

Maxime HÉRAUT

Musique de groupe :
Faire résonner la motivation chez
les musiciens

E.S.M Bourgogne-Franche-Comté
2024-2025

Musique de groupe : Faire résonner la motivation chez les musiciens

Directeur de mémoire

Franck ROSSI-CHARDONNET

Avant-propos

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à mon directeur de mémoire, Franck ROSSI-CHARDONNET, pour sa disponibilité et ses précieux conseils, sans lesquels ce travail n'aurait pu aboutir.

Je souhaite également remercier tous les professeurs qui m'ont généreusement partagé leurs expériences lors de nos entretiens.

Enfin, je suis reconnaissant envers ma famille et amis pour leur écoute, leurs remarques, leurs relectures et l'intérêt sans faille qu'ils ont manifesté tout au long de mon travail.

SOMMAIRE

Introduction	7
---------------------------	---

I) Définir et comprendre la notion de groupe

1) Qu'est-ce qu'un groupe ?	8
2) La notion de groupe en pédagogie	8
3) Les groupes de musique en institution	9
4) Les groupes de musiques hors cadre scolaire	10
5) Enseigner en atelier et accompagner un groupe	10

II) La motivation en musique

1) Qu'est-ce que la motivation ?	12
2) Que se passe-t-il dans notre cerveau quand on est motivé ?	14
3) Les efforts sont synonymes d'erreurs et de frustration	15
4) Les émotions à ne pas sous-estimer et y être attentif	16
5) Motiver c'est créer ?	17
6) Qu'est-ce qui rend le jeu en groupe si motivant ?	19

III) Les causes de la démotivation

1) Les conséquences de la démotivation	20
2) Mais qu'est ce qui nous démotive ?	21
2.a) L'absence de progrès	21
2.b) Le manque de plaisir	22
2.c) Le manque d'objectif	22
2.d) Le surmenage	23
2.e) Une mauvaise ambiance	23
2.f) La différence de niveau	24

IV) Outils et méthodes pour raviver la motivation

1) Comment gérer l'absence de progrès ?	
1.a) Les méthodes et les retours	25
1.b) Souligner les progrès qu'on ne voit pas	26
2) Comment enthousiasmer ceux qui ne le sont pas ?	
2.a) Se rattacher à ce qu'ils aiment déjà	28
2.b) Avoir recours à la ludification	29
3) Comment générer les objectifs ?	
3.a) Définir ce que l'on veut pour y arriver	31
3.b) Savoir partager ses ambitions	32
3.c) Cinq questions à se poser	32

4) Comment gérer le surmenage ?	
4.a) Apprendre à déléguer et clarifier les rôles	33
4.b) Prendre des pauses pour ne pas saturer	35
5) Que faire face à une ambiance délétère ?	
5.a) Adoucir les mœurs.....	36
5.b) Les problèmes, dehors !	38
6) Comment gérer une différence de niveau ?	
6.a) Un petit pas pour un grand	38
Conclusion	40
Bibliographie et Webographie	42
Annexes	44

Introduction

La pratique collective de la musique crée un espace singulier où la rencontre entre individus stimule la créativité et le partage. Pour permettre à chaque musicien de s'épanouir pleinement, il s'avère nécessaire de trouver un équilibre subtil entre plusieurs facteurs, parmi lesquels la motivation joue un rôle central. Quand il s'agit d'enseigner la musique, la motivation représente un moteur d'engagement, tant pour moi que pour d'innombrables enseignants, bien que celle-ci soit souvent mise à l'épreuve.

Que ce soit d'un point de vue psychologique ou pédagogique, la motivation englobe les forces internes et externes qui poussent un individu à agir. En prenant du recul sur mon parcours musical, je réalise à quel point cette motivation est issue de nombreuses sources comme la passion, l'accomplissement de soi, la créativité, ou encore la reconnaissance des pairs. Cependant, attiser et entretenir cette envie d'apprendre s'avère être une tâche complexe. Chaque individu est unique et apporte avec lui ses propres attentes et exigences en ce qui concerne son apprentissage, rendant ainsi la gestion de la motivation une entreprise quelque peu nuancée pour l'enseignant.

Au cours de mes recherches, j'ai réalisé à quel point l'impact de la motivation dans les ensembles musicaux se reflète directement sur la qualité de l'apprentissage. Bien que cela puisse sembler évident, une baisse de motivation peut entraîner des conséquences nuisibles aussi bien pour l'individu concerné que pour le groupe, s'illustrant par une perte d'intérêt, une diminution des performances ou encore un climat de travail délétère.

C'est en partant de cette réflexion que je me suis posé la question suivante : si demain, en tant qu'enseignant, je constate des signes de désinvestissement, comment pourrais-je m'y prendre ? Comment pourrais-je identifier les causes de ces découragements et tenter d'y remédier ?

C'est ce qui m'a motivé à rédiger ce mémoire, où je me questionne sur comment favoriser l'engagement, la participation et la progression des musiciens au sein d'un groupe.

Dans un premier temps, je définirai ce qu'est un groupe et j'examinerai cette notion sous un angle pédagogique, dans le cadre des ensembles musicaux, qu'ils soient institutionnels ou indépendants. Ensuite, je me pencherai sur la motivation, en explorant ses différentes formes, les mécanismes cérébraux qui la sous-tendent ou encore l'impact des émotions sur l'apprentissage. Puis, j'examinerai les conséquences de la démotivation et de ses effets sur les individus. Je tâcherai, dans une ultime partie, de présenter des méthodes et des hypothèses issues de mes réflexions et expériences personnelles ainsi que celles des professeurs que j'ai interviewés.

I) Définir et comprendre la notion de groupe

1) Qu'est-ce qu'un groupe ?

La notion de groupe peut sembler évidente à première vue, car nous avons tous une compréhension intuitive de ce terme. Certains le perçoivent comme un simple rassemblement de personnes, tandis que d'autres y voient un ensemble d'individus partageant des caractéristiques ou des intérêts communs. Ainsi, la pluralité émerge comme un élément central dans la définition d'un groupe.

Cependant, la présence d'un groupe implique souvent l'existence d'une forme de leadership. En effet, le leadership est la capacité d'un individu à influencer, motiver et guider un groupe de personnes vers un objectif commun. Cette compétence repose sur un ensemble de qualités et de comportements qui permettent au leader de diriger efficacement une équipe, tout en inspirant confiance, façonnant ainsi un environnement propice à la collaboration et à la réalisation des objectifs.¹⁰

2) La notion de groupe en pédagogie

Philippe MEIRIEU, dans « *L'itinéraire de la pédagogie de groupe* »⁴, définit le groupe comme « *une constitution plurielle d'échanges articulée sur un contact avec ce qui est donné comme réel, évacuant tout ou partie de l'autorité du maître* ». Autrement dit, un groupe se forme à travers de multiples interactions entre ses membres, basées sur une compréhension commune de la réalité, et fonctionne en réduisant l'autorité d'une figure dominante, comme un professeur.

Cette approche en pédagogie favorise l'autonomie et la coopération entre les apprenants. Elle encourage la co-construction des connaissances, où chaque membre du groupe contribue activement à la dynamique collective. Par conséquent, l'autorité traditionnelle du maître est remplacée par une responsabilité partagée, ce qui peut conduire à un apprentissage plus enrichissant et significatif pour tous les membres.

Arlette BIGET, dans « *La pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental* »⁵, avance que, dans l'enseignement musical, cette pédagogie permet un travail concret sur divers éléments de la musique (hauteurs, timbres, modes de jeu, rythme, écoute, etc.), qui est plus difficilement réalisable en pratique individuelle. Le rôle de l'enseignant se transforme alors : il n'est plus l'unique référence pour l'organisation du cours. Certaines difficultés peuvent être résolues sans son aide, bien qu'il demeure responsable des progrès des élèves.

3) Les groupes de musique dans les institutions

Dans les écoles de musique et les conservatoires, les groupes ou ensembles musicaux sont souvent constitués en fonction du niveau, de l'âge, des effectifs, voire même des affinités. Ces groupes se retrouvent et jouent ensemble dans des ateliers (ou cours instrumentaux) sous la supervision d'un professeur afin d'assimiler et pratiquer du répertoire, affiner leur technique, acquérir des connaissances théoriques, ou aborder la création. Les objectifs sont alors orientés par des formats préétablis, tels que les concerts de fin d'année ou des auditions, qui permettent d'évaluer les acquis et de déterminer si l'élève peut passer au niveau au-dessus.

Un professeur de Formation Musicale, responsable des ateliers en musique actuelle au conservatoire de Chambéry, m'a confié avoir observé un « élan » de motivation chez certains élèves à l'approche d'un examen (BEM, auditions), alors qu'ils ne s'étaient pas réellement investis durant l'année. La pression des examens pousserait ces « retardataires » à redoubler d'efforts pour réussir ou au moins fournir le nécessaire afin d'obtenir des résultats passables.

Bien sûr, cela ne représente pas une généralité. Il existe des ateliers de conservatoire qui fonctionnent très bien où tous les élèves sont investis, voire enclins à continuer ensemble après leurs études.

Dans les ateliers, le professeur incarne la référence principale. Cependant, selon une expérience sociale menée par Mehdi MOUSSAÏD¹¹, un groupe humain génère naturellement une hiérarchie sociale pyramidale. Un leader émerge, propose des idées et motive le groupe. Si ce groupe est suffisamment grand, ce meneur délègue des responsabilités à des « lieutenants » pour coordonner les autres et atteindre les objectifs. Ainsi, cela laisse entendre que deux influences motrices coexistent : le professeur et l'élève leader. Le professeur détient le savoir, veille à la progression de tous et assure un contexte sécurisant, recadrant l'élève meneur si nécessaire, tandis que ce dernier dynamise le groupe. De surcroît, le professeur peut profiter du comportement du leader afin de renforcer l'apprentissage, souvent sans que ce dernier ne s'en rende compte. Mais l'enseignant possède également le pouvoir de décider de sa posture lors du cours : il peut accepter de travailler en tandem avec le meneur ou briser volontairement la pyramide sociale, afin que chaque élève puisse, à un moment ou à un autre, se mettre facilement en avant.

4) Les groupes de musique hors cadre scolaire

En dehors du cadre institutionnel, les différences principales résident dans le fait que la figure dominante repose uniquement sur un leader (porteur de projet) qui structure et délègue des responsabilités aux membres, telles que la recherche de dates, la gestion des réseaux sociaux, la logistique des répétitions, ou les arrangements. Il n'y a pas de contexte d'enseignement à proprement parler.

Il en dégage une gestion proche de celle d'une entreprise, où les objectifs sont fondamentalement différents de ceux d'un groupe issu d'une école. Bien que l'on pratique, compose ou improvise (et donc que l'on apprenne), une des priorités principales reste de défendre et assumer un propos artistique face à un public, qu'il soit large ou de niche. En quelque sorte, un groupe extra-scolaire est une entité à part entière indépendante qui s'épanouit via ses membres.

Ayant moi-même joué pendant sept ans dans un projet, je peux témoigner que notre leader fédérait le groupe, proposait des objectifs et aidait les autres en cas de difficulté. Cependant, chacun de nous s'investissait de manière autonome pour le bien du projet. Ce qui nous motivait le plus était le plaisir de jouer, progresser ensemble et d'accomplir les objectifs que nous nous étions fixés, comme l'enregistrement de notre premier album. Nous souhaitons bien sûr qu'il soit apprécié et en tirer satisfaction des retours et autres compliments, mais ce n'était pas notre principale motivation. Nous l'avons fait parce que nous ressentions le besoin de vivre cette expérience ensemble. Nous en avons tiré des enseignements humains, techniques et musicaux que l'on n'apprend pas toujours à l'école.

Bien que l'indépendance et l'absence du « cadre scolaire » puissent être attrayantes, il est souvent constaté que de nombreux groupes indépendants stagnent face à des obstacles et peinent à avancer, se contentant de ce qu'ils ont déjà accompli ou se convainquant qu'ils ne peuvent aller plus loin.

