Abandonner la musique ?! Psychologie de la motivation et apprentissage musical.

Laurent Guirard

▶ **To cite this version:**

Laurent Guirard. Abandonner la musique ?! Psychologie de la motivation et apprentissage musical.. 1999, Anne Marie GREEN, 2-7384-7290-7;. hal-01271267

HAL Id: hal-01271267

https://univ-orleans.hal.science/hal-01271267

Submitted on 8 Feb 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Domaine Musical
Collection dirigée par Anne-Marie GREEN

Laurent GUIRARD

ABANDONNER LA MUSIQUE ?

Psychologie de la motivation et apprentissage musical

préface de Robert FRANCÈS

© L'Harmattan 1999
5-7 rue de l'Ecole Polytechnique
F-75005 PARIS
ISBN : 2-7384-7290-7
24° p. / 19,82 €

Note importante au lecteur

Vous pouvez consulter librement ce texte comme vous le feriez en empruntant un livre dans une bibliothèque ou en le feuilletant chez un libraire.

Vous ne pouvez pas le reproduire car un éditeur en diffuse en librairie une version imprimée.

Si vous souhaitez en faire une citation, reportez vous toujours et exclusivement à la version papier : pour des raisons de confort de lecture, la mise en page de cette version en ligne est très différente de celle du livre (elle n'a donc pas de numéros de page).

TABLE DES MATIERES

1 “CELUI QUI SAIT CE QUI CONSTITUE LA MUSIQUE”

1.1 La lutte pour la connaissance

1.2 Comment en vient-on à parler de motivation?

1.2.1 Trop d’intérêt pour les intérêts

1.2.2 Où la motivation n'est qu'un escamotage terminologique

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

1.3.1 Des compétences que l’on voudrait bien pouvoir mesurer...

1.3.2 Naturalisation des pratiques culturelles et déni des médiateurs

1.3.3 Des compétences que l’on devrait développer...

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

2 COMMENT PRESENTER ET DEFINIR LA NOTION DE MOTIVATION ?

2.1 Théories des contenus et théories des processus

2.1.1 Les théories des contenus

2.1.2 Les théories des processus

2.1.3 Une synthèse improbable

2.2 Un peu d’histoire...

2.2.1 Au début était la *Drive Theory*

2.2.2 Créer une sorte d’angoisse... pour la résoudre

2.3 Au deuxieme jour, K. Lewin et E.C. Tolman vinrent remplir la “boîte noire”

2.4 *EIV* : Un modèle “pédagogique”

3 AUTOUR DE LA VALENCE

3.1 Un zeste de démarche interprétative

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

3.2 L'impasse du besoin d'accomplissement

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

3.3 Les paradoxes du musicien dans la moulinette des attributions causales

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

3.4 Mutatis mutandis?

3.4.1 Une restructuration permanente des buts poursuivis encouragée par un apprentissage autogéré
3.4.2 Les grands principes de la théorie de Deci sur la *motivation autogérée.*
3.4.3 Prévenir une évolution certaine vers l'échec en évitant d'encourager le choix de buts pénalisant l'apprentissage.

4 AUTOUR DE L'INSTRUMENTALITE

4.0.1 Quelques mises au point interdisciplinaires utiles...
4.0.2 Comment définir l'instrumentalité

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

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

4.2 La résignation apprise

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

4.3 Les théories implicites de l'intelligence

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

5 AUTOUR DES EXPECTATIONS

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

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

5.2 A quoi tiennent de bonnes expectations?

5.2.1 Les théories de l'apprentissage social, ou "Comment mon bon Maître m'a tout appris sans dire un mot..."
5.2.2 Des expectations malades: I/les causes
5.2.3 Des expectations malades: II/les effets
5.2.4 Des expectations malades III/les remèdes

5.2.5 “-Si tu veux... tu ne peux pas toujours!”
5.2.6 Tout est affaire de stratégies
5.2.7 Parfois, des entraves augmentent la motivation

