récompense semble rester inconnu. Il y a récompenses et récompenses : ce qui est d'ordre matériel tel que l'autocollant ou la médaille, et ce qui est de l'ordre du psychologique, le compliment ou de l'appréciation favorable par exemple. En outre, il y a une récompense interne et externe. Comme la fierté qui surgit à l'intérieur de soi après une réussite ou le sentiment d'efficacité peuvent être considérés comme une récompense interne en lien avec le compliment donné par l'extérieur. Ces récompenses diverses et différentes n'ont pas la même influence sur la motivation.

Pink (2015) tire la sonnette d'alarme sur la conséquence de l'utilisation d'une récompense externe qui favorise la motivation extrinsèque. Il cite un épisode de « Les

aventures de Tom Sawyer » de Mark Twain, dans lequel Tom est obligé de peindre la palissade de la maison de sa tante Polly. Tom trouvait cette tâche ennuyeuse et il se sentait déprimé. Mais quand ses camarades sont passés devant lui en se moquant de ce qu'il faisait, il a eu une inspiration et il a expliqué à ses amis l'importance de faire cette tâche et son privilège. Il a réussi à séduire ses amis à l'égard de ce qu'il faisait et finalement ils ont demandé à Tom de le remplacer pour peindre la palissade. En citant cet épisode, Pink montre la différence entre le « travail » et le « jeu ». Le travail et le devoir est ce qu'on fait parce qu'il faut, et le jeu est ce qu'on fait même si ce n'est pas obligé. Dans le cas de l'épisode, Tom faisait de la peinture comme si c'était un travail mais ses amis ont fait la même chose comme si c'était un jeu. À partir de cela, Pink explique la possibilité de la transformation de deux sens, un travail en jeu et un jeu en travail, ce qu'il appelle « *L'effet Sawyer* ».

« *L'effet Sawyer* » est un effet qui a de l'impact sur le comportement ou l'action de l'individu provenant d'une scène dans « Les aventures de Tom Sawyer ». Il a deux aspects, l'un négatif est de transformer un jeu en travail par une récompense et l'autre positif est bien contraire, de transformer un travail en jeu en se concentrant afin de progresser.

Ici, le risque de la récompense externe, notamment matérielle, est la possibilité de la transformation du jeu en travail. Plusieurs études démontrent que dans *l'effet Sawyer*, l'activité abordée par le plaisir au départ peut devenir un travail, c'est-à-dire ce qu'il faut faire et non pas ce qu'on a du plaisir à faire, conséquence de la récompense matérielle. Pink explique la raison de cette transformation à éviter qu'est la représentation que donne la récompense sur l'action. L'existence d'une récompense nous amène à comprendre que l'action n'a pas de valeur à effectuer sans récompense. Selon lui, une fois jugé sans valeur, c'est tellement difficile de changer cette impression que ça provoque la dépendance de la récompense. Si on donne un autocollant pour chaque exercice effectué à un élève qui joue son instrument pour son plaisir, on risque de diminuer sa motivation intrinsèque, et un

jour il ne jouerait plus pour son plaisir mais plutôt pour obtenir un autocollant, donc la transformation du jeu en travail.

Pink catégorise la récompense en deux types selon le moment où on la donne. La récompense « *now that* » est une récompense déterminée après l'accomplissement d'une tâche ou d'un travail. Et la récompense « *if-then* » est une récompense prévenue comme « si vous faites telle chose, je vous donnerai telle chose... » qui est diffusée largement dans notre société. D'après lui, ce qui risque de diminuer la motivation n'est pas la récompense elle-même mais c'est la manière dont on la donne. Il explique que la récompense « *if-then* » risque de faire baisser la motivation parce qu'avec cette récompense, l'autonomie se perd. L'action menée par la récompense « *if-then* » n'est plus considérée comme une action déterminée par soi-même mais plutôt contrôlée par la récompense.

Néanmoins, la récompense matérielle n'est pas un mal absolu. M. Nakamuro, professeure d'économie en éducation, explique l'avantage de cette récompense condamnée aujourd'hui. Selon elle, à la manière traditionnelle de donner une récompense, suspendre une carotte sous les yeux, peut aider à lutter contre un biais cognitif qui empêche de se mettre en action. Par exemple, on peut imaginer un élève qui aime travailler son instrument. Il a le plaisir d'apprendre et en effet, il travaille bien en général et exprime sa joie quand il progresse. Son professeur le trouve motivé par son apprentissage mais un jour, il trouve chez son élève une diminution de son investissement et se dit « il n'est plus motivé comme avant ». Est-ce que son élève est vraiment moins motivé par son apprentissage ? Ce qui se passe chez l'élève est qu'on lui offre plein de mangas pour son anniversaire et au lieu de travailler son instrument, il passe son temps plongé dans la lecture. Cela est assez banal et je suppose que tout le monde l'a vécu au moins une fois dans sa vie, par exemple, malgré la motivation pour faire régime, on grignote entre les repas ou on regarde son portable au lieu de répéter, etc. Nakamuro explique qu'au niveau cognitif, nous préférons naturellement une satisfaction immédiate plutôt que celle de l'avenir même s'il est très proche. Cela nous renseigne sur une possible difficulté à être motivé par l'apprentissage de la musique. Dans ce cas-là, une récompense concrète sous les yeux peut permettre de se mettre en action plus facilement.

D. Ariely, professeur de psychologie et d'économie comportementale, nomme ce type de récompense « récompense alternative ». Il explique qu'entre la motivation et la mise en acte, il y a diverses tentations qui empêchent d'agir comme on le souhaite. Notre système cognitif privilégie le bénéfice immédiat, donc pour lutter contre des tentations donnant une satisfaction instantanée, il propose d'utiliser une récompense alternative. (2014) Pour l'apprentissage de la musique, il faut souvent persévérer pour acquérir une compétence. Le contrôle de la respiration, assimiler la pulsation et le rythme, le technique virtuose etc. demandent d'être patient et de persévérer même si on n'a l'impression de ne pas avancer. La récompense alternative peut être utile et efficace dans cette situation notamment pour les enfants qui n'ont pas encore suffisamment de capacité prospective. Au lieu d'insister sur l'importance de répéter mille fois une séquence pour acquérir une compétence, on peut proposer de prendre un autocollant que l'élève préfère comme récompense immédiate, chaque fois qu'il effectue un exercice.

A. Lieury, professeur de psychologie cognitif dit :

« Si la motivation intrinsèque est pédagogiquement préférable car elle assure une persévérance, la motivation extrinsèque n'est pas pour autant une motivation « négative ». Car il faut se rappeler que la motivation intrinsèque n'est possible que pour les activités attractives ». (LIEURY, 2015, 38)

Il explique l'utilité de la motivation extrinsèque telle que la récompense externe est de pouvoir aider l'élève à être motivé pour une activité inintéressante ou pénible.

Après tout, le problème n'est peut-être pas d'utiliser la récompense et de favoriser la motivation extrinsèque mais plutôt la manière dont on les emploie. Comme le montre le modèle de Hayamizu, la motivation évolue et il est possible de l'intérioriser avec une récompense mentale et externe, la reconnaissance par le professeur peut permettre à l'élève de construire à l'intérieur de lui l'estime de soi, qui peut être considérée comme une récompense interne. C'est-à-dire que même si un élève commence l'apprentissage de la musique par la proposition de ses parents, en utilisant une récompense matérielle et externe telle qu'un bonbon « Si tu vas au cours, tu gagneras un bonbon ! », il est possible de transformer sa motivation

extrinsèque en motivation intrinsèque, si on peut créer une bonne relation avec le professeur (intimité), et la reconnaissance qui favorise l'estime de soi est offerte par le professeur ou par ses parents. En faisant de la musique, l'élève découvre petit à petit l'intérêt et la valeur de ce qu'il fait.

Les études précédentes nous montrent la complexité de l'utilisation de la récompense. Pour favoriser plutôt la motivation intrinsèque qui permet de persévérer l'apprentissage, mais non pas la motivation extrinsèque qui augmente la performance momentanément, il est nécessaire de bien connaître l'influence de la récompense avant de l'utiliser. Si la récompense fonctionne positivement ou négativement, cela dépend de son utilisation. Selon le niveau de développement cognitif, la manière d'interpréter la récompense donnée chez l'élève est variable. En plus, cela change selon la relation créée entre l'élève et le professeur également. Il est important de bien connaître l'élève pour identifier l'effet attendu.

D. Mindset

Dans les entretiens, j'ai pu constater que plusieurs enseignants de musique évoquent l'importance et la difficulté aujourd'hui de la persévérance pour apprendre la musique. Monsieur A dit : « Je considère qu'il y a un rythme de travail, une discipline de travail à faire acquérir dans le travail quotidien, échauffement, gamme. Je ne renonce pas à ça. Mais c'est vrai que je m'adapte de plus en plus...il y a de plus en plus d'élèves qui ne travaillent pas »²². Madame C énonce : « Les enfants maintenant sont habitués à toucher à tout. Malheureusement la musique c'est du temps. C'est de la patience, c'est accepté de refaire, c'est du quotidien et quand tu dois jouer, c'est une notion quand même de performance mais dans le bon sens du terme. On a un système de répétition quand même. Donc tout le monde ne peut pas assimiler ça et beaucoup d'adolescents refusent ça ».²³

²²Annexe 2 p.49

²³Annexe 2 p.65

La question du travail quotidien devrait être un sujet plus fréquemment évoqué par les enseignants comme un frein à la motivation. On peut considérer que l'apprentissage de la musique exige une certaine persévérance pour le progrès. Notamment avec un seul cours de trente minutes par semaine pour apprendre un instrument, il n'y a qu'à recourir à la persistance spontanée de l'élève. Si l'élève ne sort son instrument que pendant le cours, il progressera difficilement. Néanmoins, est-ce que les enseignants font-ils suffisamment d'effort pour favoriser la persistance de l'élève?

Les études de C.S. Dweck, professeur de psychologie, clarifient pourquoi il y a des élèves qui persistent et font des efforts en permanence, et bien au contraire, il existe aussi des élèves qui essaient d'échapper au travail continu. En un mot, cela dépend si l'élève trouve du sens à travailler, des efforts et de la persévérance, ou pas. Dweck explique que chez les humains, il y a deux type de *Mindset*, de mentalité. L'un est nommé *fixed mindset*, c'est le fait de croire que la compétence et les capacités de chacun sont prédéterminées et n'évoluent pas. L'autre est *growth mindset*, c'est le fait de croire que les compétences et les capacités peuvent se développer et restent transformables. Les personnes ayant le *growth mindset* apprennent et travaillent spontanément, tandis que ceux qui ont *fixed mindset* pensent que le travail et les efforts sont inutiles, et ils esquivent la confrontation de l'obstacle. Leur attention est portée sur le regard extérieur, au jugement des autres. Par fierté, ils préfèrent seulement faire ce qu'ils maîtrisent et rester dans une zone de confort. Ceux qui ont *fixed mindset* tentent plus d'aborder des sujets tout nouveaux et ce qui leur semble difficile. Parce qu'ils croient plutôt que cela leur permet de progresser et de se développer. Selon Dweck, ces *mindset* se construisent par la manière dont l'évaluation a été effectuée par l'enseignant ou l'institution. En favorisant le processus d'apprentissage, c'est-à-dire les travaux effectués et les efforts investis par l'élève, le *growth mindset* peut se développer. Au contraire, si on favorise et met en valeur la performance du moment de l'examen, c'est-à-dire le résultat de l'apprentissage, on développe le *fixed mindset*. Dweck explique que pour que l'élève apprenne et travaille dans la continuité, il est important de développer son *growth mindset* qui incite l'élève à aller vers l'apprentissage et notamment à persévérer dans son apprentissage.

Malheureusement, le système actuel par l'examen au conservatoire ne favorise pas forcément le développement du *growth mindset*. L'évaluation se base impérativement sur la performance du moment. Le jury invité ne peut pas savoir comment l'élève s'est investi, a fait des efforts et a progressé par rapport à son passé. Il se base plutôt sur la norme et les critères de cycles ou bien parfois l'âge, bien que tout le monde n'apprend pas à la même vitesse et de la même manière.

Mindset est la mentalité d'un individu mais l'influence sociale et familiale est inévitables. *Mindset* se construit et se développe par rapport à l'effet externe. Le rôle de l'évaluation et de l'examen me semble essentiel pour permettre à l'élève de se construire une mentalité favorable pour apprendre. L'innovation du système d'évaluation sera nécessaire pour développer le *growth mindset*.

Dans cette partie, nous avons essayé de trouver le moyen de mettre en œuvre ce que les résultats des études nous ont appris. Il n'y a pas que l'enseignant qui est concerné par l'apprentissage donc il est indispensable de collaborer et coopérer avec d'autres acteurs, non seulement ceux qui sont en charge de l'éducation des élèves ainsi que tous ceux qui l'entourent. Le rôle de l'enseignant est aussi d'appeler et d'inviter d'autres acteurs pour réaliser son projet afin de susciter la motivation de l'élève.

Conclusion

Les objectifs de mon étude étaient tout d'abord de clarifier la nature de la motivation en s'appuyant sur les définitions et les études précédentes sur le sujet. Ensuite nous nous sommes intéressés à la représentation de l'élève motivé et démotivé ainsi que l'évaluation de la motivation afin d'induire une orientation à suivre pour susciter la motivation d'apprendre.

Les modèles de la motivation nous permettent de comprendre ce concept complexe et d'éclairer ces facteurs multiples et son processus variable. La motivation est un phénomène à la fois personnelle et sociale. Il semble presque impossible de mettre tout en évidence mais, en analysant la situation, l'environnement, le contexte, l'élève et l'enseignant lui-même, nous pouvons approcher progressivement de la nature de la motivation de l'élève. Chacun dispose de son propre système de motivation donc pour trouver un dispositif efficace, il est nécessaire de commencer à comprendre ce qu'est son propre système. Cette analyse doit se faire pour chaque élève et même pour chaque situation ; la motivation est variable.

Quatre axes exposés dans la troisième partie ne représentent qu'une petite partie des approches à prendre en compte. L'enseignant n'est qu'un acteur parmi d'autre pour la motivation de l'élève, nous ne pouvons pas négliger les autres, notamment les parents, l'école, l'institution, la société et l'élève lui-même. Il existe encore de nombreux facteurs qui influencent la motivation de l'élève que je n'ai pas cités, tels que la question de la valeur, du sens et de l'objectif. En outre les recherches issues de domaines relativement récents, comme l'économie comportementale ou la psychologie positive, éclairent encore le mystère de nos comportements. La motivation est la source de toutes nos actions.

Annexe 1



Inspection Générale
IG. 08.24 – Exemple n°

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

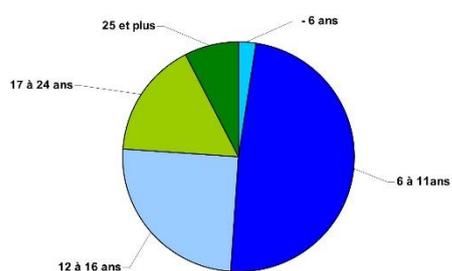
N° 08-24

- Août 2010 -

Rapporteurs :

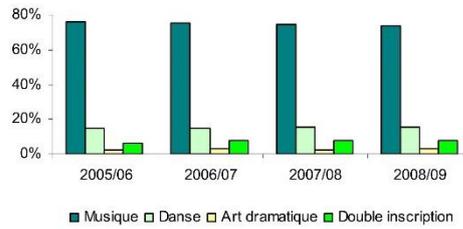
ROC - Rapport de synthèse sur les CMA - Août 2010

Répartition des élèves par tranche d'âge en 2008/2009



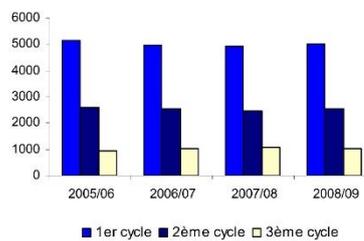
74 % des élèves choisissent la musique, en baisse de 4 % depuis 2005/2006, au profit de la danse pour +2 %, de l'art dramatique pour +13 % et de la double inscription musique/danse pour +19 %.