5) Enseigner en atelier et accompagner un groupe

D'un point de vue pédagogique, l'apprentissage en groupe permet de mettre en pratique les connaissances acquises lors des cours individuels dans un contexte réel, créant ainsi une dynamique favorable au renforcement des compétences. Selon Arlette BIGET⁵, qui s'appuie sur les travaux de Françoise REGNARD (« *Le groupe et l'individu* ») et de Pierre Yves ARTAUD (« *À propos de pédagogie* »), la pédagogie de groupe vise à faire émerger la personnalité de chaque individu au sein d'un ensemble. L'objectif n'est pas d'enseigner au groupe en tant qu'entité, mais de s'adresser à chaque élève de manière individuelle, tout en enrichissant son apprentissage grâce à la présence de ses camarades. Chaque apprenant doit ressentir que le cours lui est personnellement adressé, tout en bénéficiant de la dynamique collective. Notamment lorsqu'un élève observe un camarade surmonter

une difficulté, cela peut non seulement motiver l'élève à faire de même, mais aussi lui offrir de nouvelles perspectives sur la manière d'aborder ses propres obstacles.

Les ateliers sont particulièrement engageants car ils reposent sur des échéances et des critères d'évaluation. L'enseignant dispose d'un protocole de compétences à transmettre, ce qui lui permet de considérer le groupe comme un levier pédagogique pour chaque individu, conformément à la vision de BIGET. Les compétences (écoute active, pratique instrumentale, maîtrise du répertoire imposé, etc.) peuvent être évaluées de différentes manières, par exemple à travers un contrôle continu, un examen, ou une combinaison des deux. Dans un atelier de pratique instrumentale, l'enseignant peut évaluer la progression de chaque élève non seulement sur sa maîtrise technique, mais aussi sur sa capacité à collaborer avec les autres, à sa façon de s'intégrer dans l'ensemble, ou encore sa faculté d'adaptation face aux situations difficiles.

Toutefois, dans un contexte d'accompagnement, la dynamique est différente : les objectifs sont définis par le groupe lui-même. Ici, il n'y a pas d'évaluation formelle, et l'enseignant, en tant qu'accompagnateur, n'a rien à imposer. Son rôle consiste plutôt à considérer le groupe comme un tout orienté vers la réalisation d'un projet commun (préparation d'une session d'enregistrement, concert en festival, arrangement de compositions ou de setlist). Dans ce cadre, l'accompagnateur propose des suggestions d'amélioration lorsqu'il identifie des faiblesses, tout en respectant l'autonomie créative du groupe.

Accompagner un groupe, c'est comme entrer dans la chambre de quelqu'un : il est délicat de dire directement que la chambre est désordonnée. Une approche trop franche risquerait d'exclure l'accompagnateur et de rendre les individus réticents à ses remarques, ce qui entraverait leur progression. Ainsi, le pédagogue doit faire preuve de finesse, respectant l'intimité créatrice du groupe. Par exemple, lors d'une session de répétition avec un groupe amateur, il s'agira simplement de proposer des ajustements subtils dans l'arrangement d'une chanson, plutôt que d'imposer des changements, afin de ne pas perturber la dynamique créative déjà en place. Celui qui accompagne se met au service du projet, s'adaptant aux besoins et aux aspirations du groupe, en particulier lorsqu'il s'agit de groupes hors des écoles et conservatoires, qui ont peu, voire jamais, reçu d'éducation musicale.

II) La motivation en musique

1) Qu'est-ce que la motivation ?

Lorsque nous abordons la question de la motivation dans l'apprentissage musical, que ce soit en solo ou en groupe, il est essentiel de définir clairement nos termes.

Aristophane disait : « *Enseigner, ce n'est pas remplir un vase, c'est allumer un feu.* »

Cette maxime capture parfaitement l'aspect poétique de l'enseignement et la volonté d'attiser l'intérêt des élèves. Bien que je partage cette vision, j'adopte une approche plus personnelle de l'enseignement.

Je considère le cours comme une table de jeu de casino où le pédagogue joue le rôle du croupier et les élèves sont les joueurs. Le professeur distribue les cartes (qui se caractérisent comme les connaissances, les outils, les compétences), annonce les règles du jeu (la gestion du cours) et anime la table (s'investit dans le développement des apprenants). Les élèves, quant à eux, doivent jouer leurs mains et décider de continuer ou de se retirer en fonction de leurs objectifs et de leurs attentes, tout en tenant compte d'un facteur « chance » indépendant de la volonté du croupier et des joueurs, qui s'illustre par les aléas de la vie (opportunités professionnelles, facteurs familiaux, scolaires, etc.).

Comme ROUSSEAU l'a dit dans « *l'Emile ou de l'éducation* » : « *Jeune instituteur, je vous prêche un art difficile, c'est de tout faire en ne faisant rien.* »

Bien que le croupier distribue les cartes, il ne peut influencer la liberté des joueurs ni jouer à leur place, mais il a néanmoins le pouvoir de les placer dans une situation où ils peuvent agir par eux-mêmes. Cette métaphore nous pousse à définir la motivation dans le contexte de l'enseignement.

Rolland VIAU la décrit ainsi :

« *La motivation est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.* »¹

Cela signifie que la motivation est un phénomène complexe qui fluctue constamment en fonction des perceptions personnelles et contextuelles de l'apprenant. Elle ne demeure pas statique mais est variable selon le niveau de confiance en soi de l'élève, son estime personnelle, son humeur ou encore les influences extérieures qu'il rencontre, comme le soutien des enseignants, l'environnement scolaire, social ou musical. Cette dynamique incite l'élève/musicien à choisir des activités, à s'y investir pleinement et à persévérer malgré les obstacles rencontrés, avec en ligne de

mire l'atteinte de ses objectifs. En somme, la motivation est un processus multidimensionnel qui se nourrit des interactions entre l'élève et son environnement, façonnant ainsi son engagement et sa détermination à réussir.

Lors d'une conférence tenue en 2022 à Hasparren³, Philippe MEIRIEU et Yves LECOQ ont approfondi la notion générale de motivation et en ont abordé deux formes essentielles : la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. Ces termes ont été employés pour la première fois dans les années 70 par le psychologue Edward L. DECI et son collaborateur Richard M. RYAN dans le cadre de leurs théories de l'autodétermination (TAD).²

La motivation extrinsèque survient lorsque l'activité est pratiquée pour des raisons extérieures à l'individu. Dans ce cas, l'individu réagit plus qu'il n'agit, et le but de l'activité est influencé par des facteurs externes inhérents à son environnement, tels que les notes, les sanctions, la pression sociale, ou d'autres formes de récompenses comme l'argent ou les félicitations de la part d'une autorité parentale, familiale, hiérarchique ou scolaire.

- *Je fais mes devoirs, car j'ai pas envie d'avoir zéro...*
- *Il faut que je travaille mon Chopin, comme ça mon prof sera content.*
- *J'ai pas envie d'apprendre ce morceau, mais il faut que je le fasse sinon ils (le groupe) vont me tomber dessus...*

La motivation intrinsèque, quant à elle, provient de désirs ou de besoins internes tels que le plaisir, la curiosité et l'envie. C'est une source individuelle de motivation liée à la vision et à la perception que l'individu a de lui-même.³

- *Le solo à l'air dur, mais j'ai trop envie de le repiquer !*
- *C'est une de mes pièces préférées, je suis trop content(e) de la voir en cours !*
- *J'ai intégré un nouveau projet et les morceaux sont trop cool, hâte de les jouer sur scène !*

A noter que l'absence totale de motivation à l'égard d'une activité, est définie par l'amotivation.

- *Je suis trop nul en FM... Si je pouvais sécher les cours, ça m'arrangerait bien...*
- *Lire les notes ? Quelle perte de temps !*
- *Je m'en fiche de connaître le nom des accords, ça sert à rien.*

Selon MEIRIEU, la motivation intrinsèque est essentielle et étroitement liée à la nature même de l'apprentissage. Il affirme que l'apprentissage consiste à intégrer des connaissances de manière profonde et personnelle, « *c'est le fait de passer de l'extérieur à l'intérieur* ». Il souligne également un point intéressant : dans l'enseignement, il est souvent « *plus facile d'exprimer ce qui a été fait que ce qui a été appris* ». En musique, par exemple, il semble facile de réciter tous les modes d'une

gamme majeure, d'apprendre leurs noms, leurs fonctions et de les mémoriser par cœur. Cependant, les assimiler profondément, composer ou improviser avec eux pour en tirer du plaisir, semble être une tâche bien plus délicate.

Bien sûr, il n'est pas question de savoir s'il faut connaître, improviser ou encore créer avec les modes pour motiver un musicien. Il s'agit plutôt de partir de ce qui intéresse l'apprenant (qui n'est pas systématiquement dans son intérêt) et de voir comment aborder la transition vers ce qui est dans son intérêt. Comment nous, enseignants de musique, pouvons-nous procéder pour que celui qui apprend joue les « bonnes » cartes que nous lui avons préalablement distribuées, tout en maintenant l'engouement pour le « jeu » de l'apprentissage ? Nous y reviendrons plus tard. Intéressons-nous d'abord aux facteurs biologiques.

2) Que se passe-t-il dans notre cerveau quand on est motivé ?

Le cerveau est fascinant par sa plasticité et son dynamisme. Il a la capacité de récompenser l'individu pendant une séance d'apprentissage et de continuer à apprendre tout au long de sa vie en créant constamment de nouvelles connexions neuronales. Cela signifie que, même en vieillissant, nous conservons une certaine flexibilité dans notre capacité à réorganiser nos réseaux neuronaux. En d'autres termes, il n'y a pas d'âge pour apprendre.⁸

Lorsque nous résolvons un problème et surmontons des obstacles, le cerveau nous récompense en libérant de la dopamine, aussi appelée « l'hormone du plaisir ».⁷

Bien que la dopamine soit impliquée dans de nombreuses fonctions, elle ne dispose que d'un nombre limité de récepteurs (moins de 1 % des neurones). Malgré cela, elle est indispensable à la survie de l'individu. Elle active le système de récompense et de renforcement lors de l'acquisition de nouvelles connaissances et, comme une drogue, encourage la répétition de l'action.

Pour encourager la motivation d'une personne, il est crucial de lui permettre de bénéficier de la libération de dopamine, ce qui peut soutenir une motivation autonome dans le processus d'apprentissage.

Pour cela, il faut que l'individu puisse accéder à la réussite. Cette dernière entraîne la production de l'hormone du plaisir, suscitant l'envie de continuer à apprendre. Mais jusqu'où pouvons-nous aller ?

Donner accès à la réussite semble aisé, il suffirait de proposer des exercices simples où le succès est quasi garanti. Cependant, des exercices trop simples, nécessitant peu ou pas d'efforts, peuvent créer une accoutumance à la facilité et entraîner une paresse du cerveau. Ce dernier, confronté à une difficulté, pourrait alors manquer de volonté et de persévérance pour la surmonter. Proposer à

foison des exercices simples, serait prendre le risque que les élèves se rendent compte d'une stagnation de leurs progrès. Ce qui provoquerait alors une moindre libération de dopamine lors de la réussite d'un exercice, menant ainsi à de la lassitude, de l'ennui et finalement à la démotivation.

Je pense qu'il est essentiel de doser avec précision la difficulté des obstacles que le pédagogue met en place. Il est important que les élèves puissent accéder à la réussite, mais aussi qu'ils progressent et persévèrent en abordant des sujets plus complexes. La subtilité réside dans le fait qu'il ne faut pas associer le plaisir à la facilité, ni le déplaisir à la difficulté. Il est utile de valoriser ce qui a été accompli afin que les élèves puissent ressentir le plaisir des efforts fournis. Cela est valable pour la musique comme pour la vie quotidienne.

3) Les efforts sont synonymes d'erreurs et de frustration

Fournir des efforts et s'essayer à ce que nous ne maîtrisons pas conduit souvent à échouer. L'échec est, en quelque sorte, puni par notre cerveau, provoquant un sentiment de frustration. Pourtant, l'erreur est une composante essentielle de l'apprentissage. En effet, elle nous amène à analyser et prendre du recul face à un obstacle pour retenir l'expérience et le surmonter.

Cependant, si l'erreur n'est pas correctement comprise et que les tentatives à venir ne sont pas modifiées ou recadrées, elle se transforme alors en entrave et démotive l'individu, générant de l'anxiété et une baisse de l'estime de soi. Dans le cerveau, ces réactions sont générées par des circuits nerveux dits à « renforcement négatif », qui interrompent la répétition de l'action et, par conséquent, démotivent.

Daniel FAVRE, dans son ouvrage « *Cessons de démotiver les élèves* »⁸, affirme que pour raviver la motivation face à un échec, il faut amener l'élève à prendre conscience de ses émotions dans un cadre « *sécurisant* ». Cela signifie un environnement de travail optimal où « *tâtonner, explorer, expérimenter, errer sont des activités synonymes* ».