6 UNE ENQUÊTE SUR DES ÉTUDIANTS DE MUSICOLOGIE

6.1 Population, Échantillon.

6.2 Méthode
6.2.1 Entretiens exploratoires
6.2.2 Instruments

6.3 Analyses/Résultats
6.3.1 Hypothèses de validation générale du modèle EIV
6.3.2 Hypothèses relatives à la valence
6.3.3 Hypothèses relatives à l’instrumentalité
6.3.4 Hypothèses relatives à la restructuration des buts (instrumentalité et expectation)
6.3.5 Hypothèses relatives aux expectations
6.3.6 Hypothèses relatives à l’effet des pratiques musicales antérieures sur les dimensions EIV
6.3.7 Hypothèses relatives aux différentes interactions Expectation-Valence
6.3.8 Hypothèses relatives aux relations entre les dimensions EIV au sein des quatre disciplines

6.4 Annexes
6.4.1 Statistiques descriptives (n=235)
6.3.1 Questionnaire

7 BIBLIOGRAPHIE

8 INDEX/GLOSSAIRE

PRÉFACE

Voici un ouvrage qui intéressera beaucoup de monde: ceux qui ont pour mission d'enseigner la musique, mais aussi ceux qui ont interrompu avec regret une formation musicale, et ceux qui hésitent à entreprendre ou à poursuivre une telle activité — rongés par la crainte de l'insuccès.

Plus que partout ailleurs peut-être, c'est à propos de cet art que des idées traditionnelles règnent concernant les "facultés" espérées chez l'élève: le "goût", "l'oreille", la "sensibilité", le "don", "l'attrait" pour la musique sont des concepts véhiculés à travers les siècles, et même s'ils ont aujourd'hui fait l'objet d'un examen scientifique démontrant leur réalité psychologique construite et leurs fonctions sociales latentes, même s'ils sont justement accusés d'engendrer des paradoxes et des obstacles pernicieux dans les cours de musique, ils survivent, là où des études trop fragmentaires, trop sacrilèges, ou trop éloignées des problèmes concrets du pédagogue, ne permettent ni de comprendre, ni de compenser les pratiques éducatives néfastes qui en découlent.

Ainsi, le monde de la musique court encore souvent le risque d'adhérer à des réformes doctrinaires passionnées, et de se perdre dans des réflexions introspectives peu fondées,

inefficaces, ou contraires sur bien des points aux intérêts de l'apprenti musicien.

Dans un style alerte et parfois ironique, Laurent Guirard met en lumière la nécessité de reconsidérer le rôle et les effets pervers de ces idées reçues, en comprenant pourquoi le processus d'appropriation des objet culturels est ici savamment caché derrière le caractère magique, instinctuel, que l'on prête d'ordinaire au pouvoir d'attraction de la musique.

Il nous apporte ensuite une analyse très documentée des recherches menées en psychologie de la motivation à apprendre, tant dans le domaine scolaire que musical. La valorisation subjective des buts de l'apprentissage musical (valence), puis la représentation qu'établit l'individu des moyens externes et internes dont il dispose pour les atteindre (instrumentalité et expectation), sont ainsi envisagés successivement, par référence à des outils explicatifs validés scientifiquement. Cette problématique motivationnelle permet à l'auteur d'importer, et d'envisager sous un jour nouveau, de nombreuses connaissances allant de la musicologie à la sociologie, afin d'établir une critique interdisciplinaire accessible et optimiste des problèmes posés par

l'apprentissage musical tout en gardant constamment appui sur des expérimentations aussi riches que diverses.

L'ouvrage s'achève sur une enquête par questionnaire menée auprès d'étudiants en musicologie. Cette recherche confirme les principaux phénomènes évoqués en démontrant d'importantes différences d'attitude entre l'apprentissage de l'instrument, de l'histoire de la musique, de l'écriture et du solfège. De plus, elle apporte des données nouvelles éclairant l'influence du sexe et de l'origine socioculturelle sur la bonne marche des études musicales.

Le lecteur avide d'en savoir davantage sur ce qui fait et défait la motivation à apprendre la musique, trouvera ici de quoi se rassasier, et, s'il est enseignant, son travail en tirera certainement profit.