Evolution du nombre d'élèves par discipline



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

Evolution du nombre d'élèves en classes d'instrument

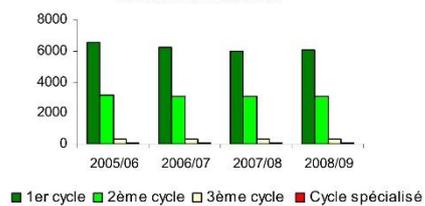


Si le pourcentage des élèves est en baisse de 3 % pour le 1^{er} cycle par rapport à 2005/2006, il se stabilise en 2^{ème} cycle à - 1% et augmente de 10 % pour le 3^{ème} cycle.

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

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

Evolution du nombre des élèves en formation musicale



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

Annexe 2

Entretien 1 Monsieur A

Kanako : Avez-vous rencontré le problème de la motivation d'un élève? Si oui, racontez-le-moi.

Monsieur A : La motivation c'est quelque chose où il y a des moments de creux, c'est une progression par palier, surtout au moment de l'adolescence, fille ou garçon, surtout en 2ème cycle. C'est quelque chose que l'on a assez observée avec les uns et les autres.

Et quelque chose d'assez paradoxale, c'est que... à force ...moi, tu vois, je trouve que... parfois ils ont.... Les élèves qui ont tout qui, horaire aménagée, tu vois qui viennent ici. c'est une forme d'habitude, ils finissent par ne pas être dans un rythme actif. Ils sont assez passifs et ça c'est un effet pervers d'une trop belle organisation. Je trouve qu'il faut avoir faim de musique, et tout donné tout le temps, c'est pas forcément faire...et malgré nous les professeurs, on ne peut pas s'empêcher de le faire. On veut que l'élève joue le mieux possible et puis y arrive bien. Donc la motivation tout le monde y est confronté. Je pense qu'un professeur comme moi un peu sur la fin de sa carrière, je ne réalise pas de te dire ça parce que pour moi je, j'ai vu pas mal de petits, mais moi je ne me suis pas rendu compte c'est mes collègues...et ça c'est depuis 2, 3 ans, on constate ça. Il y a la question du travail qui est liée à la motivation et puisque la motivation c'est...les gens ne font pas de choix, les gens veulent tout faire, les parents veulent que leurs enfants fassent beaucoup de choses.

K : C'est-à-dire pleins d'activités en même temps?

A : Oui c'est ça, et ça c'est sans doute un problème surtout dans les petites écoles, donc la motivation c'est un vaste sujet. Alors comment faire pour que... on est sans cesse à la recherche de compromis dans les choix de répertoire par exemple. On va essayer de raccrocher tel moment par tel répertoire ou par tel façon de faire ou par des duos ou des ensembles etc.

La motivation c'est agir de multiple façons et varier les situations musicales. Même si moi, je considère qu'il y a un rythme de travail, une discipline de travail à faire acquérir dans le travail quotidien, échauffement, gamme... je ne renonce pas à ça. Mais c'est vrai que je m'adapte de plus en plus. Mais je trouve qu'il faut être toujours dans l'exigence bienveillante.

La musique pour moi porte en elle sa propre exigence. Je veux dire que si tu joues faux, si tu ne respectes pas le texte, qu'est-ce que tu ... pour moi c'est pas faire de la musique, c'est aller faire le beau.

Les professeurs adaptent leurs niveaux d'exigence à chaque cycle. Mais à force de s'adapter on finit par perdre certain repère nous même les professionnels. Il y a de plus en plus d'élèves qui ne travaillent pas. Mais, je ne peux pas te dire que mes élèves ne travaillent pas.

J'espère que j'arrive toujours à transmettre quelque chose. C'est dans l'énergie, c'est dans l'écoute et puis dans l'aide. Mais à force d'aider, tu ne rends pas forcément service par ce qu'il faut rendre l'élève autonome, surtout à partir du 2ème cycle entré en 3ème cycle. C'est là où... je pourrai te donner des exemples, je pense à une élève, elle était rentrée l'année dernière en 3ème cycle. Elle avait travaillé ce qu'il fallait, et là depuis le début de l'année elle ne faisait rien. Elle jouait beaucoup moins bien que l'an dernier. J'ai laissé faire et puis un moment je lui ai dit, mais tu te rends compte? Elle craque et elle est fragile, et en même temps elle est intelligente. Ils ne sont pas fous, ils savent bien. Donc là j'espère que ça va se raccrocher, mais il y a une démotivation. Une entrée en 3ème cycle elle est pas...et puis démotivation ... heu... elle a un appareil dentaire donc il y a une démotivation personnelle quand tu n'arrives plus à faire des choses. Alors là, le professeur doit être rassurant, il doit s'adapter même si c'est dur.

Avec l'appareil, au début de l'année dernière 6 mois sans instrument. Et puis elle ne comprenait pas non plus mon exigence, entre nous les parents voulaient changer de prof. Du coup je me suis mis très en retrait par rapport à cette élève, il faut que ses parents les mettent dans de bonnes conditions quand je vois que la flûte... et hier elle est pas réglée. Enfin, il y a eu un problème de machin, elle a passé 3 semaines en Espagne, en Allemagne. La partition que je lui ai fait commander il y a trois semaines, elle est pas là. Ça aussi c'est aussi une certaine démotivation. On vient ici en consommateur... enfin les parents parfois. Tu vois, ils ne s'en rendent pas compte. Et j'ai assez de mal à vivre ça de plus en plus. Parce que tu es ici pour ... heu! Voilà... comment dire tu es un agent du service public. Attention à ça, je ne reprends plus... On va vers parce qu'on est dans la fonction publique territoriale et on est plus des artistes, à peine des professeurs. Par rapport à nos collègues, on ose plus parler de ça. Mais alors on nous respecte mais en même temps on ne comprend pas nos métiers. Nan, mais il faut jouer le jeu de la... Je te dit parce que je sors du...avant hier soir on avait le conseil d'établissement...machin...heu...une salle immense heu...les gens au micro pour se parler. Motivation alors la motivation on en est loin, mais faut que nous aussi, nous on est... Je pense que je suis toujours motivé par ce que je fais, parce que c'est d'abord la musique, parce que c'est une passion. Après, j'aime bien le transmettre... c'est ça qui est... alors il faut parler de la motivation de l'élève mais de la motivation du prof aussi. Il faut oser parler de ça et c'est une motivation tout au long de sa carrière et un enseignant il doit jouer tout au long de sa vie. Il faut donc qu'il y ait une discipline, sa propre discipline, qui est une espèce d'hygiène instrumentale, moi je travaille tous les jours. Le fait d'être à l'orchestre de Caen ça m'a aidé à...J'aurai fait autre chose mais je ne m'aurait pas investi comme je me suis investi ici.

Donc tu vois la motivation des professeurs jusqu'à présent elle se transmet par l'exemple. Le fait de jouer avec ses élèves de leur montrer des exemples à peu près correcte, et après je te dis de faire face à toutes les situations. D'avoir une boîte à outil très complète, avoir une connaissance du répertoire et puis oser changer même si on sait au bout d'un moment, tien tel morceau, on a des morceaux repère. Moi, j'ai des morceaux repère dans ma tête et puis ma collègue... on a fait ça ici il y a quelques années. On a fait des listes de

répertoire 1er cycle, 2ème cycle etc. Donc j'ai un peu des morceaux repère comme ça mais c'est bien de les garder. Parce que tu t'aperçois aussi d'une génération à l'autre, tiens ça je le donne... voilà et parfois on se faisait des idées d'ailleurs... Par exemple, Sonatine de Dutilleux, pour moi c'est un DEM à Caen.

J'ai dans ma tête c'est clair. Donc je fixe la motivation aussi...motivation une autre élève, un autre exemple. Elle joue très correctement de la flûte. Elle est motivée mais elle va arrêter. Elle va passer un brevet d'étude musical un BEM alors qu'elle joue mieux que des gens en 3ème cycle, si tu veux. Elle veut passer moins de temps au conservatoire pour faire d'autres activités, puis jouer du piano pour elle-même. Tu vois, ça il faut le respecter, motivation mais je suis content parce qu'elle a un niveau. Elle va passer un BEM, elle va jouer la valse des fleurs de Köhler, elle va jouer les tangos de Pascal Proust, c'est pas n'importe quoi quand même. On fait face à toute sorte de situation quand même.

K : Pour vous, qu'est-ce que les facteurs de motivation et les facteurs de démotivation?

A : Alors, j'ai beaucoup de débutants cette année, et je vois très bien que la motivation des parents.

K : Cela veut dire que les enfants sont influencés par les parents?

A : Bien sûr, au début heu....moi j'ai des enfants de 8 ans, j'ai vraiment des tous petits. 7 ans même cette année. Ben, c'est pas l'enfants qui va dire... heu! si...peut-être qu'il va dire, tiens j'ai vu la flûte machin... bon. C'est surtout la motivation des parents à donner à leurs enfants accès à la musique tout simplement. On est ouvert à tous, et je le vois bien dès le début les enfants qui ne sont pas suivis à la maison. Il y a une très nette différence de motivation. Alors il y a la découverte du monde sonore aussi. Mais c'est pas tellement à l'école... peut être en chantant? Moi ma propre motivation elle n'est pas venue de moi, elle est venue de mon professeur au lycée. En 6ème, j'ai commencé la musique à 11 ans, 12 ans. je chantais bien. Voilà c'est tout. Elle m'a dit "tu vas aller au conservatoire". Mon père adore chanter mais je ne suis pas né d'une famille de musicien. Non non! Et j'ai commencé tard!

K : En France c'est souvent comme ça?

A : A l'époque peut-être, aujourd'hui je trouve que l'on fait commencer jeune.

K : La notion de cycle sera une source de motivation ou démotivation?

A : On se débrouille autrement, c'est vrai que le passage d'un examen chaque année était un peu rigide, maintenant, jugé d'une progression à l'intérieur d'un cycle. S'il n'y a plus d'examens tous les ans, ce qui est très bien moi. Je parie à ça avec quand même l'expérience de la scène et des auditions. Et même là, c'est une épreuve et ça, c'est quelque chose, c'est pas habituel de

se mettre devant les gens, il faut apprendre le trac et voilà. Donc avec les petits tu vois comment je fais. Je ferais une audition le 20 juin d'ailleurs. Puisqu'il y a trop de problèmes d'accompagnement. Donc les cycles c'est... non non on ne peut pas revenir en arrière, c'est très bien. On a le 1er cycle 4, 5 ans, 2ème cycle pareil. Mais au milieu il faut qu'il y ait des auditions, il faut peut-être... chacun fait comme il veut même si c'est juste une gamme. Moi j'ai pas osé faire ça mais je me rends compte quand même que... bon je ne pourrai plus jouer sur ...tu vois le petit truc sur heu.... La petite audition sur Pécou ça les a soudé. Dans la motivation c'est important ça par exemple. C'est des réponses. Rencontré un compositeur c'est une belle réponse.

C'est positif dans une motivation. Pour moi, la motivation c'est un vaste sujet qui nous occupe tous les jours et qui nous oblige à être toujours en éveil à réfléchir à s'adapter. Peut-être que je ne les écoute pas assez moi. Par exemple une élève à moi, je me rappelle très bien de ce pot il y a un mois et demi, deux mois, je l'ai laissée un peu, je lui dis heu... parce qu'elle aime beaucoup lire, donc on échange un peu sur la littérature heu... des choses comme ça. Et puis, j'ai découvert qu'elle écrivait. Mais elle écrit déjà des bouquins! incroyable! Mais c'est vrai c'est une cérébrale! Elle est timide, il faut la, l'aider à grandir tu vois ce que je veux dire? Il faut qu'elle prenne confiance en elle. Mais je suis prof de flûte et je dois quand même lui dire là, ça fait six mois que ça ne va pas qu'est ce qui se passe? Motivé, le choix de l'instrument c'est un peu le hasard mais bon... même pour les élèves c'est un peu... Alors on va peut-être améliorer les choses par une espèce de parcours... on peut hein! On est une grosse maison. Alors moi, je trouve ça intelligent de faire un parcours par famille quoi hein!? Parce que, est-ce que tu aimes bien souffler? Est-ce que tu aimes bien taper? Je m'aperçois, je les fais chanter souvent dès le début. Et là, c'est très parlant quoi. Parce qu'il y a des familles on ne chante pas. Et pour moi, c'est quand même c'est très lié à la motivation, si tu veux parler de la motivation de l'élève. Et je ne parlerai jamais de doué ou pas, avoir des dons ou pas. Ça c'est dans ma culture, je trouve que le travail apporte le résultat. Le don c'est une réponse trop facile et c'est encore une histoire que l'on parle d'élitisme. C'est trop facile cette réponse. La motivation, c'est peut-être de l'élève, ouai c'est son appétit, c'est son envie, qu'il faut arroser, c'est une plante que tu vas voir pousser, et tu la place dans différente pièce. Toute seule... tu la met en ensemble, tu la fais travailler avec un accompagnateur, ils ont beaucoup de chances ici. On est dans des conditions géniales. Mais ce luxe, il y a un effet de d'habitude pour certain et ils se laissent aller, ils viennent là... ils viennent consommer. Ça c'est peut-être une attitude nouvelle. Mais quand tu fais appel à leur intelligence, mais aussi à leur fierté.

K : Qu'est-ce que vous faites pour la motivation de l'élève? Par exemple quand on voit un élève visiblement démotivé, comment agissez-vous ?

A : Alors il y a quelques années il y a des profs peut être, "tu n'as pas travaillé? Alors tu t'en vas?" je n'ai jamais fait, j'ai bien essayé de faire en rigolant ou pas en rigolant d'ailleurs peu importe.

Je ne lâche pas, il vient là... on essaye malgré tout de faire quelque chose, de reprendre un passage et de l'améliorer, on bosse ensemble, on travaille ensemble.

Oui je ne sais pas... je lui dis heu...tu as écouté ça?

Redonner la motivation à l'élève... le métier du prof est à ce moment-là, il est...

En fait tu vois où en est l'élève, tu sais à peu près où tu peux l'amener sur une petite période. Il faut lui montrer le chemin, alors s'il ne comprend pas ça il faut l'aider. Tu es payé pour ça. Il faut trouver des étapes. Après, il y a peut-être un moment où il faut s'asseoir avec lui et lui parler. Qu'est-ce qu'il se passe? En générale ils bossent, plus ou moins...

C'est à moi de me creuser la tête, tout le temps. Alors par exemple une élève, elle pourrait très bien y arriver, elle travaille vite, et puis il y a des moments, tiens motivation, prof d'orgue qui frappe à la porte l'autre jours, j'ai besoin d'un flûtiste pour le 16 mai. Tu as ça?

Je n'avais pas de réponse de...et là, ça la motive.

Je les mets toujours dans des situations de... oui, où ils sont...les sortir du cadre, ils vont travailler ailleurs, elle va jouer avec un organiste, c'est une chance.

C'est bien, je trouve qu'il y a un bon lien. Et du coup on travaille tel morceau et tel morceau...tu vois, je vais un peu la motiver comme ça. Il faut qu'il y ait des objectifs.