Dans un tel contexte, il est possible de se tromper sans atteindre l'égo de l'apprenant, mais je pense qu'il est important de doser le jugement. Il serait dommage d'analyser en permanence ce que l'on fait, car juger de manière excessive freine la spontanéité dans l'apprentissage, en particulier si le cadre n'est pas sécurisant. Je pense qu'il est nécessaire de développer chez l'élève une capacité à être autocritique sans pour autant être trop critique envers lui-même. Le professeur doit savoir intervenir au bon moment, comme en corrigeant une erreur après avoir laissé l'apprenant chercher la solution par lui-même sans succès.

4) Les émotions à ne pas sous-estimer et y être attentif

En neurobiologie, on ne peut penser sans affectivité⁹. Les émotions sont partie prenante du fonctionnement cérébral et déterminent partiellement l'aptitude d'un individu à appréhender la réalité. Selon FAVRE, il est impossible d'apprendre convenablement sans ressentir d'émotions⁸. L'état émotionnel de l'individu interfère en permanence dans le traitement des informations d'un point de vue neuronal. Tracer une frontière artificielle entre émotions et intellect peut ainsi avoir des conséquences néfastes sur l'apprentissage.

Il incombe au pédagogue de prendre en compte les émotions des élèves. Cela me rappelle une maxime d'une de mes professeures : « *En cours, il faut tout voir, tout sentir et tout entendre.* » Cette phrase me suggère que l'émotion est une réponse de l'enseignant aux signaux émis par un élève (regards, langage non-verbal, mots...). Il s'agit de faire preuve d'empathie, d'adapter sa posture en conséquence et d'être à l'écoute des élèves, tant individuellement que collectivement.

Cette idée rejoint celle de FAVRE, qui affirme que si l'enseignant replie ses « *antennes émotionnelles* », il se concentre uniquement sur ce qu'il communique lui-même, devenant ainsi insensible à la dimension émotionnelle des élèves l'amenant à négliger des signaux importants. Cela pourrait alors conduire à de l'ennui, du détachement voire du mépris chez les apprenants. Il est donc essentiel de prendre en compte les émotions dans l'enseignement, plus particulièrement dans l'enseignement artistique, car la musique, par nature, exprime des émotions.

Néanmoins, un cours demeure un processus intellectuel. Il est alors nécessaire d'allier l'émotion à la cognition sans tomber dans une attitude lunatique et imprévisible en alternant bienveillance et exigence. Car cela pourrait déstabiliser le climat sécurisant de l'élève et nuire à son apprentissage.

Lors de mes recherches, j'ai découvert que le lien entre les neurosciences et la pédagogie est en réalité très récent, formalisé dans les années 1990¹². Je me suis intéressé aux facteurs biologiques, d'une part pour enrichir mes connaissances personnelles, mais aussi par curiosité en tant que futur professeur. Je me suis dit que, tout comme un garagiste sait réparer une voiture parce qu'il comprend précisément comment fonctionne son moteur, un enseignant devrait comprendre ce qui se passe dans le cerveau de ses élèves. Je me suis donc interrogé sur les processus cérébraux impliqués dans la motivation, afin de trouver des pistes pour faire face à la démotivation en cours.

Bien évidemment, je suis conscient que le cerveau humain est infiniment plus complexe que le fonctionnement d'un véhicule, et qu'il s'agit d'un domaine en pleine évolution. Cependant, cela n'empêche pas de suivre de temps à autre les avancées des neurosciences et plus particulièrement de

la « neuropédagogie » pour nous aider à perfectionner, ou du moins améliorer, notre façon d'enseigner.

5) Motiver c'est créer ?

Le fait de jouer en groupe est une aubaine pour l'apprentissage ainsi que pour la créativité. En tant qu'auteur-compositeur-interprète (ACI), je suis profondément attaché à la notion de création, car elle génère une sorte d'état qui mobilise efficacement tous les individus. Cet état se retrouve amplifié lorsque la création est collective, car tout le monde cherche à y mettre du sien. C'est cet engouement pour la créativité que j'aimerais transmettre en tant que professeur. Le processus créatif, même lorsqu'il est restreint par des limites techniques, théoriques ou autres, est extrêmement enrichissant. Ces contraintes nous poussent à développer notre capacité d'adaptation, nos facultés à générer des compromis et jouent un rôle favorable dans la motivation des élèves à créer.

En effet, la motivation est souvent le point de départ du processus créatif. Lorsqu'un élève est motivé, il est plus enclin à explorer, à expérimenter et à surmonter les obstacles qui se dressent sur son parcours. C'est pourquoi je considère que motiver un élève, c'est déjà l'inviter à créer. La motivation nourrit l'envie d'exprimer quelque chose de personnel, de transformer une idée abstraite en une œuvre concrète, qu'il s'agisse d'une composition musicale ou d'une interprétation originale.

Un ami, également ACI, m'a un jour confié : « *Je chante en anglais parce que je ne maîtrise pas cette langue, et je compose mieux avec des limites.* » Cette remarque démontre bien mon approche de la création, où les obstacles deviennent des catalyseurs pour l'innovation. C'est cette idée que je veux transmettre aux musiciens : les contraintes ne sont pas des freins à la créativité, mais au contraire, des éléments qui encouragent à trouver des solutions.

Lorsque je compose, je me réfère souvent à une réflexion issue d'un grand joueur d'échecs portugais du XVI^e siècle, Pedro DAMIANO : « *Lorsque vous avez trouvé un bon coup, cherchez-en un meilleur.* » Sous-entendant, qu'il est parfois plus judicieux de ne pas complexifier davantage la position en avançant ses pièces, mais de revenir à des idées simples en les reculant pour la clarifier. Cela peut s'appliquer en musique lorsque l'on sent qu'une composition devient trop complexe ou trop chargée : revenir à la simplicité permet souvent de rendre l'œuvre plus cohérente et compréhensible (et inversement).

La création musicale est, à mon sens, une agrégation de toutes les influences qui nous façonnent. Nous sommes influencés par notre culture, notre éducation et notre environnement au cours du processus créatif. Lors d'une conférence sur la créativité en 2023, MEIRIEU¹⁸ a souligné que la création repose sur la combinaison d'éléments déjà existants. Cette idée s'applique parfaitement

à la musique, où chaque composition est un mélange unique d'influences antérieures, enrichies par l'originalité du créateur.

Être créateur, c'est favoriser l'expression de soi et mettre en lumière nos pensées et nos émotions. C'est une occasion de rendre tangibles nos idées à travers diverses pratiques telles que le dessin, la danse, la littérature ou la musique. Pour susciter cette création, deux attitudes complémentaires sont nécessaires : l'esprit de découverte et l'esprit d'invention. Il ne s'agit pas de les opposer, mais plutôt de les assembler pour stimuler la curiosité.

Antoine DE LA GARANDERIE¹⁸, dans son ouvrage « *Pour une pédagogie de l'intelligence* », explique : « *Quand un homme qui a l'esprit de découverte prend en main un objet, sa réaction est de se poser cette question : "Qu'est-ce que c'est que ça ?" Celui qui a l'esprit d'invention, lui, quand il prend en main le même objet, se dira dans la même situation : "Qu'est-ce que je pourrais faire avec ça ?" Il est rare qu'une même conscience se pose ces deux questions à la fois, mais beaucoup de consciences se croient dépourvues d'imagination créatrice, alors qu'il leur suffirait de se poser l'une ou l'autre de ces questions pour s'apercevoir qu'elles n'en sont pas démunies. »*

Nous utilisons tous ces deux types de créativité, mais nous avons tendance à en privilégier un par rapport à l'autre. A ce sujet, je pense que c'est au professeur d'aider les élèves à identifier leur style créatif et à exploiter pleinement leur potentiel. Par exemple, dans un atelier de répertoire composé de deux guitares, d'une basse, d'une batterie et de deux chanteurs, les élèves doivent faire preuve de créativité pour s'approprier un morceau de big band. Le pédagogue doit aider le groupe à créer quelque chose à partir de la pièce à travailler, car après tout, arranger, c'est déjà créer.

- *Vous n'êtes pas un big band, comment pouvez-vous vous approprier le morceau ?*
- *Que contient la ligne de basse ? Essayez de vous en rapprocher.*
- *On connaît la grille, qu'est-ce qu'on peut faire sur ces accords ?*
- *Et si vous cherchiez une harmonie pour les voix ?*
- *Les breaks de batterie sont trop difficiles ? Et si on essayait de trouver des alternatives avec ton propre vocabulaire ?*

Même en musique classique, souvent perçue comme centrée sur l'écriture et le respect strict du compositeur, la créativité de l'interprète est sollicitée, notamment dans les cadences de solistes. En réalité, chaque interprétation est en quelque sorte un renouveau de l'œuvre, où l'artiste, même contraint par les partitions, peut et doit insuffler sa sensibilité et son originalité.

Avant de rédiger ce mémoire, je me demandais pourquoi si peu de musiciens en musique instrumentale composent. Au conservatoire où j'ai étudié, j'ai constaté que les élèves n'étaient pas

encouragés à créer. Avec tous leurs outils et connaissances, pourquoi ne pouvaient-ils pas, ou ne voulaient-ils pas composer ? J'ai posé la question à un professeur d'écriture, qui m'a répondu : « *Pourquoi serait-il nécessaire d'imposer la création aux élèves ?* » Selon lui, la motivation à créer doit venir de l'élève lui-même. Cette réponse m'a amené à réfléchir sur le rôle de l'enseignant : plutôt que d'imposer la création, notre tâche est de susciter l'envie de créer, et donc de les motiver à jouer et à pratiquer la musique.

Il est également important de reconnaître que certaines personnes sont simplement motivées par le désir de bien jouer de leur instrument et trouvent leur plaisir dans le fait de se mettre au service des autres. Tous les musiciens ne sont pas nécessairement appelés à composer, mais en tant qu'enseignant en devenir, j'essaierai de distribuer les cartes offrant aux élèves la possibilité de découvrir et d'explorer leur propre voie créative, dans l'espoir que cela dissipe leur démotivation.

6) Qu'est-ce qui rend le jeu en groupe si motivant ?

Un jour, mon père bassiste amateur, m'a fait part d'une remarque avec laquelle je suis entièrement d'accord : « *On ne devient pas musicien en jouant dans sa chambre.* »

En effet, la musique est une pratique sociale, elle n'existe que lorsqu'elle est entendue, vue et partagée avec ceux qui nous écoutent. Étant moi-même membre d'un groupe, je peux affirmer que jouer ensemble nous pousse à sortir de notre zone de confort, à collaborer et à développer notre sociabilité.

Jouer en groupe permet de s'ouvrir aux autres. Cela nous offre l'opportunité de partager nos passions, d'apprendre de nouvelles choses et d'élargir nos horizons grâce aux rencontres faites en cours de route. À mon avis, c'est bien plus enrichissant et motivant que de passer des heures à répéter seul.

Bien que je reconnaisse l'importance de consacrer du temps à la pratique individuelle, j'encourage toujours mes élèves à assister à des concerts, à participer à des jam sessions, à discuter avec d'autres musiciens et, parfois, à monter leur propre projet.

Il est pour moi vital qu'un musicien en devenir vive des expériences de groupe. Cela aide à développer l'oreille musicale, le sens du rythme, le sens critique, et à faire face aux défis quotidiens d'un musicien aguerri, tels que les résidences, les enregistrements ou encore la gestion d'imprévu. Je pense aussi qu'il est nécessaire qu'un élève ressente ce stress initial qui disparaît dès les premières notes jouées lors d'un concert, qu'il exprime sa créativité sur scène, qu'il se sente soutenu par les autres, et qu'il tire satisfaction du travail accompli avec ses camarades.

À mon sens, c'est en vivant toutes ces expériences que les musiciens génèrent de la motivation à jouer de la musique. Ces expériences forgent l'expertise et sculptent progressivement le musicien, à la fois en tant qu'artiste et en tant que personne. Comme me l'a dit mon ancien professeur :

« *Jouer avec les autres, c'est l'école de la vie.* »

III) Les causes de la démotivation

1) Les conséquences de la démotivation

La démotivation, qu'elle soit individuelle ou collective, est un phénomène insidieux dans le cadre de l'apprentissage musical. Lorsqu'un élève perd sa motivation, cela ne se traduit pas par un simple désintérêt temporaire, mais plutôt par une érosion progressive de son engagement. Un élève autrefois assidu et passionné peut ainsi réduire progressivement son temps de pratique, passant de plusieurs heures par semaine à quelques minutes seulement. Cette démotivation se manifeste souvent par une pratique mécanique, dénuée de sens, où l'élève évite les défis qui l'animaient auparavant et se contente du minimum requis. Une telle attitude conduit inévitablement à une stagnation, voire à une régression de ses compétences.