Robert FRANCÈS
Professeur émérite de psychologie à l'université de Paris X - Nanterre
Fondateur du laboratoire de psychologie de la culture
Fondateur de l'Association Internationale d'Esthétique Expérimentale (IAEA)

Les préoccupations de beaucoup de musicologues portent plutôt sur ce qu'ils croient être l'honneur de leur art que sur la vérité. Dans la lutte qu'ils soutiennent, ils ne défendent pas une opinion contre une autre mais à leur sens, le dogme contre l'hérésie, l'opinion de leurs adversaires leur apparaît comme un indigne malentendu, un matérialisme sacrilège et grossier.

Édouard HANSLICK Du beau dans la musique

1 "CELUI QUI SAIT CE QUI CONSTITUE LA MUSIQUE"

1.1 La lutte pour la connaissance

Faute de recevoir à leur naissance un ensemble d'instincts leur permettant de survivre, les membres de l'espèce humaine ont l'incomparable avantage de pouvoir s'adapter aux évolutions de leur milieu, et le gros inconvénient d'avoir à gérer le remplissage de leur cervelle. Qu'il l'admette ou pas, ce mammifère supérieur est condamné à se construire tout en s'instruisant partout encore et toujours; condamné à s'approprier le bénéfice d'une civilisation qui, pour lui être nécessaire, n'est pas pour autant compris dans sa layette.

Sa principale caractéristique reste donc de vivre sa *lutte pour la vie* dans un jeu de piste pervers où sa perception n'est ni fiable ni suffisante, où les générations qui sont déjà passées ont laissé des balises plus ou moins précises, où de petits malins ont manipulé les cartes à leur avantage, et où de

profondes divergences subsistent quant aux méthodes et aux mobiles de tous ceux qui, des parents aux prophètes, en passant par les enseignants, les artistes, les scientifiques ou les épiciers, lui proposent si gentiment leur aide.

La plupart des problèmes soulevés par la psychologie de la motivation humaine tiennent dans ce constat trivial où nos conduites sont vues comme le fruit d'une longue série d'interactions, de frictions ou de déterminations réciproques entre notre psychisme et un environnement où la *cosa mentale* a, par nature, beaucoup d'importance.

Aussi, prévenons d'emblée tous ceux qui voudraient voir ici célébrer (ou, au contraire, disséquer) les mystères du goût pour la musique: la motivation n'est ni une pile électrique que l'on vous aurait collée dans le dos à la naissance et qui vous ferait avancer plus ou moins vite que les autres, ni la conséquence du pouvoir d'attraction magique de certains objets qui seraient naturellement beaux ou bons, ni même le résultat d'un maniement habile de la carotte et du bâton tout autour de l'enfant.

Les instincts, les dons naturels, l'influence directe, *immédiate* du milieu permettraient peut-être d'expliquer les problèmes de motivation des protozoaires (qui seront très intéressés), mais, pour le sujet qui nous préoccupe, ils ne sont pas

pertinents. En ce qu'ils nient le principe intangible du développement de son intelligence au sein d'une culture, ces arguments n'ont rien à faire chez l'homme, où la motivation est une mayonnaise qui se fait toujours en ajoutant de la réalité externe dans de la réalité interne, et en remuant avec l'espoir que ça prenne.

Opinion, aussi naïve que répandue, il s'agit là du piège le plus commun qui soit tendu à l'intelligence humaine lorsqu'elle tente d'expliquer ses conduites: confondre, dans sa représentation du monde, ce qui procède d'un acte de connaissance et ce qui procède d'un acte de foi. Or, en espérant atteindre, et par la seule introspection, quelque connaissance simple et globale de la motivation humaine, on est déjà, du fait de nos attentes, pris à ce piège et condamné à ses impasses: dans une perspective théologique, la motivation disparaît souvent faute de libre arbitre; dans une perspective humaniste naïve on attend qu'elle arrive d'elle même, en compagnie de quelque sauvage, plus ou moins bon; et dans des perspectives scientistes ou nihilistes, la dénonciation de croyances irrationnelles et aliénantes souvent laisse en place un monde irrationnel et inique, mais sans foi ni loi ni voie d'action.

Traiter des problèmes de motivation humaine c'est donc avant tout expliquer comment l'individu peut orienter ses pensées ou ses actions dans des voies sans issue, c'est admettre que la transmission de l'expérience accumulée qui le distingue du reste du règne animal puisse le perdre tout autant que la gléba d'une plante carnivore le ferait d'une mouche. Pour cela nous devrons, au moins, renoncer à croire que l'on peut saisir d'instinct la valeur des buts que l'on nous propose, que notre intérêt s'oriente automatiquement vers les objectifs les plus profitables, et que l'on peut les atteindre par la seule force de notre persévérance.