Alors, il y en a qu'ils sont motivés par les examens. C'est le cas d'un élève à moi. C'était typiquement ça. Moi, je lui avais dit au mois de janvier, tu es sûr que tu veux passer? Il a dit oui, et puis elle a monté.

Il faut vraiment leur faire confiance malgré tout, s'ils viennent c'est qu'ils aiment ça.

Ils aiment ça en théorie ou alors, ils sont complètement mazo?

L'histoire du début c'est les parents, c'est évident que l'on est sur la motivation parentale.

Donner la chance à l'enfant l'ouverture musicale et ça, c'est très bien. Après il faut qu'ils arrivent à faire de la musique pour eux.

K : Du coup, pour les petits l'acteur principal de la motivation est les parents?

A : Ça fait partie, il y a un moment assez vite d'ailleurs. Je le vois là, les petits, j'en ai pas mal mercredi. Non mais je vois très bien ce qui.... Bon! Ceux qui sont structurés machin, c'est ceux qui sont encouragés chez eux et c'est ceux qui y arrivent et puis après, c'est un plaisir que de faire... alors il y a, je fais plaisir à papa maman et puis j'y arrive. On arrive à faire des choses assez belles, tu vois, avec 4 notes tu fais un beau morceau.

Les méthodes d'aujourd'hui non plus rien à voir avec le débutant flûtiste de Moyse sur lequel j'ai fait débiter là-dessus. Et j'ai peut-être débuté moi-même là-dessus.

Donc la motivation, elle est aussi ça dans la recherche d'un ...d'un répertoire fou à la flûte. Le répertoire pédagogique, je crois que parmi les instruments c'est l'un des plus fouillé, les plus attractifs. Mais là aussi, je dirai qu'il faut savoir en sortir pour les mettre en face à des vrais et en 2ème cycle, il ne faut

pas rester à faire des Proust et des Joubert. Faut entendre parler de Mozart, Händel...

K : Voyez-vous aussi l'évolution de la source de la motivation pour la musique comme l'évolution de la société?

A : Marc-Olivier Dupin qui disait que les conservatoires étaient... faisait parfois preuve de démagogie par rapport à ses choses très simples que si la musique c'est un art exigeant et qu'il faut dès le début les élève face à... enfin ... dès le début...

Et donc s'il n'y a pas de travail personnel et quotidien s'il n'y a pas un entraînement comme un sportif il n'y arrive pas.

Après on va s'épuiser à chercher toute sorte de... s'épuiser, à avoir des stratégies comment je vais y arriver! tiens je vais faire ça! projet! projet !!

Moi je trouve que les projets c'est très bien sur la stimulation, sur la motivation.

Voilà ça c'est le but. Mais... bon, Claude-Henry Joubert par exemple, il écrit des opéras pour la classe de flûte, il met des gammes au milieu. Ben oui! Pour imiter je ne sais plus quoi... peu importe! Tu vois, tu fais travailler ta gamme en cours parce que...et le but c'est de jouer avec les autres pour faire ce spectacle-là. La création contemporaine à... Je trouve mettre le compositeur au sein des conservatoires c'est très important. Et ça j'ai beaucoup de chance de faire ça ici.

La motivation c'est la personnalité du prof aussi. Tu vas enseigner ce que tu es. Et tu vas recevoir de chaque élève des choses différentes qui vont te... tu vas apprendre de tes élèves. Comme tu m'as beaucoup appris.

K : Comme un résumé d'aujourd'hui, qu'est-ce qu'un élève motivé et démotivé pour vous?

A : Qu'est-ce que je vois... heuuu... c'est à travers le travail finalement.

Là! Oui, tu a bossé, c'est un signe de motivation. Qu'est-ce qu'un élève démotivé et bien c'est un élève...qui manque d'énergie, qui ne bosse pas c'est tout. Je suis pas compliqué. Mais encore une fois c'est le plus souvent passager. C'est par période. Ou sinon, il ne reste pas, il ne va pas rester s'il n'aime pas ça.

Un élève motivé c'est un élève qui aime. Alors tu as des élèves motivés qui n'y arrivent pas. Alors ça c'est autre chose. En général ils sont motivés ici. Il faut faire attention que le milieu soit toujours stimulant et je ne pense pas que l'on arrive vers ça malheureusement. Je pense que comme tu dis l'évolution de la société... alors il en reste encore des...c'est Madame Mesley à Paris dans sa folie...fait des discours la dessus...Il faut s'adapter! Faut s'adapter oui mais si on s'adapte trop on ne fait plus rien.

Amener les gens à se dépasser c'est motivant, ha oui, tu as réussi! tu te rends compte de la satisfaction que tu en retires? tu t'en rappelleras....

Et puis même réussir un examen ça peut être motivant. J'ai mon neveu qui a échoué son examen... ben oui mais ça va le... Je lui dis bon! essaye de....pour l'instant ... dehors, digère, fais! Fais ton... mais un échec tu vois là c'est ... enfin

un échec parce que c'est un concours d'entrée, ben ça doit t'amener à rebondir à réfléchir, pourquoi t'as pas... et voilà si peux avoir un commentaire du jury c'est important.

C'est la vie ça. Alors peut-être que ce système d'examen trop... Je pense que l'on en est sortie malgré tout mais, il y a des étapes à franchir. Et l'histoire du brevet tu vois, autant au début je trouvais que c'était...bon... J'admets que ça peut correspondre à ...

Je trouve que... tu vois comme la fille qui arrête? Qui joue de la flûte bien, qui maîtrise son instrument... elle décide d'arrêter au conservatoire et bien je respecte. Et c'est une belle façon de...très...sérieux... elle est motivée. Mais elle s'arrête.

La motivation, la démotivation, elle peut venir justement... On leur en demande trop d'investissements. Mais malgré tout, s'ils avaient le choix, il garderait l'instrument, il fera de la musique pour jouer. On a un peu réfléchi à ça, on quand même pas mal assouplie. Après descendre...après, ça va être la disparition de cours de FM.

Entretien 2 Madame B

Kanako : Avez-vous rencontré le problème de la motivation d'un élève? Si oui, racontez-le-moi.

Madame B : Je suis actuellement confronté un problème de la motivation de l'élève. En ce moment c'est le période de l'examen, et en fait j'ai trois élèves en piano, tous les trois sont enfants. Un des trois ne travaille pas habituellement et il oublie souvent ses affaires pour venir au cours. Les cahiers ou le métronome etc. Chaque fois il oublie de prendre quelque chose. Mais, moi, j'ai l'impression depuis longtemps, s'il travaillait bien, il réussirait très bien. Avant l'examen il a commencé à travailler plus qu'avant, et maintenant, c'est lui qui joue le mieux parmi ces trois. Je trouve que c'est plutôt bien mais je me suis dit "Tu étais capable de travailler...". Un autre qui travaillait toujours bien, qui a passé plusieurs concours l'année dernière, je m'inquiétais pas pour lui. Je ne savais pas qu'il est maintenant au collège car je ne regardais pas forcément bien le profil de l'élève. Mais au collège il me semble qu'il est plus occupé qu'avant et de plus la situation familiale aussi... sa famille a l'air plutôt aisée du coup pour les vacances, il est parti en famille toute la durée des vacances. Je pensais que c'était pareil pour tout le monde, on ne peut pas travailler pendant les vacances mais, en ce moment où l'examen s'approche, il m'a dit qu'il fallait partir au voyage scolaire et j'étais étonnée. Donc il n'avance plus du tout. Je pense plutôt qu'il est juste occupé et qu'il n'y a pas de questions de la motivation mais... c'est comme ça.

K : D'après vous, quelles sont les sources de la motivation pour l'élève?

B : Pour le premier élève, c'était sûrement l'examen qui a joué sur sa motivation. L'examen s'approche donc il faut travailler. Donc c'est l'examen, sa première source de la motivation. En fait, lui, normalement il devait passer l'examen l'année dernière car il est aujourd'hui en cinquième année donc il devait passer l'année dernière normalement. Où j'enseigne, les élèves sont censés passer l'examen à la fin de quatrième année, je ne sais pas ailleurs, mais l'élève qu'on trouve "ça n'ira pas cet élève" on peut reporter un an. En général les professeurs discutent avec le directeurs quel élève ne passera pas l'examen, si ça a l'air trop risqué. Donc l'année dernière j'ai discuté avec mon directeur et on s'est dit que pour cet élève il y a un risque et puis on s'est décidé de reporter l'examen. Du coup, je suppose qu'aujourd'hui cet élève lui-même pense qu'il faut vraiment passer cette année. Je ne sais pas si c'est un sentiment positif ou négatif qui le pousse, c'est possible qu'il est motivé car il ne veut pas rater mais.... Moi je fais attention à ça car il ne montre pas son sentiment en général. J'essaie toujours lui dire les points positifs, ses points forts donc c'est possible aussi qu'il sent maintenant "Peut-être j'y arriverai?".

Et le deuxième élève, je pense qu'il est juste occupé mais c'est possible qu'il est moins motivé parce qu'il ne peut plus travailler et donc il régresse, j'ai l'impression. En général je ne discute pas beaucoup avec mes élèves, donc je ne sais pas trop mais, lui, il parle quand même un peu de lui. Jusqu'au milieu de cette année, il faisait comme l'année dernière. Lui, il participait aux petits concours de la commune avec son ancien professeur avant que je vienne à cette école et cette année aussi il m'a dit qu'il voulait y participer donc je lui ai demandé de choisir des morceaux et on s'est dit qu'il fallait travailler... Mais un jour il m'a dit " finalement je ne ferai pas le concours cette année". Mais bon, moi je trouvais qu'il faisait un peu trop de choses, c'est-à-dire le concours et l'examen en même temps, c'est un peu trop, je trouvais. Mais s'il voulait tout faire c'était quand même ok pour moi. Mais comme il m'a dit finalement ne pas faire le concours, je me suis dit "c'est ok" et j'imaginai qu'il voulait se concentrer sur son examen. J'ai l'impression qu'à partir de ce moment il n'avance plus. En prenant le recul, c'était à ce moment-là où il y a eu un changement de sa motivation.

K : Qui est l'acteur principal de la motivation de l'élève?

B : Plus globalement, je vois le rapport entre la source de la motivation et l'âge. Par exemple, pour les élèves plus jeunes, c'est difficile de se mettre au travail tout seul, donc c'est les parents qui ont le rôle important. L'année dernière, j'ai accueilli un élève au cours de l'année. Il est officiellement en deuxième année mais, il est quasiment débutant. J'ai parlé de lui avec une collègue percussionniste, elle m'a dit que cet élève était peut-être malade car il a vraiment le problème de coordination. Il n'arrive pas du tout bouger ensemble ses deux mains, il a du mal à relier ce qu'il pense dans sa tête au mouvement des mains. La lecture des notes aussi, il dit chaque fois autre chose. L'autre fois il a dit que c'était un do mais cette fois-ci "c'est un mi...hmm non peut-être un si?". Je fais ça toute les semaines, il dit au hasard. J'ai donc écrit sur son cahier les notes, do, ré, mi, fa, sol, la, si, do, et je lui ai expliqué comment on peut trouver les notes. Mais il a toujours mal. Il n'arrive pas. C'est l'élève le plus jeune dans ma classe, il a 8 ou 9 ans. J'imagine qu'il doit se débrouiller tout seul chez lui, sans l'aide de ses parents et j'ai l'impression qu'il travaille avec une mauvaise habitude et sans savoir ce qu'il fait exactement. Donc je pense que pour ce type d'élève, c'est vraiment compliqué de travailler complètement seul. De ma part, je souhaite que ses parents s'impliquent un peu plus dans l'apprentissage de leur enfant et jouent leur rôle pour la motivation.

K : Et les adultes?

B : Pour les adultes ce n'est pas pareil car normalement les élèves adultes prennent les cours de leur propre initiative. Mais pour les enfants, on ne sait pas. On ne sait pas si c'est les parents qui veulent ou c'est l'enfant lui-même. On ne sait pas si c'est vraiment l'enfant qui a choisi ou c'est plutôt les parents

qui le font faire. Donc je vois plus d'initiative chez les élèves adultes. Surtout, j'ai un élève en piano que je pense vraiment qu'il fait volontiers. Des fois il joue avec d'autres musiciens et ça aussi j'ai l'impression sa source de la motivation, bien sûr. Ce que je pense qu'il y a plus d'impact est, par exemple en orgue, il faut jouer des fois pour la messe. Je trouve que cela a le plus d'impact pour les élèves adultes.

Si je parle encore plus de la globalité, pas forcément de mes élèves, je pense que c'est l'expérience de la réussite qui motive les élèves en général. Par exemple, le compliment du professeur tout simplement. Si le professeur dit "C'était bien" à l'élève, l'élève peut confirmer lequel est bien et il peut sentir qu'il y arrive. Et d'autres exemples, bien sûr, le prix d'un concours aussi, il donne à l'élève une expérience de la réussite. Ou encore, bien jouer à une audition etc... je pense. Je sais pas quels acteurs mènent l'élève à l'expérience de la réussite mais, cette expérience motive l'élève.

Mais bien sûr, il y a des élèves qui n'ont pas ce type d'expérience. Dans ce cas-là, il faut lui donner de notre part en faisant un dernier effort. Je cherche à trouver ce qui est bien à tous les moyens.

Quand j'ai organisé une audition, il y avait une élève qui était en deuxième année à l'époque. Je trouvais que cet élève n'avancait pas forcément vite mais, elle progressait petit à petit. De plus elle écoute bien quand les autres parlent, il y a beaucoup d'élèves qui n'écoutent pas les autres mais elle, elle écoute bien quand je lui parle. Elle a de bonne concentration, elle est sage. Je trouvais qu'elle travaillait sérieusement son instrument. Mais une semaine avant de l'audition, j'ai reçu un message de sa mère "Elle est trop stressée pour l'audition. C'est vraiment trop du coup est-il possible de renoncer à jouer à l'audition cette fois-ci?". Sa mère m'a expliqué qu'elle ne voulait pas que le stress pour l'audition réduise la motivation de sa fille. Moi je trouvais qu'elle avait déjà suffisamment de niveau pour jouer devant un public même si elle faisait certaines erreurs mais en effet, elle s'est mise à pleurer au dernier cours avant l'audition. Donc pour elle, l'audition n'a pas fait une expérience de la réussite mais je voulais l'encourager et je savais qu'elle avait progressé alors je lui ai dit " je pense que tu as bien avancé donc je veux que tu aies confiance en toi", pour compenser cette expérience plutôt mauvaise. Je ne sais pas qui l'a stressée autant mais j'ai pas l'impression que c'était ses parents. Mais ça, franchement, je ne sais pas.

Le cours qu'elle a pleuré, j'ai fini en lui disant "Je pense que tu joues bien donc ne t'inquiète pas. De plus, tout le monde est stressé pour l'audition. Tu n'es pas seule. Ce qui est important pour l'audition est de jouer jusqu'au bout. Moi aussi j'ai le trac quand je joue au concert". Plus tard j'ai dit à sa mère aussi "Je pense qu'elle joue bien et qu'elle sera capable de jouer jusqu'au bout à l'audition même si elle est très stressée." Si elle avait pu jouer, ça aurait été sa première audition. Je pense que c'est pour ça aussi qu'elle était aussi stressée.

K : Comment réagissez-vous face à l'élève démotivé?