À l'échelle collective, la démotivation prend une tournure tout aussi préoccupante. Elle peut diviser le groupe, entraver la cohésion et freiner l'élan créatif, éléments pourtant essentiels à toute entreprise collective. Prenons l'exemple d'un orchestre où certains membres commencent à se désintéresser des répétitions. Peu à peu, celles-ci deviennent une simple formalité, avec des absences de plus en plus fréquentes et, dans certains cas, des abandons. Dans les situations les plus graves, cette perte d'enthousiasme collectif peut provoquer des tensions, voire, dans des cas extrêmes, des conflits ouverts menant fatalement à la dissolution de l'ensemble. Selon la « *théorie de la dynamique des groupes* » de Kurt LEWIN, parue dans les années 1940²¹, la perte de cohésion au sein d'un groupe peut non seulement ralentir les progrès, mais aussi entraîner des conflits internes qui compromettent les objectifs communs. Ainsi, un groupe autrefois uni par un objectif partagé peut se fragmenter, entraînant une baisse significative de la qualité des performances.

Je considère qu'il est primordial de détecter ces signes de démotivation et d'agir en conséquence avant qu'ils ne deviennent irréversibles. Selon « *la théorie de l'autodétermination* » de DECI et RYAN^{2/19}, les pédagogues jouent un rôle fondamental en soutenant l'autonomie (le fait de se sentir libre de faire ses choix et de se percevoir comme étant la force à l'origine de nos actions), la compétence (le fait de gérer efficacement son environnement, de relever des défis, d'exprimer et de développer ses capacités) et enfin les relations interpersonnelles des élèves (le fait d'appartenir à un groupe, d'en tirer des relations satisfaisantes, de recevoir et d'exprimer de la considération et de

l'attention). Ignorer ces signaux, c'est compromettre non seulement les objectifs artistiques, mais aussi l'essence même du plaisir musical.

2) Mais qu'est-ce qui nous démotive ?

Avant de chercher à comprendre comment remotiver une personne ou un groupe, je me suis d'abord intéressé aux causes de leur démotivation. Après tout, n'est-il pas essentiel d'identifier le poison avant d'administrer un antidote ? La démotivation peut survenir à n'importe quel âge et à n'importe quel moment d'un parcours d'apprentissage. Elle se manifeste par un désengagement visible dans les activités. L'élève éprouve des difficultés à s'investir en classe et à la maison. Il ressent un ennui ou un désintérêt pouvant le rendre indifférent aux conséquences de l'échec et ainsi le désensibiliser à l'utilité de l'apprentissage. En synthétisant mes recherches, j'ai constaté la récurrence de certains cas de figure comme :

2. a) L'absence de progrès

Le progrès est le moteur de la motivation¹⁵. Sans progrès, cette dernière se transforme en frustration et conduit à la démotivation. Voir ses efforts non récompensés et rester constamment au point de départ n'encourage pas à continuer. On se démoralise, et pire encore, on se culpabilise mentalement.

Lorsqu'un musicien perçoit des améliorations, même minimales, il éprouve un sentiment d'accomplissement qui renforce sa détermination à persévérer. Chaque note maîtrisée, chaque morceau joué correctement, chaque performance réussie est une preuve tangible de son évolution et de sa capacité à surmonter les obstacles. Ce sentiment de progression stimule l'engagement et incite à investir encore plus de temps et d'efforts.

À l'inverse, l'absence de progrès peut être dévastatrice. Les musiciens peuvent se sentir stagnants, malgré leur travail acharné. Cette stagnation peut mener à un cercle vicieux de doute et d'autocritique. Si on ne perçoit pas de résultats, on peut commencer à remettre en question ses compétences, son potentiel voir son intérêt pour la musique. Ce qui entraîne un épuisement émotionnel couplé d'une baisse de l'estime de soi, rendant alors la poursuite de la pratique musicale encore plus difficile.

2. b) Le manque de plaisir

Tout est dans les mots : on « joue » de la musique. La notion de jeu est intrinsèquement liée au plaisir ressenti lors de la pratique. Il est essentiel de s'y retrouver et d'apprécier ce que l'on fait.

Prenons un exemple personnel. J'ai eu un élève en guitare de 13 ans, dont la mère tenait absolument à ce qu'il joue d'un instrument. Je lui ai donc donné des cours pendant un an. Au début, il semblait investi et montrait des aptitudes (bonne oreille et facilité rythmique). Cependant, malgré ses prédispositions, il a peu à peu cessé de travailler et ne voulait même plus jouer en cours. Finalement, il m'a confié que la guitare (et surtout la musique) ne l'intéressaient pas et qu'il voulait surtout faire plaisir à sa mère. Ce qui le passionnait réellement, c'était le tennis.

J'y décèle dans cet exemple, une résonance dans les propos de MEIRIEU³ : « *une prédisposition n'est pas une prédestination* ». On peut être doué en mathématiques sans pour autant devenir docteur en la matière. Sans affect et sans volonté d'apprendre, il est quasiment impossible de se motiver à pratiquer.

Le pédagogue ne peut agir sur la liberté de l'apprenant. Pour reprendre mon analogie utilisée dans la partie sur la motivation, le croupier aura beau distribuer les meilleures cartes, si le joueur quitte la table parce que le jeu ne l'amuse plus, il n'y aura tout simplement pas de partie à jouer.

Au cours de mes entretiens, un des professeurs m'a dit : « *Tu auras beau être le meilleur prof du monde, s'il n'y a pas l'envie d'apprendre en face, tu vas te cogner à un mur.* »

2. c) Le manque d'objectif

D'un objectif, découle de la motivation. Avoir un but précis et comprendre pourquoi on souhaite l'atteindre renforce l'engagement. En revanche, errer sans but ni concrétiser quoi que ce soit produit l'effet inverse. Ne vous est-il jamais arrivé de prendre votre instrument sans objectif défini ? Souvent, on joue sans direction, nos doigts bougent automatiquement, on n'en retire rien de concret, et finalement, on stagne plus qu'on ne progresse.

En groupe, ce manque de but se manifeste dès l'arrivée en répétition. Les mains dans les poches, on se pose la redoutable question souvent synonyme de séance stérile : « *Bon, on fait quoi ?* » Bien sûr, il peut arriver de ne pas savoir quoi faire, mais si cela devient une habitude, on finit par se désintéresser, voire considérer sa pratique comme une contrainte.

Il est donc nécessaire de se fixer des objectifs clairs et spécifiques, que ce soit en pratique individuelle ou en répétition de groupe. Des buts bien définis permettent non seulement de structurer les séances de travail, mais aussi de mesurer les progrès réalisés. Par exemple, un objectif pourrait

être de maîtriser un passage technique difficile, de travailler sur la dynamique d'un morceau ou de préparer un concert.

Dans l'article « *Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation* » d'Edwin A. LOCKE et Gary P. LATHAM¹⁶, les auteurs affirment que des objectifs bien définis favorisent l'action et amènent à élaborer des stratégies pour les atteindre, même s'ils sont difficiles.

2. d) Le surmenage

L'énergie est une ressource, et nous ne sommes pas tous égaux quant à nos réserves. La motivation est avide de cette denrée et requiert une disponibilité mentale accrue pour s'épanouir. Imaginez le quotidien d'un collégien qui étudie en moyenne six heures par jour, portant sur son dos un sac de 7 à 11 kg^{13/14}, rentrant chez lui pour faire ses devoirs, puis travailler ses arpèges au piano. Après une telle journée, il est compréhensible que certains élèves n'aient pas envie de pratiquer un instrument, surtout s'ils le perçoivent comme une tâche à accomplir plutôt qu'une activité plaisante. Cette situation se retrouve également chez les lycéens ou encore les salariés, qui ne disposent pas toujours de l'énergie ou du temps nécessaire pour jouer de la musique.

Pour les musiciens, le surmenage peut se manifester par le nombre de projets auxquels ils participent. Dire oui à tout, c'est risquer de sursolliciter son cerveau, de nuire à son hygiène de vie (sommeil, alimentation, activité physique) et de s'imposer un stress constant qui peut affecter la motivation et la qualité de l'apprentissage. Il est donc important de prévoir du temps pour soi et d'évaluer les impacts de l'intégration d'un nouveau projet sur notre quotidien, afin de ne pas se saturer et de maintenir son engagement.

Gérer son énergie implique de reconnaître ses limites et de ne pas s'encombrer inutilement. Il serait regrettable de ne plus voir la musique comme une source de plaisir, mais comme une corvée supplémentaire.

2. e) Une mauvaise ambiance

L'ambiance, qu'elle soit en groupe ou au travail, influence la motivation des individus autant de manière individuelle que collective. Une atmosphère délétère nuit à la cohésion et à la dynamique d'un groupe.¹⁷

Dès l'instant où les membres se sentent dévalorisés ou mal à l'aise, leur engagement diminue, affectant ainsi la qualité du travail fourni. Une ambiance toxique génère du stress, des conflits, des critiques et même une désolidarisation, alimentant un climat de tension constant. Cela peut entraîner par exemple des absences, nuisant à la productivité du groupe, ou dans des cas extrêmes, provoquer des « burn-out ».

Les disputes entre membres dégradent les relations, diminuant l'efficacité des échanges ainsi que la collaboration. Si les membres évitent de communiquer pour se dérober des conflits, les informations ne circulent plus, compliquant alors la résolution de problèmes et altère la dynamique du groupe.

Cette mauvaise ambiance pousse les membres déçus à se détacher du projet et à chercher ailleurs. Si un membre décide de partir, cela représente un coup dur pour les autres.

Enfin, une mauvaise ambiance inhibe la créativité et la spontanéité du projet. Lorsque les membres sont mal à l'aise, ils sont moins enclins à proposer des idées par peur d'être jugés ou critiqués, ce qui freine la progression de l'ensemble.

2. f) La différence de niveau

Arlette BIGET⁵ affirme que « *les progressions différentes au sein d'un groupe ne peuvent être maîtrisées que jusqu'à un certain point* ».

Bien que l'hétérogénéité d'un groupe puisse être bénéfique, des écarts de niveau trop importants peuvent nuire à la compréhension collective. Par exemple, les élèves avancés peuvent être agacés par les demandes d'aide fréquentes des moins aguerris, tandis que ces derniers risquent de se décourager voire décrocher.

En d'autres termes, si les écarts de niveau sont trop grands, les élèves avancés ne seront pas enclins à aider ceux en difficulté, ce qui nuit à la cohésion du groupe.

De plus, cette disparité peut affecter la participation : les élèves avancés peuvent monopoliser les discussions, reléguant les autres à un rôle passif. Cela limite les opportunités d'expression et de développement de la confiance pour les moins avancés, tout en créant une hiérarchie implicite de supériorité et d'infériorité.

Enfin, une différence de niveau marquée complique la tâche de l'enseignant, qui doit adapter son enseignement aux besoins individuels. Il risque de se concentrer sur les élèves en difficulté, ennuyant les plus avancés, ou sur les plus performants, laissant les autres se sentir abandonnés.

En fin de compte, la démotivation découle souvent d'un ensemble d'éléments interconnectés. Les facteurs mentionnés précédemment en sont quelques exemples, mais d'autres aspects, tels que l'aménagement de l'espace de travail, la condition physique, les influences externes (famille, amis), ou encore l'accès à l'instrumentation jouent également un rôle non négligeable.

IV) Outils et méthodes pour raviver la motivation

1) Comment gérer l'absence de progrès ?

1. a) Les méthodes et les retours

Lorsque des membres d'un groupe manifestent leur frustration face à un manque de progression, cela peut indiquer que les méthodes de travail utilisées lors des répétitions ne sont plus entièrement adaptées. Bien que ces méthodes aient pu fonctionner par le passé, il est alors nécessaire de les réévaluer. Cependant, cette réévaluation devrait s'accompagner d'une analyse globale des autres facteurs pouvant influencer la progression, tels que la motivation individuelle, les dynamiques de groupe ou des obstacles rencontrés. Par exemple, un groupe qui travaillait systématiquement sur les nuances de jeu à chaque séance pourrait désormais bénéficier d'une approche plus ciblée, axée sur des passages spécifiques ou l'exploration de nouvelles notions de son, tout en prenant en compte les besoins et les attentes des musiciens.