Hélas, appliquer ensuite une démarche scientifique, fondée sur la description de relations vérifiables entre des faits observables à la compréhension des aléas de l'activité humaine, est un pari difficile, car la séparation entre les actes de foi et les actes de connaissances est ici bien plus délicate que dans les autres domaines: tous deux œuvrent conjointement sur le même terrain, parfois si proches dans leur objet que certains ingénus en oublient la frontière méthodologique infranchissable qui les sépare[1]. Aussi ténue

---

1 La démarche scientifique admet elle aussi certaines croyances difficiles à démontrer: des hypothèses ou des postulats théoriques généraux garantissent des moments de stabilité où les chercheurs s'allient pour perfectionner leurs outils d'observation (on dit depuis T. S. Kuhn qu'ils font temporairement confiance à des *paradigmes*). Mais attention: si ces hypothèses sont bien issues d'intuitions, ces intuitions sont non seulement

soit-elle parfois, cette frontière gagne pourtant à ne pas être perdue: elle est le legs de ceux qui jadis périrent contre les dogmes de l'Eglise, s'épuisèrent par des introspections biaisées sur de faux-problèmes métaphysiques, ou inversement *souffrirent*, peut-être plus que nous, *la faim de l'âme par amour de la vérité*. L'oublier, c'est condamner à la fois l'homme et son savoir sur l'homme, par une mise en concurrence déplacée et stérile, par le refus d'admettre qu'il existe différentes façons de connaître et que celles-ci diffèrent moins par quelque valeur absolue que par leur cohérence interne et leur fonction.

Soyons bon joueurs: la psychologie de la motivation — partie des sciences humaines — a pour objet de construire, là où cela est possible, une *explication vérifiable des conduites orientées vers des buts*, et non d'en promettre une compréhension universelle ou d'en dépeindre une vision riche et stimulante en filant la métaphore, puis le dogme. Qu'elle procède d'une logique interprétative liée à la psychanalyse ou d'une démarche strictement expérimentale, elle cherchera toujours à mettre à l'épreuve ses hypothèses, car c'est là sa

---

déjà canalisées dans un univers des possibles empiriquement fondé, mais surtout la nature hypothétique et non dogmatique de cette connaissance lui permet d'admettre l'erreur et même d'en tirer bénéfice, elle lui permet de survivre à de fréquentes ruptures épistémologiques qui chaque fois l'enrichissent et précisent l'univers des possibles (Bachelard), ce qui la

raison d'être et sa cohérence (et non pas un boulet gênant dont elle voudrait se défaire). Pour faciliter ce travail de *forçat de la preuve* (Poincaré) la "gestion du remplissage de notre cervelle" y sera souvent réduite à une série de processus spécifiques — limités mais testables — décrivant les voies par lesquelles l'individu se représente tant le fonctionnement et l'intérêt du monde dans lequel il vit, que les possibilités et les moyens d'action qui lui sont offerts. De même, sa principale problématique se réduira à vérifier si ces représentations mentales sont suffisamment fidèles à ce que nous savons de la réalité qu'elles sont censées décrire, et à préciser comment certains défauts de notre perception comme de notre raisonnement, mais aussi certaines données de notre environnement, nous en empêchent.

Etudiant un contexte d'apprentissage, nous nous attacherons surtout à comparer, là où nous le pouvons, la réalité psychologique des compétences à acquérir, avec la présentation que nous en font nos enseignants, nos parents, nos idoles ou nos pairs, et la représentation que nous nous en faisons en termes de moyens (propres ou généraux) et de buts préférés. Qu'il enseigne le piano ou les mathématiques, le pédagogue a en effet une obligation de connaissance

---

rend plus flexible, plus apte à s'adapter aux faits qu'elle décrit, donc plus juste (nous oublierons ingénument les guerres d'écoles).

particulière (qui n'est pas celle du chercheur ou de l'artiste): en plus d'une mission "d'enculturation" et de valorisation de son activité, il doit savoir comment décomposer chronologiquement et par ordre d'importance le contenu de la matière qu'il enseigne, il doit connaître l'influence de l'âge, des différents modes d'assimilation, de la motivation ou des origines de l'élève sur l'acquisition et l'évaluation des différents savoirs.