B : J'essaie de ne pas dire trop. Par exemple, après les vacances, beaucoup d'élèves viennent sans travailler et je me dis "Quoi? tu n'as pas travaillé?". Mais j'essaie de ne pas dire ça à mes élèves. Et puis, il y a beaucoup d'élèves qui font plusieurs activités et je sais que la musique n'est pas toute leur vie, du coup, je me dis qu'il faut réfléchir et tenir compte de ça aussi. Si je dis trop "fais-le"... j'essaie de ne pas dire trop "fais-le". On peut peut-être considérer que je baisse mon exigence. Comme moi, je suis musicienne professionnelle mais, mes élèves, ils ne sont pas donc j'essaie de ne pas leur demander autant de motivation que moi et de ne pas comparer avec ma motivation. Parmi mes élèves il y en a un qui est médecin. Lui, il peut pas travailler du tout car il est médecin et très occupé. Donc là, je ne m'attends pas à ce qu'il travaille. En effet il n'avance pas mais je me dis, tant pis.

K : Qu'est-ce que c'est l'élève motivé pour vous?

B : Si l'élève effectue bien le travail que je lui ai demandé... ou s'il travaille sans moi, ou encore, peut-être la quantité du travail, je pense. Et puis le résultat du travail à la maison apparaît devant moi ou pas, ça aussi. Par exemple, déchiffrer des morceaux, le point à améliorer relevé précédemment etc... s'il a bien fait ou pas. Mais après, il y en a qui n'avance pas même s'il fait bien. Donc des fois il y a des élèves que je trouve motivés mais ils n'avancent pas. C'est-à-dire que même si la motivation est là, ça dépend des élèves, des fois ils n'avancent pas.

Je m'attends pas forcément au progrès, mais la trace du travail, s'ils ont fait ou pas. Je vois bien s'ils ont fait ou pas.

K : Et l'élève démotivé?

B : Peut-être, l'élève qui répète la même erreur. Quand il faut dire complètement la même chose que la dernière fois, je trouve qu'il n'est pas motivé. Car il n'a pas travaillé. S'il vient au cours sans travailler à la maison... je le trouve démotivé.

Par exemple, un élève jouait un morceau en fa majeur sans si bémol. Je lui ai donc demandé d'entourer tous les si pour la prochaine fois. Mais la semaine d'après il est revenu sans le faire et il jouait toujours avec si bémol. J'ai pensé qu'il répétait encore la même erreur. S'il avait au moins essayé de le faire, je dirais peut-être tant pis mais comme ça... J'ai pas l'impression qu'il avait essayé donc, ça c'est...

K : Demandez-vous à vos élèves pourquoi ils n'ont pas travaillé?

B : Quand c'est vraiment terrible, oui. Mais des fois, je ne peux pas croire leurs réponses, je doute si c'est un mensonge. Un élève qui vient de prendre un bon rythme du travail très récemment, oubliait souvent ses affaires pour venir

au cours. Chaque fois il oubliait quelque chose donc je lui ai confirmé que je lui avais demandé de prendre son métronome et j'avais même noté sur son cahier. Là, il m'a répondu "J'ai déménagé" et "Mon métronome est toujours dans le carton". Je me suis dit "Ah.....", mais la semaine d'après, il n'a pas pris encore une fois. J'ai trouvé ça quand même... il exagère. Même s'il a fait le déménagement, ça ne prend pas autant de temps. Sa réponse me semble une excuse. Je ne peux pas lui dire que c'est un mensonge donc je lui dis "J'ai compris", mais...

Une collègue disait, entre les élèves certains ne savent pas qu'il faut travailler à la maison. Et le pire, c'est les parents qui ne comprennent pas que leurs enfants doivent travailler aussi à la maison. Certains pensent que l'apprentissage de la musique c'est comme un sport. C'est-à-dire qu'on fait juste pendant le cours.

Entretien 3 Madame C

Kanako : Avez-vous rencontré le problème de la motivation d'un élève? Si oui, racontez-le-moi.

Madame C : Je vais déjà te parler de mon expérience, comme professeur, et puis, de ce que j'ai pu voir maintenant comme déléguée des études. De toute façon, oui, on rencontre tous un moment ou un autre un problème de motivation pour l'élève. Alors, ça peut être lié à beaucoup de choses, malheureusement, j'en parle en premier parce que c'est un exemple que j'ai vécu et je suis encore un peu dedans, un gros problème familial. Donc, ça peut être le divorce. Malheureusement on souffre de plus en plus, parce que c'est quelque chose qui est passé, on va dire que maintenant c'est commun, je crois qu'il y a un sur deux qui se sépare. Mais, ce qui n'est pas commun que... ça peut rester égale pour tout le monde, la souffrance. D'abord ça représente l'enfant et la famille. Il n'y pas d'âge pour souffrir ça. Et puis, surtout le problème organisationnel que ça peut poser. Parce que, tu peux avoir soit deux parents, un dont c'était ses valeurs, et l'autre n'adhère pas forcément. Donc l'enfant, il faut qu'il s'y retrouve, l'enfant ou l'ado s'y retrouve. C'est pas simple. Tu peux avoir aussi deux parents qui ont les mêmes valeurs mais, comme on a beaucoup maintenant de, ce qu'on appelle la garde alternée, selon les instruments, finalement pour les flûtistes ce n'est pas un problème mais pour une harpiste, ça pose le problème. On se retrouve avec des enfants, s'ils n'ont pas d'instrument une sur deux, ça devient très vite... Et plus l'enfant est jeune, plus c'est chaotique. Vraiment le problème de l'organisation et de là, je peux te dire que la motivation d'un enfant, elle peut s'écrouler, vraiment s'écrouler. Après j'ai eu aussi.... ça m'est arrivé deux fois d'ailleurs dans ma carrière, un deuil le père et la mère....

C'est évidemment là d'arriver plus le mot sur la motivation, comme on n'est pas formé pour... et d'ailleurs ce n'est pas notre rôle non plus, il faut trouver, retrouver un petit parcours de voir où est la place de la musique, pour aider, ou ne pas aider. Vraiment c'est très personnel donc c'est un moment où il faut être très très très à l'écoute et puis sentir soi-même les chose. Sinon, notre général, moi je vois ça plus que comme déléguée, il y a toujours un âge qui correspond à niveau d'ailleurs souvent, un petit peu délicat, qui est ce qu'on appelle le...le... qui est en général au milieu du second cycle. Voilà, c'est-à-dire que... alors le milieu du second cycle correspond à la fin de collège ou début lycée, donc parfois tu peux avoir effectivement beaucoup de travail scolaire, des choix et des options, qui fait que, en France on n'est pas très facilitateur. Il y a un moment où on leur demande de plus en plus, et eux, ils ont leur corps qui change, cherchent leur place... et voilà. Donc en fait ça c'est au niveau national et je pense que vous en avez parlé dans cette formation. Donc nous c'est assez récent, c'est quelque chose qui marche, on a mis au point ce qu'on appelle le brevet. Donc au milieu de seconde cycle, tu as les trois options possibles, qui correspond justement au possibilité de motivation de chacun, c'est soit le deuxième cycle dit "normale" pour aller vers le

troisième cycle, donc ça c'est, on espère toujours le gros de la troupe ou alors, une orientation COP donc évidemment on part sur quelque chose de plus professionnelle où on a un engagement très fort etc.

Ou alors, sur ce seconde cycle, avec le brevet. Moi ce que j'ai beaucoup aimé cette formule, c'est que tu proposes le même nombre d'année de formation, ça c'est important. C'est pas un sous cycle...voilà. C'est vraiment, tu peux rester cinq ans sur cette orientation-là, c'est dire avoir les même possibilité la même possibilité, il y a juste un peu moins de temps de cours parce que, à priori ce sont des gens qui ont moins de temps pour travailler, et sur lequel il faut justement travailler beaucoup sur l'amateur avec un grand "A", c'est-à-dire que tout ce qui est discipline collective, des orchestres, dans la mesure du possible même si on ne peut pas parler de la musique de chambre, musique d'ensemble, selon les instruments pour... pour...voilà. Donc la formation musicale est moins lourde, tout est moins lourd, et puis tu pars avec un petit brevet, qui s'appelle le brevet d'étude musicale, BEM, qui va donc clôturer les études pour ceux souhaite ce parcours-là.

Alors que tu as le CEM pour clôturer le 3ème cycle et le DEM pour clôturer le cycle spécialisé. Et justement, dans des échanges que j'ai eus comme ça avec des élèves, je raconte toujours l'histoire quand tu ressens une baisse de motivation, parce que prépare l'école, prépare plein de chose.

je leur dis toujours attention parce que ce petit diplôme peut vous être bien plus utile que vous ne pouvez l'imaginer, toute votre vie, parce que ça se voit même pour des grandes études. Tu sais que l'on cherche maintenant malheureusement à il faut choisir des gens qu'ils soient aussi bons les uns que les autres dans la spécialité et j'ai vraiment vu à plusieurs reprises des gens qui arrivaient à avoir des internats par exemple ou même des embauches parce qu'ils avaient.... Ils font preuve des gens qui ont eu une ouverture d'esprit que leur a donné la musique.

Voilà, ça fait preuve d'ouverture d'esprit et ça en générale ça peut les faire repartir

Sur une baisse de motivation parce que le BEM tu leur demande de clôturer leurs années en faisant un petit show en se mettant en avant... y a pas de ... y a rien à poser, c'est vraiment 10 à 15 min de programme libre pour pouvoir exprimer.

Ça peut être seul, ça peut être en ensemble... voilà, ça peut être toute forme de musique.

Et ça, ça peut faire repartir une baisse de motivation. Ici au conservatoire de Caen c'est assez récent, ça fait bien une petite dizaine d'années et ça se répand bien.

Alors il peut y avoir aussi des problèmes de baisse de motivation qui ne sont pas liés à l'instrument et qui sont liés à la formation musicale. Il ne faut pas le nier ou le cacher, pourtant tout le monde essaie de trouver des tas d'idées pour que ce soit porteur, et ça reste ancré dans les habitudes.

Sinon, dans les problèmes de motivation, après tu as tous les cas de figure, tu peux avoir le jeune enfant qui s'est trompé d'instrument. Ça arrive ça. Donc il faut essayer d'être souple de trouver une issue pour sortir de ça. Parce que c'est vrai pour un enfant de 7 ans, il peut y avoir beaucoup d'influence familiale etc. sur le choix d'instrument et puis ils se rendent compte que...

voilà. Donc là il faut absolument laisser ça le plus tôt possible pour ne pas aller justement dans le mur au moment tu sais ça ça ce...entre le prof, l'élève ça ne passe plus. Alors tu a le pauvre parent qui dans... ça n'aide pas forcément. Donc on peut voir ça chez un enfant très jeune, tu peux avoir aussi des problèmes de professeur aussi. Ça aussi ça peut ce passé à tout niveau, à tous les âges. Situation toujours compliqué, mais voilà quand il y a un enfant comme ça il faut essayer de chercher tout, le pourquoi du pourquoi.

Donc ça ne passe pas avec un enseignant. Alors ce sont des situations toujours délicates parce qu'il y a une relation qui se fait. Donc c'est bien de se faire aider

Dans ces cas-là tu vois, ça fait partie de mon boulot, on sert un peu de modérateur, d'écoute et d'essayer de trouver la meilleure solution de faire entendre raison à tout le monde.

Dans les problèmes de motivation tu peux avoir un enfant qui va aller vers l'instrument qu'il aime mais il est trop limité pour faire cette instrument. Ça arrive.

Alors ça peut être le piano, il faut être quand même très bien latéralisé.

Pour un instrument à corde j'ai vue des enfants avec une oreille qui ne se développe pas pour être assez exercé pour entendre ce qu'il faisait. Donc au bout d'un moment c'est assez décourageant. Les instruments à vent c'est un peu moins sensible mais ça peut l'être aussi. Si au bout d'un moment on te dit toujours tu joues faut et tu n'entends pas et ça ferme beaucoup de porte. Donc ça c'est triste. Malheureusement voilà parfois on est limité sur certain instrument.

K : Face à un élève démotivé qu'est-ce que vous faite?

C : Une fois que tu as épluché toutes les causes possibles.... Ça c'est une situation que l'on vit tous... Ça dépend tellement de l'élève c'est compliqué...ben parfois il faut...Alors, déjà au niveau des moyens que va te mettre l'institution et c'est partout pareil, il y a peu de moyen, je veux dire il y a quand même un moment

Où je le sais j'en parle beaucoup avec mes collègues, on est seul avec son élève et les problèmes de son élève. Bon! tout dépend de l'âge et de l'environnement. La famille, parce que ça peut arriver aussi le cas de figure qui paraît tout simple, mais qui ne l'est pas tout simplement, de l'enfant plutôt jeune, mais ça peut arriver adolescent. Qui ne veut plus, qui ne peut plus et en fait il est obligé tu sais avec une pression familiale on a ça. Alors, là quand même si c'est très très fort il y a un moment c'est pas possible, il vaut mieux faire une pause. Alors nous, parfois quand c'est vraiment dramatique et que tu sens que tu ne peux pas t'en sortir bon on propose ce qui s'appelle un congé. Tout le monde a le droit à un congé d'un an soit en formation musicale ou en instrument etc... ça fait une petite soupape de liberté. Mais c'est que l'on y a droit qu'à un an dans toute ta formation, donc moi j'explique aux gens que c'est comme un joker si tu veux. Alors il faut vraiment réfléchir.

Ça peut faire un petit espace pour souffler de se libérer etc... donc en plus nous au conservatoire leur place reste prioritaire.

Dans le cas de figure où l'enfant ou l'ados n'en peut plus, avec beaucoup de pression familiale, il faut essayer de convaincre les parents, alors tu peux essayer avec moins comme intermédiaire. Bon j'ai des professeurs qui utilisent aussi...c'est le peu de moyen que l'on a.... Donc ça peut faire aussi réagir c'est d'envoyer un avertissement pour manque de travail. Parce que ... ce que je trouve intolérable c'est par exemple tu as quelqu'un en second cycle qui à trois quart d'heure de cours et qui ne fait rien. Qui ne touche pas d'instrument de la semaine, là c'est quand même très très!!...tu es seul avec cette personne c'est très dur ça comme situation. Bon moi j'ai jamais laissé pourrir des situations comme ça, c'est-à-dire je convoque les parents tout de suite. Je leur explique que l'on ne peut pas continuer comme ça et qu'il faut trouver une solution. Soit il se remet au travail, c'est-à-dire qu'il y a quand même un minimum de respect. Je joue beaucoup sur le temps. Eux ils perdent du temps, l'enfant perd du temps le professeur perd du temps. Et c'est là où je parle de respect de cette espèce de trilogie. Voir l'argent.

C'est vrai que ce sont toujours des situations... il faut trier d'abord toutes les informations pour essayer de comprendre pourquoi. Un enfant qui dit mes parents sont divorcés j'ai un instrument tous les quatre jours... il n'est pas responsable.

Et qu'il se démotive parce qu'il ne peut pas avancer comme les autres. Il n'est pas responsable. Après l'adolescent qui ne veut rien faire et qu'il fait sa crise et les parents qui forcent... il faut absolument voir ça avec les parents.

Mais d'abord il faut absolument savoir pourquoi déjà... analysé.

Et tu sais former un jeune enfant sur les premières années c'est long, c'est compliqué, mais c'est beau, c'est ... sinon on ne ferait pas ça tous et quand un enfant est démotivé vraiment c'est cassé.... Ça redescend à une vitesse c'est terrible.

Par exemple à la harpe une élève du jour au lendemain elle a les ongles longs jusque-là. Tu lui dis ben tu sais on ne joue pas de la harpe avec des ongles comme ça etc...

Alors, là parfois tu peux proposer un an de congé parce que c'est le moment et puis c'est un genre de réflexion. Moi je dis toujours vous verrez bien si la musique de l'instrument vous manque et si elle a le moindre sentiment de manque alors il faut revenir au conservatoire et aller jusqu'où on peut.

Il faut que tu saches toi jusqu'où tu peux emmener l'élève et quand il arrive à te dire jusqu'où et bien tout est honorable.