Toutefois, je pense qu'une telle transition doit être effectuée avec précaution. Si un pédagogue détecte des obstacles que le groupe n'a pas encore identifiés, un changement de méthode mal préparé pourrait s'avérer contre-productif, réduisant l'engagement des musiciens qui suivraient ces nouvelles directives sans en saisir pleinement le sens. Il s'agirait davantage de guider les musiciens dans une prise de conscience des aspects spécifiques sur lesquels concentrer leurs efforts, tout en reconnaissant l'importance de maintenir un équilibre entre direction et autonomie. À titre d'exemple, avant de passer à une nouvelle méthode, il pourrait être bénéfique d'encourager une discussion collective, afin que les musiciens identifient eux-mêmes les points à améliorer et se sentent partie prenante du processus.

Le problème peut également résider dans une routine non conscientisée de mauvaises habitudes au sein du groupe. Un manque d'écoute entre les membres, une communication inefficace (parfois due à un vocabulaire non-compris ou limité) peuvent freiner la progression. Ces comportements peuvent être surmontés par des approches alternatives, telles que le travail en sections divisées (par exemple, duo basse/batterie), qui met l'accent sur l'écoute active des autres membres, ou encore par l'intégration de sessions régulières de retours constructifs.

En outre, il pourrait être utile d'explorer d'autres stratégies, telles que l'auto-évaluation ou l'incorporation de feedbacks réguliers, pour identifier et corriger ces habitudes avant qu'elles ne deviennent problématiques.

Un détail semble également important : en tant qu'enseignants, nous ne sommes pas seuls ! Lorsque nous sommes confrontés à une difficulté pour laquelle nous n'avons pas les compétences nécessaires, qu'est-ce qui nous empêche de communiquer avec les autres professeurs ? Après tout,

une relation positive au sein d'une équipe pédagogique ne peut qu'être bénéfique, non seulement pour la motivation et le bien-être des élèves, mais aussi pour l'ensemble du corps enseignant.

Je pense à un exemple particulier concernant une professeure de chant qui m'a fait part d'une expérience très négative à ce sujet. Un de ses collègues ne s'intéressait pas aux élèves quand ils étaient derrière le micro et, lors des rares occasions où il leur portait un peu d'attention, il donnait des conseils allant à l'encontre de ce qu'ils travaillaient en cours individuel, voire néfastes pour leurs cordes vocales (par exemple : « *Tu t'entends pas ? Chante plus fort !* » ou encore « *Oh les chanteurs, faut pousser !* »). Malgré les tentatives de la professeure pour informer son collègue gérant l'atelier, ce dernier a choisi de faire la sourde oreille, créant ainsi un conflit inutile aux conséquences désastreuses, puisque les chanteurs ont fini par abandonner les cours, ce qui pénalisait les autres élèves de l'atelier.

Demander à nos collègues comment ils aborderaient une situation donnée ou leur proposer de traiter avec les élèves des sujets qui nous semblent obscurs peut nous permettre d'adapter nos méthodes plus efficacement, de maintenir la motivation et d'assurer la progression des apprenants. Ce n'est pas un crime, en tant qu'enseignant, de ne pas tout savoir. Quand on n'a pas la réponse à une question, qu'est-ce qui nous empêche, à part l'ego, de dire : « *Bonne remarque, je n'ai pas la réponse à ta question. Je la note et je vais me renseigner à ce sujet* » ou simplement « *Je ne sais pas, et si on cherchait ensemble ?* »

1. b) Souligner les progrès qu'on ne voit pas

Il arrive parfois qu'un groupe ait l'impression de ne pas avancer, alors qu'en réalité, ce n'est pas le cas. C'est un sentiment que j'ai souvent éprouvé pendant mes études au conservatoire et mes années de concerts avec mon ancien projet musical. Je ressentais une frustration, car j'avais l'impression que mon jeu de guitare restait figé, sans constater les progrès que j'espérais.

Cependant, avec le temps, j'ai acquis de nouvelles compétences et élargi mes perspectives, souvent sans m'en rendre compte. C'est principalement grâce aux retours de personnes qui ne m'avaient pas vu ni entendu depuis un certain temps que j'ai pris conscience de mes progrès.

- *Tu as vraiment amélioré ton jeu scénique.*
- *Tu as changé de son ? Celui-ci est bien meilleur.*
- *Vous avez réarrangé le dernier morceau ? Les parties de guitare sont tellement plus sympas !*

Je pense que cela s'applique également aux élèves. Certains se focalisent sur un objectif précis, au point d'ignorer les autres progrès qu'ils réalisent. En conséquence, ils se démoralisent lorsqu'ils n'atteignent pas leur but.

Lors de mon stage de pratique pédagogique en deuxième année, j'ai accompagné un projet, confronté à de nombreux problèmes de cohésion, de pratique et de méthodologie. À mesure que nous progressions, j'instaurais un feedback à la fin de chaque séance pour recueillir leurs impressions. Souvent, ils avaient tendance à se dévaloriser, alors qu'en réalité, ils faisaient des progrès notables.

Je leur faisais remarquer que, même si certains exercices n'étaient pas entièrement réussis, ils avaient tout de même progressé sur des aspects comme la précision rythmique ou la qualité du son. Lorsqu'ils ont pris conscience de ces progrès, ils étaient non seulement heureux de constater qu'ils avaient avancé, mais aussi surpris de ne pas s'en être rendus compte eux-mêmes.

Il est donc crucial pour un enseignant de reconnaître et de célébrer les petites victoires de ses élèves. Cependant, il est essentiel d'être vigilant : un élève n'est pas dupe, et un groupe non plus. S'il n'y a pas de progrès réel, il est inutile de prétendre le contraire. Cela se ressent et peut être contre-productif. Il s'agit en effet de saluer l'effort fourni, mais il ne faut pas attribuer des progrès là où il n'y en a pas, au risque de perdre sa crédibilité en tant que pédagogue.

Aujourd'hui, les progrès réalisés peuvent être facilement illustrés en utilisant un outil que nous avons tous à portée de main : notre téléphone. Grâce à celui-ci, il est possible d'enregistrer des moments « avant » et « après » dans n'importe quelle situation, permettant ainsi de comparer et de visualiser les accomplissements. C'est un formidable outil de travail que j'utilise autant en cours que de manière personnelle. Quand certains élèves se découragent et se dévalorisent, il suffit juste de sortir son téléphone, d'enregistrer un avant/après pour mettre en exergue les progrès effectués. Aussi, un groupe d'élèves qui pense ne pas avoir besoin de travailler une section particulière, alors que cela est nécessaire, pourra se confronter à la réalité grâce à cet outil, qui les responsabilisera et les aidera à prendre conscience de leurs lacunes. Bien évidemment il ne s'agit pas de rabaisser qui que ce soit, mais de générer une occasion de prendre du recul et de faire un état des lieux sur la globalité du projet qui ne s'entend pas forcément sur les moments de jeux.

Il existe probablement une multitude de façons d'aborder l'absence de progrès, et aucune n'est nécessairement supérieure aux autres. Pour ma part, je considère qu'il n'est pas justifié de reprocher à un élève son manque de travail s'il exprime des frustrations quant à son avancée, car cela montre qu'il fait des efforts et qu'il est motivé à apprendre⁶. Ce qui le freine, ce n'est pas la quantité de travail qu'il fournit, mais la manière dont il s'y prend. Parfois, il suffit simplement de laisser du temps pour atteindre ses objectifs ; ou encore, il est nécessaire de changer de méthode ou de perspective, et enfin, une simple discussion peut provoquer le déclic qui lui permettra d'aller de l'avant.

2) Comment enthousiasmer ceux qui ne le sont pas ?

2. a) Se rattacher à ce qu'ils aiment déjà

Lors de mes entretiens, un de mes anciens professeurs de guitare, qui enseigne aujourd'hui la guitare classique au conservatoire d'Aix-les-Bains, m'a confié qu'il avait un jour éprouvé de grandes difficultés à motiver des élèves à lire les partitions. Malgré ses efforts, tels que : prendre en compte les besoins individuels, s'appuyer sur les élèves plus avancés ou encore faire apprendre la pièce avant de l'analyser sur partition... Ce cours, composé de cinq élèves ne produisait pas les résultats escomptés. Cette situation persistait dans le temps, et les apprenants (âgés de 13 à 15 ans) montraient des signes croissants de désengagement, tels que des regards en coin, des soupirs, des retards, des absences, ou encore des attitudes effacées. Mon ancien professeur se démenait pour trouver une solution, mais rien n'y faisait...

Un jour, il a remarqué que ses élèves dessinaient dans les marges de leurs partitions. Étant lui-même dessinateur, il a commencé à les interroger sur cette activité. Il a rapidement découvert que tous ses élèves aimaient dessiner et qu'ils venaient presque tous de la même classe d'arts plastiques. Pour tirer parti de cet intérêt commun, il a intégré dans son cours des œuvres de Noam OXMAN²⁰ un compositeur qui crée des partitions illustrant des animaux. Selon lui, l'effet a été quasi immédiat : toute la classe s'est enthousiasmée pour ce projet, au point d'élaborer un petit programme autour de ce compositeur. Après quelques adaptations et arrangements (car bien que les partitions soient magnifiques, elles restent difficiles à lire), les élèves ont soudainement montré une grande rigueur dans l'étude de ces partitions, qui représentaient esthétiquement des chats et des chiens (voir annexe).

Ce qui me semble fascinant et touchant dans cet exemple, c'est qu'il a su s'intéresser aux passions des élèves et les intégrer dans son enseignement, les faisant ainsi progresser dans leur propre intérêt. Dans ce cas précis, il a eu la chance de partager avec la classe une passion commune pour le dessin. Cependant, même si cela n'avait pas été le cas, le simple fait d'observer et de s'intéresser aux centres d'intérêt des élèves offrirait au pédagogue une précieuse opportunité de s'adapter et de faire preuve d'imagination pour les aider à s'intéresser et à s'épanouir.

Avec le temps, j'ai fait le lien entre cette anecdote et celle que j'avais vécue avec mon élève passionné par le tennis. J'aurais pu adapter à la guitare des jeux de questions-réponses inspirés de ce sport, utiliser un vocabulaire adapté, ou même rechercher un joueur ou une joueuse également musicien(ne) pour le motiver intrinsèquement et l'encourager à persévérer dans sa pratique instrumentale. Je n'ai pas su lui « distribuer les bonnes cartes ». Cependant, j'en ai tiré une leçon : même si je me destine à enseigner, je reste humain, et il est presque certain que je ferai d'autres erreurs. N'est-ce pas, au fond, ce qui fait d'un professeur un « grand élève » ?

2. b) Avoir recours à la ludification

De nature, même si cela ne se voit peut-être pas à l'écrit, je suis quelqu'un de relativement espiègle. J'aime rire, taquiner, passer de bons moments, et surtout m'amuser. J'adore les jeux en tout genre, comme les jeux de société ou les jeux vidéo. Mais ce que j'apprécie par-dessus tout en musique, c'est le fait d'apprendre en s'amusant. Je suis très réceptif en cours lorsqu'on me parle de « jouer » ; cela me motive à persévérer dans une tâche si j'y prends du plaisir. Mon ancien professeur abordait toujours les exercices dans son cours comme des « jeux » et, comme il me connaissait bien (je suis aussi assez compétitif), il me motivait parfois par des paris : « *J'ai mis un mois pour maîtriser ça, tu seras capable d'en faire autant ?* », « *Je te montre la suite si tu arrives à jouer cette partie à tel tempo* ». J'étais motivé à la fois extrinsèquement, pour prouver à mon professeur que j'étais capable, et intrinsèquement, car je prenais beaucoup de plaisir à travailler. Cependant, un pari n'est pas un jeu ; je pense que, pédagogiquement, cela ne correspond pas forcément à tous les profils d'élèves (et encore moins pour un groupe). En revanche, le jeu est une notion plus accessible, car transformer une activité à première vue ennuyeuse en une activité ludique pourrait s'avérer très motivant pour les élèves.