De même, il doit aider l'élève à se représenter les buts et les moyens de son apprentissage dans des voies conformes à leur réalité objective, faute de quoi ce dernier risquerait de s'épuiser sur un travail démotivant et inefficace.

Entendons-nous bien: cela ne veut pas dire qu'une connaissance scientifique exhaustive de la nature et des modes de développement de tous les processus psychologiques que l'on va devoir mettre en œuvre chez l'élève soit un préalable nécessaire (tout chercheur honnête, déluré des utopies déterminatives, sait qu'il y a là de quoi se casser les dents — et pour longtemps!).

C'est avant tout une mise en garde: dans certains champs complexes de l'activité humaine, les explications ou les représentations les plus répandues appartiennent pour tout ou partie au domaine des croyances sociales cohésives ou à celui des stratégies d'embellissement des objets culturels; non à

celui de la description objective des faits, utile à l'enseignant pour fonder une grande part de sa pratique.

Bis repetita, ces représentations diffèrent dans leurs fonctions comme dans leur méthode, et peuvent *nolens volens* plonger dans des déboires motivationnels insolubles, tous ceux qui n'en auront pas bien conscience ou voudront naïvement réduire ce paradoxe.

Si les rôles ne se mélangeaient jamais, tout serait très simple. Il est des domaines où cette démarcation entre ce qui relève d'un acte de foi et ce qui provient d'un acte de connaissance ne pose plus trop de problèmes: un chercheur en biologie génétique peut croire, pour son salut, à l'existence d'une divinité créatrice du monde, tout en acceptant sans retenue pour son travail, la connaissance issue des théories évolutionnistes de Darwin. Il sait qu'il y a là un paradoxe, mais il n'ira (en principe) pas chercher le souffle divin dans un fragment d'ADN, pas plus qu'il ne prendra sa blouse blanche pour aller prier. Lorsqu'il commence ses études, c'est déjà un grand garçon, et il peut comprendre que faute de bien séparer ces deux registres, il se perdrait vite dans des aspirations antagonistes ou s'épuiserait dans un travail pseudo-scientifique inutile et inefficace.

Or, lorsque l'on rentre dans le monde l'art, rien ne va plus!

Le scientifique qui avait jusqu'alors accepté de disséquer méthodiquement la plus grande partie de notre corps et de notre âme, s'interrompt.

Il est pris de remords:

"-A quoi bon planter mon scalpel là dedans? se dit-il Après tout, ce n'est pas vraiment indispensable à la marche civilisatrice de l'humanité, ça ne me permettra pas de gagner une guerre, de stopper une épidémie, ni même de faire fortune. Et puis c'est si joli... Ça m'embêterait de l'abîmer. Après, ça ne sera plus pareil et ça pourrait bien me manquer."

S'en suit alors souvent une alternative désolante: soit il fait du monde de l'art le dernier petit lopin de mystère où tout le monde pourra continuer à raconter absolument n'importe quoi avec sa bénédiction et la caution prestigieuse — mais usurpée — de la Science Moderne[1]; soit, au contraire, pris d'une envie frénétique, il sort son plus vilain tournevis et commence à dépiauter sauvagement la chose, en prenant bien soin de ne pas écouter les autres (rupture épistémologique oblige) ni de se faire comprendre (tant pis si ça saigne, pourvu que ça

---

1 C'est là souvent le fait des scientifiques "durs" (de la physique à la biologie), surtout lorsque l'âge, le mépris des sciences humaines, et un déficit de formation littéraire, leur permet de sombrer ingénument dans une crypto-mystique de bazar.

marche)[1]. Il maintient ainsi un alternative *naturalisation*/*dévoilement* stérile, où l'objet d'art est soit sacralisé, travesti en une chose naturelle puis mystifié, obscurci au nom d'une relativité supposée absolue des ses interprétations, jusqu'à devenir inaccessible à qui ne l'a déjà longuement fréquenté; soit mis en pièces par des mots sans charme, pour la rivalité que la raison pressent dans cette puissance allogène.