J'ai une élève plus qu'anti doué en musique. Je pense qu'elle prendrait n'importe quel instrument c'est compliqué pour elle. De même que la scolarité à l'école, tous les apprentissages, pour apprendre à lire etc....c'est très compliqué c'est une enfant qui est extrêmement nerveuse qui a plein de tique, qui a des problèmes de vue en plus.

Mais qui aime! Qui aime ça, il se trouve qu'elle a une très jolie voix, si ça se trouve elle chantera plus tard. Et je veux dire une élève comme ça tu ne passes pas à côté.

Alors, c'est dur c'est dur parce que les cours c'est dur quand tu as à faire à quelqu'un d'anti-doué car rien n'est jamais acquis. Par exemple tu sais qu'il va y avoir 15 jours de vacances. Elle peut revenir te jouer tout à l'envers, tous les

rythmes à l'envers et il n'y a pas de volonté de nuire. Donc là il faut faire attention à ses enfants là qu'il ne perde pas la motivation, car ils ont vraiment du mérite. Mais il y en a avec qui il faut avoir une montagne de patience et d'autre avec qui ça marche, alors là moi j'adore quand ça marche

K : Quel est le facteur plus présent de la motivation ou de la démotivation de l'élève?

C : C'est essentiellement l'adolescence, car ils sont simplement appelés par autre chose. Donc comme on ne se pose pas la question du... du Ben l'école c'est obligatoire... je pense qu'ils n'ont pas envie de se rajouter.... La musique ce n'est pas une activité comme les autres parce que maintenant on est dans le truc des activités. Je te dis on fait du poney, on fait de la piscine, on fait du truc du machin. Les enfants maintenant sont habitués à toucher à tout. Malheureusement la musique c'est du temps. C'est de la patience c'est accepté de refaire, c'est du quotidien et quand tu dois jouer c'est une notion quand même de performance, mais dans le bon sens du terme. On a un système de répétition quand même. Donc tout le monde ne peut pas assimiler ça et beaucoup d'adolescent refuse ça. Et c'est dans ce sens-là que je te dis que ce n'est pas une activité comme les autres. Par exemple tu vas prendre des cours de danse, les cours de danse ce sont des cours collectifs. Alors, ils en ont je ne sais pas combien par semaine. Ils en ont plusieurs effectivement, mais à la maison tu n'as pas de travail. Donc nous c'est cette idée du quotidien. Quand tu rentres d'une organisation et c'est pour cela que la famille est très importante d'une organisation qui fait que tu dois accepter de refaire un travail intellectuel.

K : Pourquoi les élèves motivés restent motivés?

C : Pareil ça peut être l'environnement, ça peut être les objectifs. Oui c'est ça c'est l'environnement... la volonté de faire partie de l'orchestre des grands. C'est pour ça dans les évaluations tu as des élèves très motivés qui n'arrive pas à passer.... Ça peut provoquer aussi des drames. Tu vois on a déjà vue ça sur des fins de second cycles. Ça peut provoquer des drames parce que bon.... Voilà il faut pouvoir se dire ben mince je suis motivé mais, oui mais s'il n'y a pas le talent.

K : u coup je pense que vous avez vécu plein de cas comme ça, comment ça se passe?

C : Surtout sur un conservatoire comme celui-ci parce qu'à partir du moment où tu as plusieurs professeurs, il faut que les professeurs soient sur le même objectif.

Alors, on essaye de se porter les uns les autres. De se faire des réunions on parle.

Mais c'est sûr si tu as ... Je sais pas on va prendre le violon, il y a sept professeurs et bien ce n'est pas facile de mettre sept professeurs avec les mêmes heu.... Voilà.

Et à partir du moment où tu as un jury qui vient de l'extérieur il faut assumer ce que peut justement annoncer le jury. Voilà ce n'est jamais simple ça.

Mais sinon des élèves motivés c'est la majorité du conservatoire d'ailleurs et heureusement.

K : Qu'est-ce qu'est la place de l'évaluation et le brevet pour la motivation?

C : Alors, ça je ne sais pas si j'assimilerai ça à de la motivation. C'est-à-dire que comme tu le sais on est dans des cycles, sur les possibilités ou le caractère de chacun. Tu as un aménagement de plusieurs années. Donc il y en a un tu le sais dès le premier coup il pourra le passer au bout de trois ans. Y en a un tu le sais que ça va être très difficile au bout de la cinquième année. Et la bonne moyenne on va dire que c'est quatre ans. Donc moi je n'utilise jamais l'examen comme un élément de motivation.

Parce que pour moi si je les emmène à un examen c'est qu'ils sont en capacité de l'avoir. Et c'est qu'ils sont prêts. Enfin je te parle pour les premières années. Mais sur les premiers et deuxième cycle, j'en fais quelque chose de simple, je dis que l'on a tant de temps et je pense que ça serait bien de le passer là, mais voilà il faut juste vérifier que ça soit acquis et puis on envisage ça comme une audition.

Juste que j'explique qu'il y a un regard extérieur et qu'il va sûrement dire les mêmes choses que moi avec d'autre mot et que le moment le plus important c'est l'échange avec cette personne. Je ne pense pas qu'un élève qui soit démotivé puisse ce remotivé avec une évaluation.

Tu peux avoir sur le cas de niveau d'un élève qui a un programme d'un niveau élevé, d'habitude tout aller facilement puis tu fais une audition avant et puis difficulté d'apprendre par cœur, à la harpe on joue par cœur ça en fait partie c'est comme ça. Bon ben l'audition je ne jouerais pas par cœur. Ha là je dis la question ne se pose même pas, alors tu ne joueras pas à l'audition.

Donc là c'était une démotivation car il y avait un obstacle à passer. Et le fait que je dise non pour moi c'est une générale, ce sera par cœur. Une semaine avant le contrôle c'est point barre c'est comme ça et là j'ai senti que la motivation était

Et ça fait comme une prise de conscience. Si ça ne passe pas, ça ne passera pas ni à l'audition ni à.... Voilà

Et là il faut traverser la montagne.

K : Alors qu'est ce qui peut booster le moteur d'apprentissage pour faire avancer ?

C : C'est lié au caractère de chaque personne, chaque personne reçoit les choses différemment. Donc ça c'est un peu des sensations... y en a il faut élever la voix. D'autre si tu élèves la voix c'est fini tu te retrouves avec une

serpillère. Moi j'ai tout fait, soit pleuré avec etc... pour au bout du compte savoir jusqu'où l'élève peut aller.

Et qu'évidemment tu lui donne les méthodes de travail. Il y a un moment où je dis à l'élève moi je te donne je suis le guide et tu dois s'approprier le morceau.

Quand on est sur des niveaux j'imagine la relation que tu as pu avoir avec ce professeur, tu as forcément tes idées musicales. Le professeur peut te dire non !!! ou te guider etc.... mais il y a un moment où c'est toi qui vas t'approprier le morceau car, c'est toi qui vas le produire. Moi je parle toujours de ça, il y a un moment il faut que je me mette en retrait pour laisser... et après alors ça plaît ou ça ne plaît pas au jury, ou alors du coup tu as un concours où tu ne l'as pas. Mais il ne faut pas qu'il y ait un mimétisme, il y a un moment où

K : Et donc c'est l'élève lui-même qui doit être le moteur de sa motivation?

C : Dès qu'ils sont petits je leur dis mais écoutez-vous. Je parle! Je parle! Je vous explique machin etc. Les doigts sont bien placés, l'instrument est juste, après s'il n'y a pas d'émotions, écoutez-vous. Je veux dire moi, je vais faire du blabla, je vais éventuellement l'écrire sur le cahier mais, écoutez-vous! Sentez! Faites parler votre cœur, de l'émotion! De la passion!

K : J'imagine qu'il y a énormément de facteurs de la motivation.

C : Oui, c'est vivant.

K : Quel est le rôle de l'enseignant pour la motivation de l'élève?

C : Le professeur doit garder sa place de professeur, donc apprendre l'instrument il y a une relation qui s'établit il faut donc c'est C'est pas possible, une relation de confiance Voilà. Tu es un éducateur spécialisé finalement. Mais attention tu n'es pas là pour remplacer la famille. Parfois il y a ce type de problème. Il faut savoir garder une forme de distance pour que justement ce ne soit pas du mimétisme.

il faut garder une certaine distance car quand tu touches de l'art et qu'il y a quand même la famille, il y a des sentiments et voilà tu n'es pas là pour remplacer. Il faut que l'élève reste à sa place et toi tu restes à sa place. J'ai vu des situations qui devenaient dramatique de gens qui donnent trop facilement leur numéro de téléphone.

C'est vrai que maintenant nous sommes trop protégées mais je trouve le fait que maintenant on ai les e-mail professionnel. Je trouve que l'on suffisamment d'outil de communication pour justement mêlé le professionnel du privé. Si jamais un jour il y a une déception d'un côté ou de l'autre ça peut être très compliqué pour s'en sortir.

Parfois il y a une situation qui t'échappe et tu ne peu pas faire autrement.

K : Quel élève vous appelez un élève motivé ou démotivé?

C : Ça résume un peu tout ce que je t'ai dit donc ça c'est pour moi c'est personnel.

Pour moi un élève motivé, il faut faire abstraction de son talent, c'est un élève qui va toujours essayer de t'amener quelque chose. Et qui va avoir de l'enthousiasme quand on lui parle d'une audition etc...

J'aime aussi l'élève qui va avoir la curiosité de ne pas rester sur son instrument. Donc la curiosité c'est d'aller au concert, d'aller écouter des disques etc...

Donc du coup pour moi un élève qui est démotivé c'est pas forcément un élève qui ne travaille pas.

J'ai un élève qui sur une semaine tu te dis mais... il a travaillé ça c'est sûr, mais comment il a travaillé ? Et là tu te dis, mais elle est où sa motivation ?

Motivation.... Tu sais une intelligence du truc qui dit ... bon et ben....on repose là on va discuter. Mais après ça tout ça c'est des niveaux...

Alors, il te fait des heures de harpe enfin je veux dire si tu dois écrire quelque chose sur lui. Tu peux que lui dire que c'est très bien. N'empêche que parfois je ne sais pas où elle est sa motivation. Parce qu'il est dans son monde.

Peut-être que moi je n'y arrive pas mais qu'un autre professeur y arrivera. Moi je sais qu'il ne faut pas s'appropriier les élèves, les élèves ne sont pas à toi. Tu les emmènes là où tu peux les emmener selon leur capacité.

Annexe 3



NOTE N° 18.33 – Décembre 2018 D'INFORMATION

Directrice de la publication : Fabienne Rosenwald
Édition : Bernard Javet
Maquettiste : Frédéric Voiret
e-ISSN 2431-7632

Depp

DIRECTION DE L'ÉVALUATION,
DE LA PROSPECTIVE
ET DE LA PERFORMANCE
DEPP-DVE
61-65, RUE DUTOT
75732 PARIS CEDEX 15

Résultats de l'enquête de climat scolaire et victimation auprès des lycéens pour l'année scolaire 2017-2018

► En 2018, 94 % des lycéens déclarent se sentir bien dans leur établissement. Ce taux est stable depuis 2011, quelle que soit la population interrogée (lycéens ou collégiens). Toutefois, l'indice de climat scolaire connaît une légère baisse qui est en partie due à une opinion un peu moins favorable pour les filles. Le recul des opinions positives se constate pour les questions relatives à la sécurité à l'extérieur du lycée. La nature des violences subies n'a pas changé : les vols de fournitures, les mises à l'écart et les surnoms désagréables sont toujours les atteintes les plus citées. De façon globale, le pourcentage d'élèves déclarant une multivictimation allant de modérée à forte reste stable depuis 2015 (de l'ordre de 5 %). La forte multivictimation touche plus souvent les élèves de lycées professionnels mais autant les filles que les garçons.

Tamara Hubert, DEPP-B3

Depuis 2011, la DEPP mène, à intervalles réguliers, une enquête de climat scolaire et de victimation auprès des élèves du second degré. Cette enquête donne des informations sur la façon dont les élèves perçoivent le climat scolaire et fournit des indicateurs statistiques sur les actes dont les élèves sont victimes, que ces actes aient fait l'objet ou non d'un signalement. Au printemps 2018, un échantillon d'environ 30 000 lycéens de France a été interrogé.

Un climat scolaire globalement positif

En 2018, les lycéens ont une opinion sur le climat scolaire très majoritairement positive : 94 % d'entre eux affirment se sentir bien dans leur établissement ► **figure 1**. Globalement, cette proportion est stable dans le temps, quelle que soit la population interrogée (les collégiens en 2011, 2013 et 2017 et les lycéens en 2015) ► **figure 2**.

L'opinion des élèves a été synthétisée en comptabilisant les réponses positives données à 17 questions sur le climat scolaire communes aux deux enquêtes auprès des lycéens (**voir « Définitions – indice de climat scolaire »**). L'indice ainsi construit montre que le climat exprimé en 2018 est toujours très positif, mais légèrement moins bon qu'en 2015. En particulier, près de 76 % des élèves ont répondu dans le sens positif à au moins 13 questions sur 17 contre 79 % en 2015 ► **figure 3**. Par ailleurs,

► 1 Opinion des élèves sur le climat scolaire dans leur lycée (en %)

Climat scolaire	Lycéens 2015	Lycéens 2018	Sexe		Type d'établissement		
			Filles	Garçons	Professionnel	Enseignement général et technologique	Polyvalent
Tout à fait bien ou plutôt bien dans son lycée	94,4	93,9	93,0	94,9	91,0	94,8	94,3
Ambiance tout à fait bien ou plutôt bien entre les élèves	89,2	88,7	85,6	92,0	81,7	91,0	89,3
Les relations avec les enseignants sont très bonnes ou bonnes	88,8	83,6	85,0	82,1	78,1	85,1	84,5
Tout à fait bien ou plutôt bien dans sa classe	92,4	90,9	89,0	92,8	90,1	91,2	90,9
Les bâtiments (salles de cours, cour, etc.) sont agréables ou plutôt agréables	78,9	72,2	72,0	72,4	68,5	74,5	71,1
Les relations avec la vie scolaire sont bonnes ou très bonnes	87,9	88,5	87,9	89,2	88,5	87,7	89,7
Les relations avec les autres adultes sont bonnes ou très bonnes	90,0	94,2	94,3	94,1	95,0	94,1	94,0
Pas du tout ou pas beaucoup de violence au lycée	94,5	89,6	89,6	89,6	81,8	94,1	87,8
On apprend tout à fait ou plutôt bien dans le lycée	89,8	87,5	89,2	85,8	84,0	89,2	87,1
Les punitions données sont très justes ou plutôt justes	70,1	72,0	75,2	68,7	64,8	73,8	73,6
N'a pas été puni dans l'année	52,2	65,2	74,3	55,7	53,5	68,4	67,3
Trouve que les notes sont très justes ou plutôt justes	86,5	85,0	86,4	83,6	86,8	83,4	86,2
Tout à fait ou plutôt en sécurité dans le lycée	94,9	92,2	91,3	93,2	87,8	94,7	91,1
Jamais d'absence due à la violence	96,7	95,4	94,4	96,5	92,7	96,6	95,4
Ne s'est jamais absenté sans y être autorisé ¹	58,4	55,9	58,9	52,6	51,0	58,8	54,6
Tout à fait ou plutôt en sécurité dans le quartier autour du lycée	82,6	77,2	73,5	81,1	73,1	79,9	75,6
En sécurité dans les transports scolaires	84,1	82,5	76,8	88,5	78,5	82,8	84,3
Avoir plutôt beaucoup ou beaucoup d'amis dans l'établissement		87,7	85,8	89,6	82,8	89,2	88,2
Il n'y a pas du tout ou pas beaucoup d'agressivité entre les élèves et les professeurs		87,1	87,1	87,1	79,0	90,3	87,1
Il n'y a pas du tout ou pas beaucoup d'agressivité entre les élèves		79,4	76,1	82,8	68,5	84,7	78,1
Les punitions données sont plutôt sévères ou très sévères		48,7	49,6	47,8	46,2	48,9	49,9
Les notes données sont sévères ou très sévères		46,6	46,5	46,8	45,3	45,4	49,0

Lecture : 93,9 % des lycéens interrogés en 2018 déclarent se sentir bien ou plutôt bien dans leur lycée.
1. Cette modalité ne correspond pas à la définition officielle de l'absentéisme (quatre demi-journées d'absence sans motif un mois donné).
Champ : lycéens de France (France métropolitaine + DOM) + lycéens de France 2015 (France métropolitaine + DOM).
Source : MENJ-DEPP, Enquête nationale de climat scolaire et de victimation auprès des lycéens 2018, 2015.