J'ai déjà eu l'occasion de mettre en pratique cette approche avec un groupe qui n'avait jamais travaillé au métronome (et qui en avait terriblement besoin). Chaque fois que je mentionnais cet outil, je pouvais observer des visages tendus et une sorte de panique silencieuse s'installer dans la salle. Pour contourner cette appréhension, j'ai délibérément évité tout vocabulaire associé au travail quant à l'utilisation du métronome, transformant l'exercice en une activité ludique (bien qu'il s'agisse en réalité de travail). Ainsi, j'ai proposé des phrases comme « *Je vous propose qu'on fasse un jeu* » ou « *Vous voulez jouer ?* ». J'ai même personnifié le métronome : « *Le métronome, c'est votre meilleur ami ; vous pouvez toujours compter sur lui, et s'il vous arrive de vous écartier du droit chemin, il vous le fera savoir.* » ou encore « *un métronome ne ment jamais et il a toujours raison* ».

Le jeu que j'ai instauré pour ce groupe consistait à choisir un passage précis d'une pièce et de le travailler au métronome. Le but était d'abord de jouer tous ensemble sur un premier cycle, puis, à la fin de celui-ci, chaque membre jouait seul, à tour de rôle, le même cycle avant de passer le relais au suivant, pour finalement rejouer ensemble. De ce principe, je cherchais à encourager l'écoute des autres, à mettre en évidence les difficultés pour que chacun en prenne conscience, et à tester leur réactivité. Sur cette base, j'ai tenté de proposer de nombreuses variantes, telles que le jeu en duo, ajouter des nuances (crescendo, decrescendo, forte, piano), ou encore désigner un « chef » qui, par un signal sonore (break, motif ou intervention vocale), choisissait qui jouerait seul et avec quelle nuance, ou simplement ralentir le tempo.

Le fait d'encadrer l'exercice et de le présenter comme un jeu a eu un effet très positif sur ce groupe :

- *C'est très drôle de travailler le métronome comme ça !*
- *Ça donne envie de le refaire quand t'es pas là !*
- *Ok, maintenant on fait ça à chaque début de répétition !*

En lien avec la gestion des progrès mentionnée précédemment, cet exercice s'avère très efficace. En les faisant jouer d'abord sans métronome, puis avec, puis en le retirant à nouveau, cela les aide à prendre conscience des progrès accomplis.

J'ai « inventé » cet exercice pour mon groupe de l'époque, car nous éprouvions des difficultés à jouer en place. De cette expérience, nous avons nous-mêmes constaté nos progrès, proposé des alternatives d'arrangements, et même appris les parties des autres. Peu à peu, j'ai ajouté ce jeu à ma « besace d'outils pédagogiques » pour venir en aide à d'autres groupes. J'ai eu l'occasion de l'expérimenter trois fois en situation réelle, et à chaque fois, les résultats ont été positifs, et les participants se sont amusés.

Une autre idée, que je n'ai pas encore eu l'occasion d'essayer, serait de distribuer à chaque membre une « mission » écrite sur un bout de papier, comme « *jouer uniquement avec une nuance précise* » ou « *se rapprocher du musicien qui joue, puis s'éloigner lorsque c'est son tour* ». Pour ensuite demander à chaque membre de deviner la mission des autres, ce qui hypothétiquement, pourrait affiner leur écoute, leur observation, et leur concentration.

Cependant, les groupes qui ont testé cette méthode, étaient des groupes relativement avancés. Je me demande comment je pourrais adapter ce jeu avec un groupe complètement débutant.

Si je devais essayer tout de suite, mon réflexe serait de demander aux élèves de poser leurs instruments pour se détacher de la pièce à jouer, puis de former un cercle. Je commencerais par marquer une pulsation modérée, en alternant le pied gauche et droit, et je leur demanderais de suivre cette pulsation. Une fois synchronisés (si cela fonctionne, sinon il faudra aborder les choses différemment), je leur demanderais de jouer chacun à leur tour une noire ou deux croches sur leur temps, afin de travailler leur ressenti du tempo. Pour enrichir le jeu, j'aimerais instaurer une règle où celui ou celle qui se trompe doit se retirer de la partie, en supprimant ainsi un temps, jusqu'à ce qu'il ne reste qu'un vainqueur. S'ils sont suffisamment à l'aise, on pourrait même envisager d'accélérer le tempo à chaque erreur.

Mais hélas, il faut reconnaître qu'il existe des limites à rendre les exercices « amusants ». Sans un objectif pédagogique clair, permettant aux élèves de surmonter des obstacles, le « jeu » perd de son sens. Il faut tisser et assurer un lien entre le jeu et l'apprentissage, en établissant des règles qui servent

un objectif précis. Ici, l'utilisation du métronome visait à renforcer différents aspects musicaux que j'ai précédemment évoqués.

Si le manque de plaisir peut entraver l'apprentissage, intégrer des éléments ludiques dans l'enseignement peut être bénéfique, tout en établissant un climat de confiance et de bienveillance. Il faut garder à l'esprit que le jeu n'est pas une solution miracle universelle ; son efficacité dépend de facteurs tels que l'âge des apprenants, leur rapport à l'apprentissage et leurs personnalités.

En conclusion, s'appuyer uniquement sur la notion de « jeu » peut, à long terme, perturber l'équilibre de l'apprentissage, même si l'on souhaite, en tant qu'enseignant, créer un lien affectif et instaurer un climat positif avec les élèves. Être trop permissif sans réaffirmer son « autorité » peut nuire à la transmission des connaissances. Selon les situations, il est nécessaire d'inclure des moments plus « directifs » dans le cours et de doser judicieusement l'intégration du jeu pour maintenir une dynamique de classe à la fois enrichissante et magnanime.

3) Comment générer les objectifs ?

3. a) Définir ce que l'on veut pour y arriver

Établir des objectifs clairs et en définir les étapes pour les atteindre est une base solide pour la réussite de toute entreprise. Comme mentionné précédemment, un projet sans but concret risque d'égarer la motivation des membres qui le composent, au risque de stagner voire se dissoudre. Dans le cadre d'un atelier en conservatoire, il est souvent plus facile de fixer des objectifs, car ceux-ci sont généralement liés à des échéances précises telles qu'un concert ou une évaluation. En revanche, dans un groupe amateur, cette démarche peut s'avérer plus complexe en l'absence de contraintes ou d'objectifs prédéfinis.

Il me semble essentiel de se poser cette question avant de travailler son instrument ou de répéter avec un groupe : « *Qu'est-ce que je (on) veux accomplir et pourquoi ?* » Cette réflexion permet de donner du sens à la pratique et de mobiliser les membres sur le long terme. Lorsque l'on sait clairement ce que l'on souhaite atteindre et pourquoi cela est important, chaque séance de travail devient une étape vers un but plus grand.

Néanmoins, il est important de ne pas vouloir tout accomplir immédiatement. Se fixer des objectifs réalistes et accepter que certaines étapes puissent prendre du temps est primordial pour éviter la déception. De nombreux facteurs échappent à notre contrôle, comme le hasard ou le contexte extérieur. Par exemple, même en suivant à la lettre les actions d'un artiste qui a réussi, cela ne garantit pas le même succès. Patience, organisation et acceptation de l'incertitude sont donc indispensables. Comme le dit le proverbe, « *L'important n'est pas la destination, mais le voyage.* »

3. b) Savoir partager ses ambitions

Partager ses attentes avec les membres d'un groupe ou les élèves d'une classe peut grandement renforcer la cohésion et l'engagement collectif. Lorsqu'un objectif commun est clairement établi et que chacun comprend son rôle dans sa réalisation, les répétitions, les cours, ou les projets deviennent plus dynamique et engageant. Par exemple, dans un atelier, définir ensemble un projet de concert de fin d'année peut transformer l'apprentissage en une aventure à la fois collective et humaine, où chaque individu se sent investi et engagé.

Ainsi, des objectifs bien définis, intégrés pour soi et pour les autres, sont essentiels pour maintenir la motivation d'un groupe. Cette approche peut également s'appliquer à d'autres visions pédagogiques, comme l'apprentissage d'une pièce difficile, l'amélioration de techniques spécifiques, ou encore l'organisation d'un événement musical.

3. c) Cinq questions à se poser

Pour faciliter la définition des objectifs, je propose de se poser cinq questions, applicables aussi bien dans un cadre personnel que collectif :

Qu'est-ce qu'on souhaite précisément réaliser ou apprendre ?

Cela pourrait être l'apprentissage d'une nouvelle technique instrumentale, la composition d'une pièce originale, la préparation d'un concert ou l'enregistrement d'un album.

Quelles compétences ou ressources sont nécessaire pour y parvenir ?

Il s'agit d'identifier les lacunes et les besoins spécifiques à l'atteinte de l'objectif, qu'il s'agisse de compétences techniques, de connaissances théoriques, ou de matériel. Par exemple les ressources requises d'un groupe amateur pour organiser un concert.

Cet objectif est-il atteignable ?

Cela s'accorde au fait d'évaluer la faisabilité de l'objectif en fonction des moyens disponibles et des compétences des individus. Un objectif trop ambitieux pourrait nécessiter une révision ou un étalement sur une plus longue période.

Le contexte de ce projet rend-il cet objectif réaliste ?

Il est important de considérer le contexte extérieur qui peut influencer sur le projet, comme la disponibilité des élèves, les conditions matérielles, et les soutiens disponibles (structures, subventions, acteurs locaux). Par exemple pour un atelier répertoire de musiques actuelles, les contraintes d'emploi du temps de chaque individu sont à prendre en compte (est-ce qu'il ou elle a le

temps de travailler avec son professeur d'instrument ?) ainsi que les ressources pédagogiques disponibles (le nombre de séances, salles disponibles, matériel à disposition).

Quel est le délai nécessaire pour atteindre cet objectif ?

Définir un rétroplanning réaliste pour atteindre l'objectif, en incluant des étapes intermédiaires et des marges de manœuvre pour faire face aux imprévus, tout en veillant à garder une certaine flexibilité afin de permettre les ajustements nécessaires.

À partir du moment où les objectifs sont limpides et réalisables, un groupe ou un individu cherchant à apprendre ou à progresser s'assure par défaut, un climat favorable et engageant. Bien que cela ne garantisse pas leur réussite en raison des facteurs échappant à notre contrôle, avoir de bonnes cartes en main ne garantit pas la victoire, mais y contribue grandement à jouer.

4) Comment gérer le surmenage ?

4. a) Apprendre à déléguer et clarifier les rôles

Nous avons vu précédemment que le surmenage peut affecter notre motivation et transformer progressivement notre plaisir à jouer de la musique en véritable supplice. Dans un groupe, un individu potentiellement surmené peut affecter la qualité de la cohésion et même entraîner la démotivation des autres.

J'ai déjà eu à faire à un cas comme celui-ci :

Il s'agissait d'un projet de rock alternatif composé de trois individus âgés de 22 à 26 ans, centré sur la création. Toutes les compositions du projet (textes et musique) provenaient généralement du leader et fondateur, que j'appellerai Francis pour des raisons d'anonymat. Dès la première répétition, j'ai constaté que Francis était très envahissant et directif dans la gestion de son projet. Pour chaque morceau qu'ils jouaient depuis plus de cinq ans, Francis exerçait un contrôle arbitraire sur le jeu de ses musiciens. Il leur dictait quoi faire, ne leur laissant presque jamais l'occasion de s'exprimer, comme s'il n'avait pas confiance en eux. Ces derniers semblaient maussades, soupiraient et étaient complètement effacés, jouant davantage le rôle d'exécutants que de membres à part entière.

Francis était tellement préoccupé par la gestion des autres qu'il en oubliait de s'occuper de lui-même, ce qui nuisait considérablement au groupe. Je pense que si je n'étais pas intervenu, ce projet aurait fini par se dissoudre. Ceci dit, je ne pouvais pas dire directement à Francis qu'il « asphyxiait » ses musiciens, c'est avec beaucoup de temps et quelques précautions que j'ai tenté à redistribuer les responsabilités au sein du groupe sans pour autant destituer le leader.

J'ai commencé à prêter davantage attention aux deux autres musiciens et à les encourager à s'exprimer. Je les invitais à donner leur avis sur certaines parties, à partager leurs impressions ou à suggérer des alternatives. Cependant, j'ai restreint mes échanges avec le leader pour qu'il apprenne à écouter ses collègues, que j'appellerai Lucas (batterie) et David (guitare). Je privilégiais la conversation avec le batteur et le guitariste avant de m'adresser à Francis (je ne voulais pas qu'il se sente exclu ou abandonné). Je sentais que Francis était décontenancé par le fait de ne plus être au centre de l'attention. Il cherchait à interrompre ses musiciens pour apporter des corrections ou des informations complémentaires, dans le but de s'attribuer du temps de parole, mais je ne le laissais pas faire. En revanche, je lui demandais toujours quels étaient les objectifs et les échéances du groupe, ainsi que ce qu'il voulait accomplir lors de cette répétition, afin de préserver son rôle de leader et de ne pas transformer la dynamique du groupe en un coup d'État.