Réf. : Note d'Information, n° 18.33. © DEPP

► 2 Évolution du sentiment de bien-être chez les lycéens et les collégiens depuis 2011 (en %)



Lecture : 92,8 % des collégiens interrogés en 2011 ont déclaré se sentir bien ou plutôt bien dans leur collège au cours de l'année scolaire 2010-2011.
Champ : lycéens de France (France métropolitaine + DOM) + lycéens de France 2015 (France métropolitaine + DOM) et collégiens de France 2013, 2017 (France métropolitaine + DOM) et 2011 (France métropolitaine).
Source : MENJ-DEPP; Enquête nationale de climat scolaire et de victimation auprès des élèves du second degré 2011, 2013, 2015, 2017 et 2018.
 Réf. : Note d'Information, n° 18.33. © DEPP

► 3 Indice de climat positif (en %)

Indice de climat positif - Construction lycée	Lycéens		Sexe		Type d'établissement		
	2015	2018	Lycéens		Professionnel	Enseignement général et technologique	Polyvalent
			Filles	Garçons			
Très mauvais climat (de 0 à 4 réponses positives)	0,4	1,0	0,9	1,1	1,3	0,8	1,1
Mauvais climat (de 5 à 8 réponses positives)	2,5	3,5	3,4	3,6	6,1	2,4	3,6
Bon climat (de 9 à 12 réponses positives)	18,4	19,7	19,7	19,6	26,4	17,2	19,4
Très bon climat (de 13 à 17 réponses positives)	78,7	75,9	76,1	75,6	66,2	79,7	76,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Lecture : 75,9 % des élèves ont un indice de bien-être compris entre 13 et 17, ce qui signifie qu'ils ont coché au moins 13 réponses positives parmi les 17 questions proposées.
Champ : lycéens de France 2018 (France métropolitaine + DOM) + lycéens de France 2015 (France métropolitaine + DOM).
Source : MENJ-DEPP; Enquête nationale de climat scolaire et de victimation auprès des lycéens 2018 et 2015.
 Réf. : Note d'Information, n° 18.33. © DEPP

à un niveau moindre, ils sont plus nombreux qu'en 2015 à déclarer un mauvais climat scolaire (5 % ont déclaré moins de la moitié de réponses positives contre 3 % en 2015).

Le recul des réponses positives est marqué pour les questions relatives à la sécurité à l'extérieur de l'établissement ; 77 % des lycéens se sentent en sécurité à l'extérieur du lycée en 2018 contre 83 % en 2015. En revanche, malgré une baisse de 3 points depuis 2015, le sentiment de sécurité à l'intérieur du lycée est toujours très élevé avec 92 % des élèves qui se sentent en sécurité au sein de leur établissement.

On observe également une évolution défavorable en ce qui concerne le sentiment de violence à l'intérieur de l'établissement. Si près de 90 % lycéens estiment qu'il n'y a pas du tout ou pas beaucoup de violence dans leur lycée, environ 10 % des lycéens pensent le contraire ; cette part est deux fois plus élevée qu'en 2015. Pour autant, ce sentiment n'entraîne pas

davantage d'absence par peur de la violence. Plus que le sentiment de sécurité, c'est la perception du contexte dans lequel les élèves étudient (qualité des bâtiments) qui se dégrade, perdant presque 7 points par rapport à 2015. Les relations entretenues avec les enseignants semblent se détériorer : 16 % des élèves les jugent mauvaises ou plutôt mauvaises contre 11 % trois ans plus tôt. Cependant, les relations avec les autres adultes du lycée (+ 4 points) et la vie scolaire (+ 1 point) s'améliorent.

Un bon indice de climat scolaire pour les filles et les garçons

Pour la première fois depuis 2011, les filles et les garçons ont une perception du climat scolaire assez similaire : 76 % se situent dans la tranche la plus élevée de l'indice. Cette situation résulte de la détérioration du climat exprimé par les filles (4 points de moins qu'en 2015) alors que celui des garçons ne varie

que d'un point (77 % en 2015 contre 76 % en 2018). Les filles ont une vision un peu moins positive que les garçons sur les questions relatives à la sécurité : 74 % d'entre elles estiment qu'elles sont en sécurité autour du lycée contre 81 % des garçons. En outre, elles sont deux fois plus nombreuses que les garçons à penser qu'elles ne sont pas tout à fait en sécurité dans les transports pour venir au lycée (23 %). Ce sentiment d'ambiance moins favorable pour les filles est également présent dans les relations entre les élèves (6 points d'écart avec les garçons). Si les trois quarts des filles se retrouvent dans la tranche la plus élevée de l'indice de climat scolaire, cela tient à leur meilleure opinion sur les relations avec les enseignants et à l'ambiance qu'elles sont plus nombreuses à juger propice aux apprentissages. Par ailleurs, les filles sont moins fréquemment absentes et moins souvent punies que les garçons. Depuis 2015, la détérioration du climat scolaire ressenti par les filles s'explique sans doute par le recul du sentiment de sécurité à l'extérieur de l'établissement et dans les transports pour venir au lycée.

Une meilleure perception du climat scolaire en LEGT

Les élèves des lycées généraux et technologiques (LEGT) ont une meilleure perception du climat scolaire. Ils sont 80 % à avoir un indice élevé contre 66 % en lycée professionnel (LP). Seulement 3 % des lycéens en LEGT ont donné moins de la moitié des réponses positives contre 7 % pour les élèves de LP. Ces derniers sont moins enthousiastes que les autres. Leur sentiment de sécurité, dans les transports scolaires, aux abords et au sein de l'établissement est moins fort. De plus, ils sont plus nombreux à ressentir de la violence dans leur établissement (18 %). Ils sont également 7 % à ne pas s'être rendus au lycée par peur de la violence contre 4 % pour les autres lycéens. Environ 82 % d'entre eux trouvent l'ambiance entre les élèves très bonne ou plutôt bonne, soit 9 points de moins que dans les autres établissements. Un peu plus d'un élève sur cinq pense qu'il y a de l'agressivité dans les relations avec les enseignants. La perception plus négative du climat scolaire par les élèves de LP se retrouve dans d'autres dimensions, comme le sentiment de bien apprendre ou encore l'avis sur la qualité des locaux. Malgré ces constats, il est important de remarquer que les écarts sont faibles quant au sentiment de bien-être dans la classe. Les élèves des lycées professionnels déclarent, par ailleurs, de meilleures relations avec les autres adultes et la vie scolaire.

Un élève sur trois touché par le vol de fournitures et l'ostracisme

Outre la mesure du climat scolaire, l'enquête interroge les élèves sur vingt-huit types d'atteintes verbales et physiques différents. En général et à champ constant, le profil des victimations déclarées n'a pas changé entre 2015 et 2018 ► **figure 4**. Les quatre atteintes les plus courantes sont les mêmes que pour les collégiens, mais le pourcentage d'élèves touchés est sensiblement moindre et

l'ordre est un peu différent. Les vols de fournitures scolaires et les mises à l'écart sont toujours les atteintes les plus courantes (un élève sur trois). Les violences physiques sont beaucoup moins nombreuses que pour les collégiens. Les bousculades ne sont citées que par 9 % des lycéens et les coups ne touchent que 3 % d'entre eux. Les violences les plus graves, telles que les blessures par arme, les menaces avec arme, le racket et les violences graves à caractère sexuel, sont très rares (de l'ordre de 1 %).

Les violences subies via les nouvelles technologies tendent à prendre une place non négligeable dans le tableau des victimations. Les lycéens sont 9 % à déclarer s'être fait insulter via le téléphone ou les réseaux sociaux et 14 % à avoir été l'objet d'une attaque sur internet (diffusion de rumeurs, de photos ou de vidéos, usurpation d'identité). En tout, un peu moins d'un élève sur cinq déclare au moins une atteinte via internet au cours de l'année scolaire ► **figure 5**.

► 4 Proportion d'élèves déclarant des violences (en %)

Victimations	Lycéens 2015	Lycéens 2018	Sexe		Type d'établissement		
			Filles	Garçons	Professionnel	Enseignement général et technologique	Polyvalent
Vol de fournitures scolaires	33,2	35,8	34,7	37,0	34,1	37,7	34,2
Mise à l'écart	30,6	35,2	42,2	27,8	33,2	36,9	34,1
Survot désagréable	28,7	27,0	26,6	27,5	28,7	26,2	27,3
Moquerie de la bonne conduite en classe	18,4	22,4	22,5	22,4	24,1	22,1	22,0
Insulte	22,1	21,7	24,1	19,2	26,2	19,6	22,1
Vol d'objets personnels	13,5	12,9	13,2	12,6	15,8	12,0	12,6
Insulte sexiste		10,5	18,4	2,2	8,3	12,1	9,7
Sentiment d'humiliation	14,0	10,1	12,5	7,4	10,7	10,2	9,5
Victime de vidéos, de photos ou de rumeurs humiliantes sur Internet	4,1	9,0	9,9	8,1	8,6	9,6	8,5
Bousculade	9,9	8,8	9,1	8,6	11,4	7,9	8,7
Injurié ou moqué sur un réseau social	7,5	7,6	8,2	7,0	7,6	7,5	7,6
Insulte par rapport à l'origine ou la couleur de peau		7,1	6,6	7,7	8,6	6,6	7,1
Menace	7,9	6,6	6,6	6,7	8,6	6,0	6,4
Victime d'un comportement déplacé à caractère sexuel		6,6	10,6	2,4	5,1	7,5	6,2
Vol d'argent	6,1	6,4	6,2	6,6	8,9	5,2	6,8
Cible de lancers d'objets	6,1	4,4	3,6	5,3	6,2	3,8	4,2
Dégradation accessoires personnels	4,5	4,1	3,0	5,1	5,6	3,4	4,2
Insulte homophobe		3,9	3,7	4,1	4,9	3,8	3,5
Insulte par rapport au lieu de résidence		3,5	3,0	4,0	4,3	3,2	3,4
Coup	3,7	3,2	2,5	3,9	4,7	2,3	3,6
Insulte à propos de la religion		3,1	3,1	3,2	4,4	3,3	2,3
Usurpation d'identité sur Internet	8,6	2,4	2,4	2,4	3,5	2,2	2,0
Victime de violences graves à caractère sexuel		1,6	2,3	0,8	2,4	1,5	1,3
Aggravé ou frappé pour des raisons sexistes		1,6	1,8	1,3	3,2	1,0	1,4
Menace avec armes	1,7	1,4	0,6	2,3	2,3	1,2	1,2
Racket	1,7	1,2	0,9	1,4	2,1	0,9	1,0
Blessure par arme	0,9	0,9	0,5	1,2	1,5	0,8	0,6
Aggravé ou frappé pour des raisons homophobes		0,8	0,6	1,1	1,7	0,5	0,8

Lecture : 35,8 % des lycéens déclarent un vol de fournitures scolaires.

Champ : lycéens de France 2018 (France métropolitaine + DOM) + lycéens de France 2015 (France métropolitaine + DOM).

Source : MENJ-DEPP, Enquête nationale de climat scolaire et de victimation auprès des lycéens 2018, 2015.

Réf. : Note d'Information, n° 18.33. © DEPP

► 5 Proportions d'élèves ayant connu une cyberviolence selon le sexe et le type d'établissement (en %)

Violences par Internet ou par téléphone (SMS, etc.)	Ensemble	Filles	Garçons	Professionnel	LEGT/LPO
Survot désagréable par Internet ou par téléphone	4,8	5,4	4,2	5,1	4,8
Insulte par Internet ou par téléphone	4,5	5,3	3,8	5,7	4,3
Insulte par rapport à l'origine ou la couleur de peau par Internet ou par téléphone	1,2	0,9	1,5	1,8	1,1
Insulte par rapport à la religion par Internet ou par téléphone	0,4	0,4	0,5	0,7	0,4
Insulte sexiste par Internet ou par téléphone	1,3	2,3	0,3	1,2	1,3
Insulte homophobe par Internet ou par téléphone	0,8	0,9	0,8	1,3	0,7
Au moins un survot désagréable ou une insulte par téléphone ou par Internet (1a)	8,9	10,4	7,4	10,6	8,6
Diffusion de vidéos, de photos ou de rumeurs humiliantes sur Internet	9,0	9,9	8,1	8,6	9,1
Diffusion d'injures ou de moqueries sur les réseaux sociaux	7,6	8,2	7,0	7,6	7,5
Usurpation d'identité	2,4	2,4	2,4	3,5	2,1
Au moins une des trois violences ci-dessus par Internet ou par téléphone (1b)	13,9	15,2	12,7	13,6	14,1
Au moins une violence ou une insulte ou un survot désagréable par téléphone ou sur Internet ¹	18,2	19,9	16,4	18,4	18,2

Lecture : 8,9 % des lycéens déclarent au moins une insulte ou un survot désagréable via Internet ou le téléphone portable.

1. La proportion d'élèves touchés par l'une des violences citées dans le tableau (18,2 %) est inférieure à la somme des lignes 1a et 1b car certains élèves cumulent les deux types de violence.

Champ : lycéens de France 2018 (France métropolitaine + DOM).

Source : MENJ-DEPP, Enquête nationale de climat scolaire et de victimation auprès des lycéens 2018.

Réf. : Note d'Information, n° 18.33. © DEPP

Profil de violences différent pour les garçons et les filles

À l'instar des autres enquêtes, au lycée, comme au collège, l'enquête de 2018 montre que les garçons sont toujours plus sujets aux violences physiques. Les coups, le fait d'être la cible de lancers d'objets et les menaces avec une arme les concernent davantage. Les filles sont plus exposées aux violences psychologiques (l'ostracisme, le sentiment d'humiliation), aux insultes (sexistes, via les réseaux sociaux ou le téléphone portable) et aux violences à caractère sexuel. En effet, au cours de l'année scolaire 2018, un quart des lycéennes affirme avoir été victimes d'insultes contre 19 % des lycéens. Alors que les filles sont plus nombreuses que les garçons à déclarer des insultes par rapport à leur origine ou leur couleur de peau et par rapport à leur lieu de résidence. Les filles sont cinq fois plus nombreuses que les garçons à être la cible de comportements déplacés à caractère sexuel (11 %). Elles sont aussi deux fois plus souvent confrontées aux violences graves à caractère sexuel (2 % contre 1 % pour les lycéens). Les insultes homophobes, mesurées pour la première fois lors de cette enquête, sont autant citées par les garçons et les filles (4 %). Les agressions physiques à caractère homophobe sont rares (1 %) mais concernent un peu plus souvent les garçons.

Moins d'ostracisme pour les élèves de LP mais plus de bousculades

Les élèves de LP citent plus souvent des violences verbales telles que les insultes, les surnoms désagréables ou les moqueries pour bonne conduite. Cependant, les mises à l'écart, les insultes sexistes et les diffusions de rumeurs, de vidéos ou de photos humiliantes sont moins souvent évoquées par ces lycéens. La différence avec les autres élèves concerne surtout les faits de violence plus graves. Ainsi, les élèves bousculés sont plus nombreux qu'en LEGT (11 % contre 8 %). On compte aussi davantage d'élèves menacés par une arme (2 % contre 1 % dans les LEGT).

Le harcèlement, qui touche 1 % des élèves, concerne autant les filles que les garçons. Un indice synthétique de victimation, rendant compte de la fréquence des événements et de leur gravité, a été créé pour les lycéens (voir « Définitions »). Les violences physiques ont été distinguées des violences verbales et psychologiques. Les violences physiques sont très rares : 96 % des élèves déclarent ne jamais avoir connu de violences physiques répétées et 75 % n'ont jamais connu de violences verbales répétées ► **figure 6**. Les deux types de violences sont fortement corrélés : 99 % des élèves n'ayant pas déclaré de violences psychologiques n'ont pas déclaré non plus de violences physiques. Ce taux n'est que de 42 %

quand les élèves ont déclaré cinq violences psychologiques répertoriées. C'est donc le cumul des faits de violence qui est inquiétant. Pour 1,3 % des élèves, on atteint au moins cinq faits de violence importants, en considérant les deux types de violence recensés. Ces situations peuvent être assimilées à du harcèlement. Le pourcentage de lycéens se trouvant dans une situation de cumul de violences de modéré (entre trois et quatre faits) à fort (cinq faits ou plus) est de 5 %, un niveau stable par rapport à 2015 ► **figure 7**. Les filles sont autant touchées par la forte multivictimation que les garçons (1 %), alors qu'en 2015, les garçons étaient presque deux fois plus nombreux (2 % des garçons en 2015). Cela s'explique par une légère baisse chez les garçons concomitante à une légère hausse chez les filles. De manière générale, les élèves de lycées professionnels sont plus nombreux à déclarer un nombre répété de violences pouvant s'apparenter à du harcèlement. Ces élèves sont deux fois plus nombreux à connaître une victimation allant de modérée à forte (8 % contre 4 % pour les autres LEGT). ■

► 6 Nombre de victimations déclarées (%)

	Nombre de faits de violence physique				Ensemble lycéens 2018	Ensemble lycéens 2015	
	0	1	2	3			
Nombre de faits de violence psychologique	0	74,5	0,8	0,1	0,0	75,4	75,2
	1	13,5	0,8	0,2	0,1	14,5	15,0
	2	4,9	0,7	0,1	0,0	5,7	5,4
	3	1,9	0,4	0,2	0,1	2,6	2,8
	4	0,8	0,3	0,2	0,1	1,4	1,2
5	0,2	0,1	0,1	0,0	0,4	0,4	
Ensemble lycéens 2018	95,8	3,0	0,8	0,4	100,0		
Ensemble lycéens 2015	95,2	3,5	1,0	0,3		100,0	

Lecture : 14,5 % des élèves déclarent avoir connu l'une des cinq situations de violence psychologique significatives. Ils sont 3 % à avoir connu l'une des quatre situations de violence physique significatives.
Champ : lycéens de France 2018 (France métropolitaine + DOM) + lycéens de France 2015 (France métropolitaine + DOM).
Source : MENJ-DEPP, Enquête nationale de climat scolaire et de victimation auprès des lycéens 2018, 2015.
 Réf. : Note d'Information, n° 18.33. © DEPP

POUR EN SAVOIR PLUS

la Note d'Information 18.33 est en ligne sur education.gouv.fr/statistiques

Pour accéder aux **figures**, aux encadrés « **Source** » et « **Définition** » ou à des informations complémentaires, voir la rubrique « Télécharger les données : tableaux et graphiques au format XLS ».

► 7 Multivictimation selon le sexe, le type d'établissement et le niveau (en %)

	Ensemble lycéens 2015	Ensemble lycéens 2018	Sexe		Type d'établissement		
			Filles	Garçons	Professionnel	Enseignement général et technologique	Polyvalent
Absence de victimation	74	74,5	71,6	77,5	72,1	75,3	74,7
Faible victimation	20,6	20,1	22,9	17,1	20,3	20,4	19,6
Multivictimation modérée	4,1	4,1	4,3	3,9	5,3	3,4	4,5
Forte multivictimation - Harcèlement	1,4	1,3	1,2	1,4	2,3	0,9	1,2

Champ : lycéens de France 2018 (France métropolitaine + DOM) + lycéens de France 2015 (France métropolitaine + DOM).
Source : MENJ-DEPP, Enquête nationale de climat scolaire et de victimation auprès des lycéens 2018, 2015.

Réf. : Note d'Information, n° 18.33. © DEPP

note d'

information

11.14
OCTOBRE

Au cours du printemps 2011, 18 000 élèves de collèges publics ont, pour la première fois, été invités à répondre à un questionnaire sur le climat scolaire et les atteintes dont ils ont pu être victimes. À 93 %, ces élèves se disent satisfaits du climat scolaire de leur établissement. Les insultes, les vols de fournitures scolaires et les moqueries sont les atteintes les plus courantes. Très peu d'élèves déclarent des faits de violences graves telles que les menaces ou les blessures par armes. De façon globale, 6 % des élèves déclarent un nombre de victimations qui pourrait indiquer une situation de harcèlement. Cette « multivictimation » est plus fréquente pour les élèves de sixième que pour ceux de troisième. Elle concerne plus souvent les garçons que les filles. En revanche, l'écart est faible entre les élèves des collèges des réseaux ambition réussite (RAR) et les autres, même si les premiers remontent plus d'incidents graves que les autres collégiens et ont une opinion sur le climat scolaire un peu moins favorable.



Résultats de la première enquête nationale de victimation au sein des collèges publics au printemps 2011

Les résultats présentés ci-après sont issus de la première enquête nationale de victimation organisée par le ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. Au cours du printemps 2011, 18 000 élèves, répartis dans un échantillon représentatif de 300 collèges publics de France métropolitaine, ont été invités à répondre à un questionnaire portant sur le climat scolaire et les atteintes dont ils ont pu être victimes depuis le début de l'année scolaire (voir encadré « Présentation de l'enquête nationale de victimation en milieu scolaire »). Cette Note présente les premiers résultats obtenus à partir de ces données.

93 % des élèves se sentent bien dans leur établissement

De manière générale, les élèves ont un avis positif sur le climat de leur collège : 93 % s'y sentent bien et 86 % déclarent que les relations avec les enseignants sont bonnes ou très bonnes. Ils sont également 90 % à penser qu'on apprend plutôt ou tout à fait bien dans leur collège. L'opinion la plus négative concerne les punitions : ils ne sont que 67 % à trouver qu'elles sont justes (tableau 1).

Les problèmes de violences provoquent cependant un sentiment d'insécurité chez une minorité non négligeable d'élèves : 5 % disent ne pas s'être rendus au collège au

moins une fois car ils avaient peur de la violence, et environ 15 % ne s'y sentent pas en sécurité.

Le bien-être au collège diminue avec l'ancienneté de l'élève

L'opinion des élèves devient moins favorable au fil de la scolarité (graphique 1). Alors que 5 % des élèves de sixième pensent qu'on n'apprend pas bien dans leur collège, ils sont 14 % parmi les élèves de troisième. De même, 23 % des élèves de sixième trouvent les punitions injustes contre 38 % des élèves de troisième. Les relations avec les enseignants se dégradent aussi : 13 % des élèves de troisième trouvent qu'il y a beaucoup ou plutôt beaucoup d'agressivité entre eux et les enseignants, soit près de deux fois plus que les élèves de sixième. Cette dégradation pourrait s'expliquer par un effet de « désirabilité » (tendance à donner les réponses que l'on pense attendues) plus fort chez les jeunes collégiens, mais aussi par une désillusion qui s'accroît au fur et à mesure de la scolarité. Ces résultats peuvent être mis en parallèle avec ceux obtenus par Denis Meuret et Thierry Marivain à la fin des années 90 lors de leurs travaux sur les inégalités de bien-être au collège (Les dossiers d'éducation et formations, n° 89, août 1997).

Les auteurs avaient également constaté que les élèves se sentaient « *un peu moins bien après quatre années passées au collège* ». Une des pistes avancées pour expliquer ce phénomène résidait dans le fait que les élèves percevaient un suivi et une aide moins importants de la part de leurs parents et de leurs enseignants au fil des années. À l'inverse, le sentiment de sécurité dans le collège et dans son quartier s'accroît tout au long de la scolarité. Les élèves de sixième sont 20 % à ne pas se sentir en sécurité dans leur collège contre 13 % des élèves de troisième. Ce résultat avait également été mis en avant par l'étude de Denis Meuret et Thierry Marivain et ces déclarations vont se recouper avec celles concernant les faits de violences, qui sont présentées plus loin. Les filles et les garçons ont une vision un peu différente du climat scolaire. Ainsi, les garçons ont une opinion plus négative que les filles et ce, quel que soit le niveau scolaire (tableaux 1 et 2). Ils sont 89 % à penser que l'on apprend bien dans leur collège, soit 3 points de moins que les filles et, surtout, 60 % d'entre eux considèrent que les punitions données sont justes, contre 74 % des filles. Ce dernier résultat pourrait provenir du fait qu'ils sont plus souvent punis que les filles. Le questionnaire ne permet pas de vérifier cette hypothèse, par ailleurs corroborée par une étude récente de Sylvie Arayal, qui montre que 80 % des élèves punis au collège sont des garçons.

En ce qui concerne le climat scolaire, les élèves des réseaux ambition réussite (RAR) se caractérisent par une plus grande dispersion. Ils ont tendance à utiliser plus souvent les catégories extrêmes en positif comme

en négatif (Beaucoup/Pas du tout, Très bonnes/Mauvaises...), phénomène déjà constaté lors de l'exploitation d'autres enquêtes, comme le panel d'élèves entrés en sixième en 2007. Cependant, quand on

TABLEAU 1 – Opinion des élèves sur le climat scolaire dans leur collège (%)

Climat scolaire	Ensemble	Sexe		Type d'établissement		
		Filles	Garçons	RAR	Urbain hors RAR	Rural hors RAR
Tout à fait bien ou plutôt bien dans son collège	92,8	93,7	91,8	89,5	93,0	92,2
Ambiance tout à fait bien ou plutôt bien entre les élèves	83,6	83,0	84,2	78,9	83,7	84,6
Beaucoup ou plutôt beaucoup de copains et copines	92,4	92,4	92,5	89,7	92,5	92,9
Relations avec les enseignants très bonnes ou bonnes	86,1	90,1	82,2	80,4	86,1	88,5
Tout à fait bien ou plutôt bien dans sa classe	91,0	90,7	91,3	88,3	90,9	92,8
Pas du tout ou pas beaucoup d'agressivité entre les élèves et les professeurs	89,8	91,1	88,5	84,9	89,6	92,9
Relations avec les autres adultes très bonnes ou bonnes	90,7	91,9	89,5	89,7	90,7	91,3
On apprend tout à fait ou plutôt bien dans le collège	90,3	91,7	88,9	85,6	90,4	90,5
Punitions données très ou plutôt justes	67,2	74,3	60,3	63,7	67,2	68,4
Tout à fait ou plutôt en sécurité dans le collège	86,2	88,0	84,4	81,0	86,3	87,1
Jamais d'absence due à la violence	95,0	94,2	95,7	90,4	95,2	95,3
Tout à fait ou plutôt en sécurité dans le quartier autour du collège	83,7	82,3	85,2	79,0	82,9	92,1

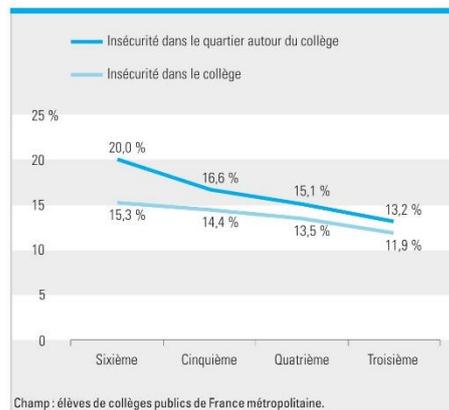
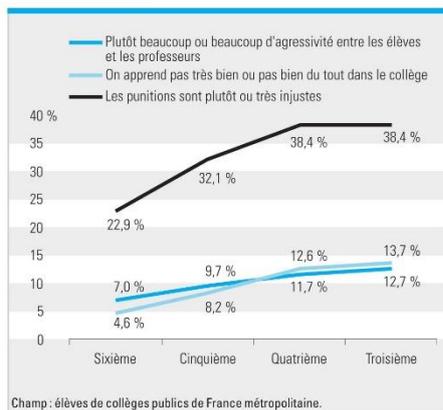
Source : MENJVA, DEPP - Enquête nationale de victimation en milieu scolaire 2011
Champ : élèves de collèges publics de France métropolitaine.

TABLEAU 2 – Indice de climat scolaire (%)

Indice de climat scolaire	Ensemble	Sexe		Type d'établissement		
		Filles	Garçons	RAR	Urbain hors RAR	Rural hors RAR
De 0 à 3	0,6	0,4	0,8	1,0	0,6	0,5
De 4 à 6	3,9	3,6	4,1	7,5	3,8	3,4
De 7 à 9	18,7	16,4	20,9	22,6	18,9	15,3
De 10 à 12	76,9	79,6	74,2	68,9	76,7	80,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : MENJVA, DEPP - Enquête nationale de victimation en milieu scolaire 2011
Champ : élèves de collèges publics de France métropolitaine.
Lecture : 76,9 % des élèves ont un indice de bien-être compris entre 10 et 12, ce qui signifie qu'ils ont coché au moins 10 réponses positives parmi les 12 questions proposées.

GRAPHIQUE 1 – Opinion des élèves sur le climat scolaire en fonction du niveau de formation



sépare les réponses positives d'un côté et les réponses négatives de l'autre, l'opinion des élèves des RAR paraît alors un peu moins favorable.

Ainsi, alors que près de 30 % des élèves des RAR trouvent que l'ambiance entre les élèves est tout à fait bien (contre 20 % des élèves de collèges hors RAR), le regroupement des catégories positives montre qu'ils sont seulement 79 % à trouver l'ambiance entre les élèves bonne dans les RAR, soit 5 points de moins que dans les autres établissements. De façon plus globale, les élèves relevant de l'éducation prioritaire ont une vision un peu moins positive que les autres du climat dans le collège, l'écart étant souvent assez faible, mais statistiquement significatif (tableau 1). En particulier, ils ne sont que 81 % à se sentir tout à fait ou plutôt en sécurité dans leur collège (contre 86 % en général) et 79 % dans leur quartier (contre 84 %). Cet écart peut s'expliquer par le fait que 70 % des collègues des RAR interrogés se trouvent en zone urbaine sensible, contre 7 % des collèges urbains et aucun collège rural.

Près de 10 % des élèves des RAR déclarent ne pas s'être rendus au collège au moins une fois, car ils avaient peur de la violence : c'est deux fois plus que dans les autres collèges urbains et ruraux. Les relations avec les enseignants y sont également un peu moins bonnes : 15 % des élèves trouvent qu'il y a beaucoup ou plutôt beaucoup d'agressivité dans celles-ci contre 10 % dans l'ensemble. Pour synthétiser l'opinion des élèves sur le climat scolaire, un indice a été construit : il est compris entre 0 et 12 et correspond au nombre de réponses positives que l'élève a cochées concernant le climat scolaire de son établissement. Plus cet indice est élevé, plus l'élève trouve le climat de son collège agréable (tableau 2).