J'ai dû intervenir de manière un peu directe lors d'une répétition, mais cela a eu l'effet escompté ! Francis avait la fâcheuse habitude de donner le tempo à Lucas, ce qui l'agaçait visiblement. J'ai alors lancé cette réplique : « *Francis, laisse Lucas tranquille, le battement de cœur d'un groupe, c'est le batteur. C'est lui qui donne le tempo !* » Je n'ai jamais vu un batteur aussi heureux de donner le tempo avec ses baguettes !

Peu à peu, j'ai observé un changement dans le comportement de David et Lucas. Le sourire revenait de plus en plus sur leurs visages, et ils prenaient parfois des initiatives, défendant leurs idées face à Francis. À mon grand soulagement, ce dernier les écoutait et proposait même des compromis. Le groupe jouait de mieux en mieux.

Après quatre ou cinq séances, le comportement de Francis avait évolué. Il m'a avoué que depuis qu'ils répétaient ainsi, il se sentait moins fatigué en fin de répétition et s'amusait davantage. Je pense que cela était dû au fait qu'il s'épuisait moins à détailler aux autres ce qu'ils devaient faire, ce qui lui permettait de se concentrer davantage sur ses propres parties, prendre du plaisir à les jouer et donc de progresser.

En ce qui concerne David, je me suis lancé un défi. Francis et David jouaient tous les deux de la guitare, mais tandis que Francis, en plus d'être chanteur, jouait en continu, David ne jouait que de manière occasionnelle. Puisque le rôle de Lucas avait été confirmé comme étant le cœur battant du groupe, il fallait que je trouve un moyen pour que David puisse occuper sa place légitime de guitariste lead, puisqu'il s'était présenté comme tel.

J'ai alors proposé un exercice de mise en place assez difficile sur un morceau qu'ils ne maîtrisaient pas encore. Tandis que Lucas et David s'en sortaient plutôt bien, Francis éprouvait de grandes difficultés à jouer et chanter en même temps. Mon pari a fonctionné : lorsque je lui ai

demandé ce qu'il pensait de sa prestation, il m'a répondu : « *J'ai vraiment galéré à chanter et jouer en même temps. Je dois travailler mon instrument, mais je me sens plus chanteur que guitariste.* »

J'ai immédiatement réagi à sa remarque en lui suggérant qu'il pourrait déléguer certaines de ses parties pour se concentrer sur son chant pendant les moments difficiles. Naturellement, il s'est alors tourné vers David et lui a demandé s'il serait d'accord pour jouer ses parties à certains moments pour l'alléger. David a accepté avec joie et a proposé plein d'idées d'arrangements à son leader.

Cette expérience m'a fait prendre conscience qu'un leader trop arbitraire dans la gestion de son projet se surmène, se fatigue, joue moins bien et, par conséquent, démotive les autres à continuer à ses côtés, car il ne leur laisse aucune responsabilité. Un groupe, c'est comme un couple : pour cohabiter correctement et maintenir une relation durable, il faut que chacun se fasse confiance, communique, soit ouvert aux compromis et, surtout, délègue les tâches tout en restant disponible l'un pour l'autre.

4. b) Prendre des pauses pour ne pas saturer

Que ce soit pour les élèves ou pour les professeurs, s'accorder des pauses régulières et adapter ses attentes en fonction des contraintes quotidiennes, s'avèrent vitales. Les pauses, même si elles sont courtes, aident les élèves et les musiciens à optimiser leur apprentissage.

Un emploi du temps trop chargé peut entraîner de la démotivation, tout comme des pratiques musicales intensives. La persévérance est importante, mais jouer plus de quatre heures par jour n'est pas nécessairement synonyme de progrès. En réalité, de nombreux musiciens se reconnaîtront dans l'expérience de longues séances de travail inefficaces, où l'on s'acharne sur les mêmes passages pendant des heures, sans réel bénéfice. Cela finit par entraîner de la fatigue, une baisse de moral, voire de la frustration, et finalement, une perte de motivation.

Notre corps, notre cerveau et notre esprit ont des limites, et il faut savoir les reconnaître et s'arrêter à temps avant de complètement saturer. À l'image d'un sportif qui ne court pas tous les jours pour ménager son corps, le musicien doit aussi prévoir des pauses pour récupérer et progresser. Le temps de pause nécessaire varie en fonction de chaque situation et de chaque individu : cela peut être une quinzaine de minutes entre deux sessions d'une heure, ou plusieurs jours entre deux répétitions.

Notre cerveau a besoin de « respirer » pour se remettre en capacité d'apprendre. Il est donc préférable de se laisser du temps plutôt que de s'obstiner dans la réalisation d'une tâche. Prendre un café, se promener, voir des amis ou lire un livre permet de retrouver du plaisir à la reprise de l'instrument. Ainsi, il vaudrait mieux privilégier la qualité plutôt que la quantité dans le travail

musical. Parfois, une séance d'une heure, menée avec toutes nos facultés et selon un suivi organisé, est bien plus efficace qu'une séance chaotique de plusieurs heures.

Il est important de souligner que si les élèves doivent être encouragés à prendre des pauses, le professeur doit également se sentir concerné. Lui aussi a besoin de prendre l'air, et peut même montrer l'exemple à ses élèves.

Enfin, je crois qu'il est essentiel de transmettre aux apprenants de bonnes habitudes en matière de gestion du temps et d'organisation afin d'optimiser et cadrer les sessions de travail, mais aussi pour prévenir d'éventuelles blessures (tendinites, crampes ou douleurs lombaires, par exemple). Savoir écouter son corps et son esprit est une compétence précieuse.

En intégrant cette notion, les élèves pourraient non seulement perfectionner leur pratique musicale, mais aussi maintenir leur motivation à apprendre, tout en adoptant un mode de vie bénéfique tout au long de leur vie.

5) Que faire face à une ambiance délétère ?

5. a) Adoucir les mœurs

Un groupe est un ensemble d'individus qui possèdent chacun sa propre personnalité, s'orientant vers un objectif commun pour évoluer. Or, qui dit individualité dit ego, et qui dit ego dit conflit. Comme je l'ai exprimé dans la partie précédente, une ambiance délétère au sein d'une répétition est un fléau pour l'apprentissage.

Il existe une multitude de facteurs qui peuvent affecter négativement le déroulement d'une répétition, comme les absences répétées d'un membre, les distractions, les egos surdimensionnés, les relations amoureuses, ou encore l'abus de substances.

Ce qui est vicieux, c'est qu'il arrive qu'un malaise soit palpable alors que tout semble bien se dérouler en surface. Il est probable que des « non-dits » soient responsables de cette tension latente qui entrave la mobilisation collective du groupe. Cela peut se manifester par des silences prolongés, des expressions faciales, des comportements passifs-agressifs, etc. Je pense qu'il est préférable d'agir calmement mais rapidement avant que la situation ne devienne irrécupérable.

Souvent, un conflit provient de malentendus. Il est important de faire appel à l'empathie des personnes concernées pour qu'elles se mettent à la place de l'autre et apaisent leurs propos. Il est crucial de rappeler les valeurs du respect et de la coopération, qui sont inestimables pour la cohésion d'un groupe.

En tant que professeur, il est délicat d'agir, car nous devons rester fidèles à notre rôle d'enseignant et maintenir une distance professionnelle avec les élèves. Si on s'y prend mal, et que l'on s'implique émotionnellement dans le conflit, nous risquons de jeter de l'huile sur le feu...

Même si nous incarnons « l'autorité » et la « discipline » dans le cadre d'un atelier, et que nous sommes garants d'un climat sécurisant pour les apprenants, rien ne garantit que la situation ne dégénère à tout moment. En effet, nous ne sommes pas au courant de tous les détails concernant la vie d'un groupe, et il me semble impossible de connaître toutes les facettes de la personnalité de quelqu'un. Il suffit de peu, voire de rien, pour que deux, voire plusieurs individus, se confrontent de manière virulente.

Il m'est déjà arrivé de me fâcher avec des musiciens, mais jamais dans le cadre d'un cours. Je ne me souviens pas avoir vu un professeur (ou du moins je ne m'en suis pas aperçu) gérer un conflit au sein d'un groupe constitué au conservatoire. Mais j'imagine que si cela devait arriver, le pédagogue devrait jouer le rôle de médiateur, écouter les parties de manière impartiale et proposer des solutions. Cependant, je crains que dans certains cas, il soit très difficile de régler efficacement les problèmes (surtout s'ils sont importants) au sein d'un cours en une dizaine de minutes. On peut tenter d'y remédier en prenant à part les acteurs du conflit en proposant, par exemple, une pause, voire, dans des cas très importants, un rendez-vous individuel pour mettre les choses au clair.

Je crois que dans son rôle de facilitateur, le professeur doit veiller à rester bienveillant en toutes circonstances et se concentrer sur les actions ou les comportements, plutôt que sur la personnalité des élèves. S'attaquer à la personnalité d'un individu est contre-productif, cela l'accable et peut provoquer un esprit de contradiction. En revanche, il est plus constructif de le confronter à ses responsabilités en illustrant son comportement. Par exemple, au lieu de dire « *Tu dois arrêter d'être dans la lune, ça agace tout le monde de devoir répéter dix fois la même chose* », on pourrait reformuler la remarque en disant : « *Ce serait vraiment bien que tu participes davantage aux discussions pendant les répétitions.* »

Pour ce qui est du groupe amateur, il est important de remettre les choses à leur place quand une situation est sur le point de dégénérer, par exemple en rappelant pourquoi le projet existe. Au bout d'un certain temps, il arrive que les membres d'un projet perdent de vue leur objectif et la raison pour laquelle ils l'ont rejoint. Revenir aux racines, pourrait aider à canaliser l'ego de certains et à apaiser la situation. Par exemple, un groupe d'amis qui joue ensemble pour le plaisir aura des ambitions moins grandes qu'un groupe qui vit de sa musique. Par conséquent, si la source du conflit provient d'une exigence excessive, rappeler le but initial pourrait aider à calmer les tensions.

5. b) Les problèmes, dehors !

Il vaut mieux prévenir que guérir. Pour cela, pourquoi ne pas mettre en place, dès le premier cours ou la première répétition, une charte de conduite dans laquelle le groupe s'engage à respecter des règles qu'il a rédigées lui-même ?

Cela peut paraître surprenant, mais pour l'avoir mise en place dans mon ancien projet, je peux affirmer de son efficacité. En effet, cette charte a permis d'instaurer un cadre favorisant l'écoute, le respect et la bienveillance. L'une des règles que nous avons rédigées était : « *Tous les problèmes personnels se règlent en dehors de la salle de répétition, sans exception.* » Il y avait d'autres règles, comme l'interdiction de l'usage de drogues dans la salle, la responsabilité de chaque musicien quant à son matériel, ou encore que l'argent récolté pour le groupe était destiné uniquement à celui-ci, etc.

Même si cette charte n'a aucune valeur légale ou juridique, le fait d'avoir établi un ensemble de règles de bienséance à suivre permet de réduire les sources potentielles de tensions nuisant à la cohésion d'un projet.

Ceci dit, je peux admettre que cela puisse sembler « infantilisant » pour certains de rédiger une charte de règles. Mais rien n'empêche le pédagogue d'établir oralement le cadre dans lequel les élèves vont jouer ! « *Ici, on est là pour apprendre et jouer de la musique. Dès que le cours commence, les problèmes restent à l'extérieur de cette salle.* »

Il faut absolument que le professeur prenne le temps de favoriser le dialogue avec les élèves avant chaque cours. Ce moment d'échange permet non seulement de montrer un véritable intérêt pour chacun d'entre eux, mais aussi de recueillir des informations précieuses (état émotionnel, niveau de fatigue, ce qu'ils ont fait le week-end, etc.) pour mieux adapter son enseignement à l'individu. En créant un environnement sain où les élèves se sentent bien, on les conditionne à suivre le cours efficacement, on influe sur leur motivation et on favorise le renforcement des liens qu'ils tissent entre eux.

6) Comment gérer une différence de niveau ?