Ainsi, 77 % des élèves ont un score supérieur à 9. Les élèves des réseaux ambition réussite sont légèrement moins enthousiastes que les autres : ils ne sont que 69 % à avoir un indice aussi haut. Hors RAR, l'écart entre les collèges urbains et les collèges ruraux est assez faible (4 points en faveur de ces derniers). À l'inverse, 4,5 % des élèves ont coché moins de la moitié de réponses positives, alors qu'ils sont 8,5 % parmi les élèves des RAR.

27 types d'atteintes différentes remontées dans le questionnaire

Outre la mesure du climat scolaire, le questionnaire de l'enquête nationale de victimation permet aux élèves de déclarer 27 types d'atteintes verbales et physiques différentes (tableau 3). Les quatre atteintes les plus souvent remontées sont : l'insulte envers la personne (52 % des élèves), le vol de fournitures scolaires (46 %), l'attribution d'un surnom méchant (39 %) et la bousculade intentionnelle (36 %). En revanche, les blessures et menaces avec arme et le *happy slapping* (pratique qui consiste à filmer l'agression physique d'une personne à l'aide d'un téléphone portable) sont peu répandus (moins de 3 % des élèves interrogés ont déjà subi au moins une de ces attaques). Les violences à caractère sexuel (5 % à 7 % des élèves concernés) sont peu fréquentes par rapport aux violences les plus courantes telles que les brimades (moquerie due à la bonne conduite de l'élève, humiliations, mises à l'écart) et

les bagarres qui touchent entre 10 et 30 % des élèves.

Les nouvelles technologies tendent à prendre une place non négligeable dans les phénomènes de violence, en particulier psychologique. Si le *happy slapping* est d'une occurrence faible, comme indiqué plus haut, 9 % des élèves déclarent avoir subi un surnom méchant, une humiliation ou une insulte *via* SMS ou internet.

Les cas de blessures par une arme sont très rares, mais par leur gravité, méritent sans doute d'être étudiées en détail, en distinguant l'arme utilisée : 0,9 % des élèves ont été blessés par un objet coupant, 0,5 % par un objet pour frapper, 0,1 % par une arme à feu et 0,6 % par un autre type d'arme. Les proportions sont à peine plus élevées quand on étudie les menaces avec armes. On sait de plus que la menace a eu lieu dans le collège dans 40 % des cas (dans les autres cas, le lieu était soit à la sortie, soit sur le chemin du collège).

Sur des faits moins graves, la violence est en très grande partie interne au collège et s'exerce entre pairs : ainsi, en cas d'insulte, dans 96 % des cas, un élève ou un groupe

TABLEAU 3 – Proportions d'élèves déclarant les victimations proposées dans le questionnaire (%)

Victimations	Ensemble	Filles	Garçons
Insulte	51,9	49,7	54,1
Vol de fournitures scolaires	45,9	44,8	47,0
Surnom méchant	39,9	36,8	41,0
Bousculade	36,5	33,0	40,0
Mise à l'écart	32,0	35,7	28,4
Moquerie de la bonne conduite en classe	29,1	28,6	29,6
Autre insulte	22,7	23,9	21,4
Vol d'objets personnels	20,6	21,1	20,1
Coup	19,4	13,1	25,5
Cible de lancers d'objets	16,4	15,0	17,8
Sentiment d'humiliation	16,1	15,9	16,4
Bagarre collective	14,5	8,4	20,4
Jeux dangereux	8,7	4,4	13,0
Insulte à propos de l'origine	8,7	7,7	9,7
Voyeurisme	6,5	7,5	5,5
Vol sous la menace	6,1	4,4	7,7
Vol d'argent	5,6	5,0	6,2
Tentative de caresse forcée	5,5	7,8	3,3
Dégradation de vélo / scooter	5,5	3,3	7,3
Racket	5,5	4,9	6,1
Insulte à propos du sexe	5,2	6,4	4,1
Tentative de « bisou » forcé	5,1	6,6	3,5
Insulte à propos de la religion	4,2	3,8	4,7
Menace avec arme	3,7	2,2	5,2
Happy slapping	2,3	1,6	3,0
Blessure par arme	2,0	1,3	2,6
Vol de vélo/scooter	1,8	0,8	2,7

Source : MEN/JVA, DEPP - Enquête nationale de victimation en milieu scolaire 2011

Champ : élèves de collèges publics de France métropolitaine.

Lecture : les victimations en italiques sont celles qui étaient posées sous condition. Seuls les élèves ayant déclaré avoir déjà été insultés ont été invités à donner une précision concernant l'objet de l'insulte (origine, religion, sexe) et seuls les élèves ayant un vélo ou un scooter étaient invités à répondre aux questions concernant le vol ou la dégradation de ces derniers.

d'élèves du collège a été impliqué. Les cas où l'auteur de la violence est uniquement un adulte du collège ou une personne extérieure au collège sont ainsi extrêmement rares. En revanche, pour 8 % des insultes, les auteurs sont à la fois des élèves et des adultes ; dans 16 % des cas (se cumulant parfois à la situation précédente), l'élève a subi des insultes à la fois dans le collège et à l'extérieur ou de la part d'individus venant de l'extérieur.

Pour les violences physiques, le caractère interne des violences apparaît encore plus clairement : un élève ou un groupe d'élèves du collège est impliqué dans 98 % des cas. La participation d'un adulte (éventuellement à côté d'un élève) est rare (environ 5 % des agressions), de même que l'implication de l'extérieur (10 % des agressions ont au moins en partie, eu lieu hors du collège ou ont impliqué des éléments extérieurs).

Une première synthèse des déclarations des élèves, ne tenant compte que partiellement de la fréquence des événements ou de leur gravité, a été effectuée, en distinguant les violences psychologiques et les violences physiques (tableau 4). Pour les violences psychologiques, cinq situations ont été repérées : avoir reçu un surnom méchant souvent ou plutôt souvent, avoir été moqué pour sa bonne conduite souvent ou plutôt souvent, avoir été mis à l'écart souvent ou plutôt souvent, avoir été insulté au moins trois fois, avoir été humilié. Pour les violences physiques, quatre situations sont retenues : avoir été bousculé au moins deux fois, avoir été frappé au moins deux fois, avoir été la cible d'un lancer d'objet au moins deux fois, avoir été pris dans une bagarre collective.

Les deux types de violences sont assez fortement corrélées : les élèves n'ayant subi aucune violence psychologique sont 83 % à ne pas déclarer de violences physiques (52,7 % / 63,1 %). Ce taux n'est que de 10 % quand les élèves ont connu les cinq situations de violence psychologique. C'est justement le cumul des faits de violences qui signale les cas les plus inquiétants. Pour 6,2 % des élèves, on atteint au moins 5 faits de violence importante, en considérant à la fois les aspects psychologiques et physiques, ce qui peut être considéré comme une situation de harcèlement

TABLEAU 4 – Nombre de victimations déclarées (%)

		Nombre de faits de violence physique					Ensemble
		0	1	2	3	4	
Nombre de faits de violence psychologique	0	52,7	9	1,1	0,2	0	63,1
	1	11,6	5	1,7	0,5	0,2	18,9
	2	4,2	2,7	1,6	0,7	0,2	9,4
	3	1,4	1,5	1,2	0,6	0,2	5,0
	4	0,5	0,6	0,8	0,5	0,2	2,6
	5	0,1	0,2	0,3	0,3	0,2	1,0
Ensemble		70,4	19,1	6,7	2,8	1,0	100,0

Source : MENJVA, DEPP - Enquête nationale de victimation en milieu scolaire 2011

Champ : élèves de collèges publics de France métropolitaine.

Lecture : 18,9 % des élèves déclarent avoir connu l'une des cinq situations de violence psychologique significatives. Ils sont 19,1 % avoir connu l'une des quatre situations de violence physiques significatives. 5,0 % cumulent ces deux caractéristiques.

(partie en gris foncé du tableau 4). Pour 10,2 % des élèves, le cumul est de 3 ou 4 faits de violence.

Une assez bonne cohérence entre victimation et climat scolaire

Dans l'ensemble, les élèves qui ont été victimes de violences ont une opinion moins favorable sur le climat scolaire dans leur collège (tableau 5). Ainsi, seulement 54 % des élèves qui ont été la cible de lancers d'objets ont donné 10 réponses positives ou plus aux questions sur le climat scolaire, 38 % des élèves qui ont subi des menaces et 32 % de ceux qui ont été blessés par arme. Un quart des élèves menacés ou blessés avec une arme manifeste un rejet du collège (moins de la moitié des réponses positives cochées), ce qui est nettement plus que dans l'ensemble (5 %). Cependant,

TABLEAU 5 – Indice de climat scolaire des élèves ayant déclaré un fait de violence grave (%)

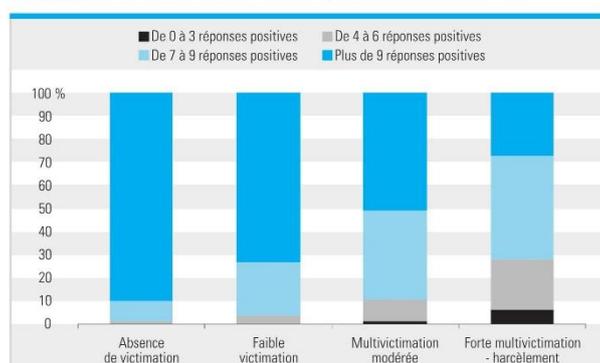
Indice de climat scolaire	Cible de lancers d'objets	Menacé avec une arme	Blessé avec une arme
De 0 à 3	2,4	6,6	6,6
De 4 à 6	10,8	17,0	20,0
De 7 à 9	33,0	38,2	41,5
De 10 à 12	53,8	38,1	31,8

Source : MENJVA, DEPP - Enquête nationale de victimation en milieu scolaire 2011

Champ : élèves de collèges publics de France métropolitaine.

cela reste une minorité d'élèves, ce qui montre que même en cas de violence grave, les élèves conservent le plus souvent une opinion assez positive sur l'institution scolaire et n'expriment pas de rejet. La confrontation de l'opinion scolaire avec la multivictimation offre une conclusion similaire (graphique 2). Les élèves qui n'ont connu aucune des neuf situations violentes psychologiques ou physiques présentées plus haut sont 90 % à se trouver dans la

GRAPHIQUE 2 – Indice de climat scolaire selon l'importance de la multivictimation



Champ : élèves de collèges publics de France métropolitaine.

Lecture : 90 % des élèves n'ayant connu aucune fait de violence parmi les neuf retenues pour construire la mesure de la multivictimation ont donné au moins 10 réponses favorables sur les 12 questions sur le climat scolaire.

Source : MENJVA, DEPP - Enquête nationale de victimation en milieu scolaire 2011

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages généraux

- ABGRALL, Jean-Philippe, *Stimuler la mémoire et la motivation des élèves*, esf EDITEUR, Lavis (Italie), 2012
- ARIELY, Dan, *Okane to kanjou to ishikettei no hakunetsukyousitsu*, Hayakawa shobo, Tokyo, 2014
- ASTOLFI, Jean-Pierre, *La saveur des savoirs*, esf EDITEUR, Lavis (Italie), 2008
- DWECK, Carol S., *Mindset* (Trad. IMANISHI, Yasuko), Soushisha, Tokyo, 2016
- FAVRE, Daniel, *Cessons de démotiver les élèves*, DUNOD, Domont, 2010
- FENOUILLET, Fabien, *Les théories de la motivation*, DUNOD, Paris, 2012
- MASLOW, Abraham H., *MOTIVATION AND PERSONALITY* (Trad. OGUCHI Tadahiko), Sangyoudaishuppan, Tokyo, 1987
- MEIRIEU, Philippe, *Des lieux communs aux concepts clés*, esf EDITEUR, Paris, 2017 (1^e éd. 2013)
- NAKAMURO, Makiko, *Gakuryoku no keizaigaku*, Discover 21, Tokyo, 2015
- PINK, Daniel, *Motivation 3.0.* (Trad. OOMAE, Kenichi), Koudansha, Tokyo, 2015
- ROBERT, Paul, *La Finlande : un modèle éducatif pour la France ?*, esf EDITEUR, Lavis (Italie) , 2010 (1^e éd. 2008)
- ROSENBENG, Marshall B., *ENSEIGNER AVEC BIENVEILLANCE*, Jouvence EDITIONS, Saint-Julien-en-Genevois, 2017 (1^e éd. 2006)
- VALLERAND, Robert J., et THILL, Edgar E., *Introduction à la psychologie de la motivation*, Editions études vivantes, Laval (Québec), 1993

Articles

- CHIKAWA, Shinichi, « Dokiduke wo takamete, jikankouritsu wo ageru », *Psychology world*, n°58, juillet 2012, pp.13-16

-DEHAENE, Stanislas, « Apprendre, un besoin fondamental », *Sciences Humaines*, n°296S, septembre-octobre 2017, pp.30-33

-FENOUILLET Fabien (2015), « D'où vient la motivation ? », *Sciences humaines*, n°268, mars 2015, pp.34-36

-HAYAMIZU, Toshihiko, « Gaihatsu to naihatsu no aidaniichisuru tasseidokiduke », *Shinrigaku hyouron*, vol.38, n°2, 1995, pp.171-193

-LIEURY, Alain, « Cinq questions clés », *Sciences humaines*, n°268, mars 2015, pp.37-39

-VIAU, Roland (2000), « Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves », *CORRESPONDANCE*, vol.5, n°3, 2000

Rapports, thèses

-HAYAMIZU, Toshihiko, *Doukiduke no naimenkakatei no sokushin ni kansuru kenkyu*, Pédagogie, Nagoya University, 1997

SITOGRAPHIE

-<http://alorthographe.unblog.fr/2010/12/14/etymologie-de-travailler-travail/> (14/05/2019)

-<https://api-site-cdn.paris.fr/images/92917.pdf> (02/05/2019)

-http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2001.aman_a&part=36445 (22/04/2019)

-<https://president-one.com/20190409/2326> (05/05/2019)

-<https://fukutake.iii.u-tokyo.ac.jp/y/lab/2015/07/post-587.htm> (20/04/2019)

-http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1364317.htm (20/04/2019)

-file:///D:/TELECHARGEMENT/REVPMEN18_F1.20_niv-pauv-enf.pdf (19/05/2019)

-<https://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/memos-demo/faq/france-famille-monoparentale/> (18/05/2019)

-https://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/91/4/depp-ni-2018-18-33-Resultats-enquete-climat-scolaire-et-victimation_1053914.pdf (20/04/2019)

-http://media.education.gouv.fr/file/2011/49/0/DEPP-NI-2011-14-enquete-nationale-victimation-colleges-publics_197490.pdf (12/05/2019)

-<https://www.education.gouv.fr/cid66113/94-des-collegiens-declarent-se-sentir-bien-dans-leur-college.html> (19/05/2019)

-<https://www.psychologies.com/Moi/Moi-et-les-autres/Relationnel/Articles-et-Dossiers/Tout-conflit-peut-se-transformer-en-un-dialogue-paisible> (12/05/2019)

-<https://dual.nikkei.co.jp/atcl/column/17/1111180/102400001/> (18/05/2019)

Mots clés : motivation ; comportement ; constructivisme ; mindset ; sécurité ; contrôlabilité ; liberté ; évolution ; accompagnement

Résumé : Pourquoi apprend-on la musique ? La motivation pour l'apprentissage de la musique est variée et variable. Aujourd'hui, de nombreux élèves abandonnent leurs études au conservatoire par manque de motivation. Pour susciter la motivation de l'élève et favoriser la persévérance, que pouvons-nous faire en tant qu'enseignant ? La clarification de la nature de la motivation nous indique quelques pistes à suivre.