6. a) Un petit pas pour un grand

Dans un groupe, la présence d'un élève plus avancé peut poser des défis tout autant qu'elle peut offrir des opportunités. L'enseignant doit trouver un équilibre pour tirer efficacement parti du potentiel de cet élève tout en assurant son progrès et en mobilisant le reste du groupe.

Un élève avancé (et inversement) peut parfois s'isoler des autres s'il perçoit un décalage trop important entre ses compétences et celles de ses camarades. Il est certes important de valoriser ses capacités, mais il faut prendre garde à ne pas le mettre sur un piédestal. On peut néanmoins faire en

sorte qu'il évolue en lui proposant des exercices d'un niveau supérieur à celui des autres, mais toujours dans un cadre collectif.

L'idée est de concevoir des activités qui répondent aux besoins variés du groupe tout en satisfaisant les attentes de chaque élève, comme l'ont déjà souligné les travaux de BIGET. Il faut que chaque individu ressente que le cours collectif est fait pour lui. Pour ce faire, je propose de structurer les séances de manière à inclure des instants où l'élève avancé est confronté à des aspects plus complexes du répertoire ou de l'improvisation, tandis que les autres se concentrent sur des bases plus simples mais exigeantes, cherchant ainsi à combler leur retard et à rattraper si possible l'élève avancé.

On peut mettre en place, pour un tel élève, un jeu de contraintes. Par exemple, en instaurant un moment d'improvisation : en partant du silence, chaque élève explore une consigne qui lui a été donnée. Dans notre cas, on pourrait proposer de minimiser l'usage des accords à l'état fondamental, de jouer sur un temps précis ou encore d'explorer certains modes. L'idée est de mettre les compétences de l'élève avancé à l'épreuve sans pour autant déstabiliser le reste du groupe ni leur faire ressentir un quelconque sentiment d'infériorité.

Le pédagogue peut l'encourager à expliquer, montrer, voire transmettre à ceux qui en ont besoin pour souder le groupe. Cependant, il faut lui faire comprendre que la qualité d'un ensemble ne repose pas uniquement sur le niveau de ses membres, mais sur d'autres domaines (comme l'identité du projet et sa portée artistique). Il est important de l'inciter à réfléchir non seulement à ce que les autres font et à ce qu'ils pourraient faire pour progresser, mais aussi à s'interroger sur sa propre pratique. En effet, s'il choisit de devenir enseignant ou musicien professionnel, se reposer sur ses acquis sans en saisir l'essence pourrait le mettre en difficulté. Il pourrait ne pas comprendre pourquoi un élève n'arrive pas à reproduire ce qu'il lui a montré, ni être capable d'expliquer les étapes nécessaires pour y parvenir. De plus, il pourrait avoir du mal à s'adapter à des collègues ayant un niveau différent du sien dans un projet professionnel, risquant de faire preuve d'impatience ou même de condescendance, du moins jusqu'à ce qu'il rencontre quelqu'un de plus avancé que lui.

Il s'agit ici de lui faire comprendre que chaque individu avance à son propre rythme et que nous ne sommes pas égaux en ce qui concerne nos affinités et notre courbe de progression. Certains progressent doucement mais sûrement, d'autres évoluent rapidement, stagnent longtemps, puis reprennent leur progression. Certains progressent sur tous les plans en même temps, tandis que d'autres se concentrent sur une notion particulière à la fois.

Conclusion

Avant toute chose, j'aimerais préciser que je n'ai nullement l'intention de proposer « un mode d'emploi » à qui que ce soit. Je cherchais à faire part de ce qui a fonctionné pour moi ainsi que pour les enseignants que j'ai interviewés, afin de mieux comprendre leurs approches. Au cours de ce travail, j'ai compris que la motivation repose sur un équilibre entre les aspirations individuelles de chaque musicien et les dynamiques collectives du groupe.

Il existe tant de facteurs et paramètres qui influencent notre motivation, qu'ils soient d'origine externe ou interne.

Les outils exposés ici reposent sur des fondements communs tels que la compréhension des émotions, les objectifs à atteindre, ou encore l'importance du plaisir ressenti lors de l'apprentissage. Mettre en œuvre ces stratégies serait un point de départ permettant aux enseignants de surmonter les appréhensions, de valoriser les progrès accomplis et de susciter l'enthousiasme.

Je ne pense pas qu'il existe une méthode universelle, puisque chaque enseignant dispose de sa propre sensibilité relative à son parcours et aux profils qu'il a rencontrés. De ce fait, il élabore une approche d'apprentissage qui lui est propre, pour favoriser l'autonomie de chaque élève/musicien. Parmi l'ensemble des dispositifs pédagogiques à disposition, il est important de rappeler que toutes les méthodes ne permettent pas systématiquement de résoudre les problématiques de démotivation. Favoriser l'engagement d'un individu au sein d'un groupe, ou encore celui du groupe dans son intégralité, se gère au cas par cas. Car tous les individus, qui, je le rappelle, sont uniques, ne sont pas forcément motivés de la même façon, même s'ils œuvrent pour un objectif commun.

À l'instar d'un croupier qui distribue les cartes aux joueurs, je conçois plus que jamais ma mission d'enseignant comme étant celle qui fournira à chaque élève les « cartes » nécessaires pour qu'il puisse jouer sa propre partie. J'aimerais leur offrir cette main pour qu'ils s'émancipent et définissent leur rôle dans un groupe. Il ne s'agit pas de « jouer » à leur place, mais plutôt de les inciter à façonner et assumer leurs choix, à les défendre et les partager avec les autres, tout en se forgeant une expérience musicale qui attisera le désir et la persévérance.

Mon intérêt pour la motivation est né du fait que, parfois, il m'arrive de considérer ma guitare comme une véritable corvée. Quand cela m'arrivait, je ne comprenais pas pourquoi cet instrument, censé m'accompagner tout au long de ma vie, pouvait me susciter une telle aversion, surtout quand je pratiquais seul. Pourtant, lorsque je joue avec d'autres musiciens, je retrouve cette énergie qui dissipe cette hostilité, me poussant alors à apprendre et à créer davantage. Ce sont ces passages à vide qui m'ont conduit à m'interroger sur l'impact de la motivation sur le jeu musical en groupe.

Une fois sur le terrain, j'expérimenterai mes hypothèses, élaborerai d'autres méthodes et chercherai des solutions, quitte à me tromper, mais toujours dans l'optique de créer une atmosphère bienveillante où chaque musicien pourra s'épanouir et entretenir son plaisir de jouer. Ce parcours, j'en suis conscient, ne sera pas sans embûches, mais c'est précisément dans ces difficultés que réside la beauté et la richesse de l'enseignement artistique. Avec un soupçon de passion et d'engagement, je crois que je pourrai non seulement motiver mes élèves dans leur apprentissage en groupe, mais aussi contribuer à leur épanouissement personnel et musical.

Bibliographie et Webographie

Livres :

- 1 : VIAU Rolland, « *La motivation en contexte scolaire* », 1994
- 4 : MEIRIEU Phillipe, « *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe* », Paris : Chronique Sociale, 1996
- 5 : BIGET Arlette, « *La pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental* », La rue musicale, 2017
- 6 : GUIRARD Laurent, « *Abandonner la musique ? Psychologie de la motivation et apprentissage musical* », 1998
- 8 : FAVRE Daniel, « *Cessons de démotiver les élèves* », Dunod, 2010

Webographie :

- 2 : La théorie de l'autodétermination : <https://www.lesmotivations.net/spip.php?article42>
- 3 : « *Motiver oui mais comment ?* » Conférence de MEIRIEU Phillipe et LECOCQ Yves, <https://www.youtube.com/watch?v=NQCEelzBN9U>
- 7 : La dopamine : <https://institutducerveau-icm.org/fr/la-dopamine/>
- 9 : Neurobiologie, émotions et pensées, 2005 : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-critiques-de-therapie-familiale-2002-2-page-73.htm>
- 10 : Notion de leadership : <https://www.demos.fr/blog/quest-ce-que-le-leadership-et-quoi-sert-il/>
- 11 : MOUSSAÏD Mehdi, chaine YT « Fouloscopie », « *Comment s'organiser sans chef* » : <https://www.youtube.com/watch?v=7AktPjxLe8k>
- BOUHAFS, Mounia, « *Neurosciences et éducations quelle pertinence pour l'université marocaine ?* », Cortica, 2023 : <https://www.revue-cortica.net/article/view/3662>
- 13 : Poids moyen d'un sac d'élève de 6^{ème} : <https://www.tflinfo.fr/societe/video-rentree-scolaire-gabriel-attal-veut-diviser-par-deux-le-poids-des-cartables-des-eleves-2268536.html>
- 14 : Taux horaire moyen d'un collégien français : <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo30/MENE1620733D.htm#:~:text=Entr%C3%A9e%20en%20vigueur%20%3A%20le%20texte,moins%20une%20heure%20trente%20minutes.>
- 15 : BONDALE Kiron, « *Progress is the secret sauce of motivation* », 2019 : <https://kbondale.wordpress.com/2019/10/13/progress-is-the-secret-sauce-of-motivation/>

- 16 : A. LOCKE Edwin et P. LATHAM Gary, « *Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation* », 2002 :
https://www.researchgate.net/publication/254734316_Building_a_Practically_Useful_Theory_of_Goal_Setting_and_Task_Motivation_A_35Year_Odyssey
- 17 : L'impact de la mauvaise ambiance : <https://managers.tn/2023/08/02/limpact-devastateur-de-la-mauvaise-ambiance-de-travail-sur-les-employes-et-lentreprise/#:~:text=Baisse%20de%20la%20collaboration%20et,projets%20et%20des%20objectifs%20communs>.
- 18 : « *Rendre les élèves créatifs et créateurs, oui... mais comment ?* », conférence de MEIRIEU Phillipe : https://www.youtube.com/watch?v=QLJ_4fXQ87Y
- 19 : FARNIER Joan, « *Théorie de l'auto-détermination, motivation et bien-être* », 2010 : <https://www.lapsychologiepositive.fr/>
- 20 : DEKOCK Céline, « *Ce compositeur crée des "partitions animalières" à partir de photographies de compagnons à quatre pattes* », 2022 : <https://www.rtf.be/article/ce-compositeur-cree-des-partitions-animalieres-a-partir-de-photographies-de-compagnons-a-quatre-pattes-11033926>
- 21 : DESSANDIER-VOLKOFF Sacha, MOSTAFA Guillaume, GALICHET Julian, « *Qu'est-ce que La Dynamique De(s) Groupe(s) ?* », <https://cefedem-aura.org/recherche/publications/blog/quest-ce-que-la-dynamique-des-groupes>

Annexes

Partitions du compositeur Noam OXMAN

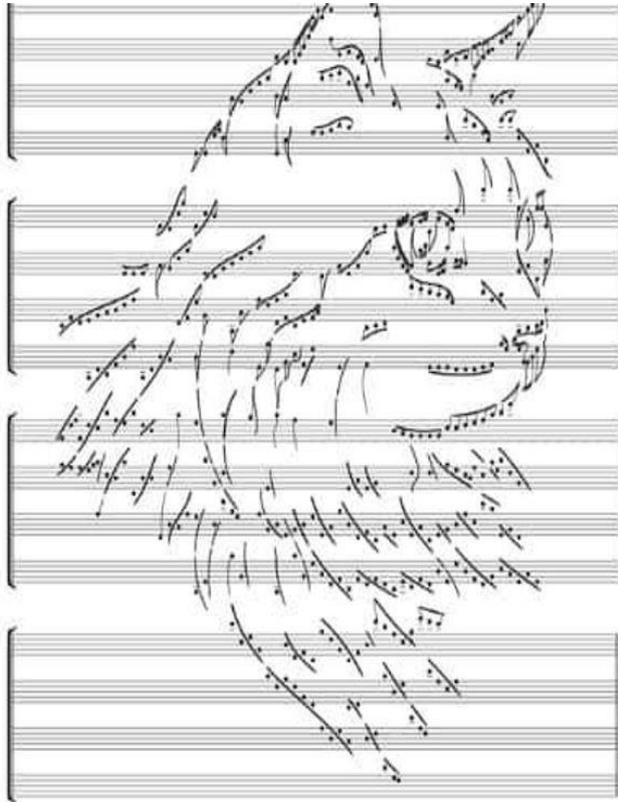


Image Source: Syntheswires / Facebook

Liens Youtube :

- https://www.youtube.com/watch?v=mWot2c3_kgU
- https://www.youtube.com/watch?v=RbK1Q_rixA
- <https://www.youtube.com/watch?v=-ICh9zhr87Y>