Chez l'artiste, cette fois, et particulièrement chez le musicien, tout est si précoce et si intense que les explications qui régissent l'activité conservent par la suite les prétentions globalisantes du syncrétisme enfantin[1], et la rigidité qui découle d'un fort investissement affectif et/ou professionnel. Impossible alors d'établir quelque démarcation entre les actes de foi et les actes de connaissance: le mystère de la création inspirée s'abat sur la réalité objective déjà passablement complexe et trompeuse de l'expérience esthétique, et cette *connaissance* qui n'avait aucune obligation de validité factuelle devient affaire de dogmes proférés par des groupes qui doivent seulement préserver leur identité sociale et la valeur supérieure de leur *art*. En fondant l'explication ou la

---

1 C'est là plutôt le fait de tendances doctrinaires de la sociologie d'après guerre critiquées par Hennion (1993).

représentation de son activité sur un rationalisme introspectif[2] qui accorde la même valeur aux faits et aux croyances, le milieu artistique ne peut séparer ni même clairement distinguer ces deux registres. Il s'oblige alors non seulement à perpétuer des traditions explicatives paradoxales dont l'assimilation difficile génère des problèmes notoires dans le domaine de l'apprentissage, mais encore à refuser tout progrès épistémologique, figé par des présupposés (sensibilité, don ou goût naturel) et des interdits de connaissance qui n'ont plus cours dans les autres champs de la connaissance depuis le XVIIIe siècle. Ce retard épistémologique tend a maintenir bien des théories de l'art dans la démarche stérile d'une justification a posteriori de dogmes préétablis et intangibles, se contentant d'emprunter

---

1 Forme primitive de perception et de pensée, caractérisée par une appréhension globale, indifférenciée, indistincte de la réalité (Pieron).

2 Rappelons que le rationalisme introspectif est un fort méchant héritage laissé par notre illustre Descartes dans l'étude de la chose mentale: il suppose que l'on peut atteindre la connaissance d'une réalité par la simple *raison bien conduite*, sans aucun recours à l'expérience, et ce dans la mesure où elle permettrait d'attraper des *idées innées*, claires et distinctes laissées par Dieu pour comprendre les lois de la nature. En d'autres termes, c'est l'art d'édifier des constructions mentales très rigoureuses en apparence (on y disserte beaucoup sur leurs *fondements* et leur *méthode*), mais sur des bases complètement meubles (figées dans des présupposés métaphysiques objectivement faux). Rappelons que c'est sur une position radicalement opposée (fin du *Deus ex machina*, role primordial de l'expérience) que les empiristes anglais (Hume) planteront peu après les bases épistémologiques de la philosophie et des sciences humaines contemporaines.

insidieusement des termes et des résultats scientifiques qui, séparés de leur contexte et de leur démarche, perdent, qui plus est, toute valeur (Duchez 1985). La *détermination réciproque de la mesure et de son objet* qui, selon Bachelard, fonde toute connaissance scientifique, n'est plus possible: l'explication et le champ étudié n'interagissent plus, art et science s'essayent, avec plus ou moins de bonheur, au jeu de l'autre, s'interdisant ainsi tout dialogue. Combien de musiciens n'ont-ils plaqué sur leur art des pseudo-sciences déterminatives inadaptées et dépourvues de toute validité empirique; et combien de scientifiques n'ont-ils recouru à des analogies musicales fumeuses pour qualifier quelque exception ou quelque fait mystérieux ?

Faute de bien démarquer les méthodes et les fonctions d'un savoir sur l'art, ceux qui valorisent l'activité par des théories esthétiques belles mais mystifiantes[1] peuvent toujours accuser ceux qui, en retour, dénoncent leur bien-fondé au nom d'une réalité objective contraire forcément moins attractive (et réciproquement). Cette petite guerre les occupe à bon compte: elle évite une reconnaissance mutuelle et une collaboration qui de part et d'autre déstabiliserait les acteurs en réduisant leur pouvoir explicatif. De plus, ceux qui en pâtissent n'ont

pas la parole: public auto-aliéné par une industrie du loisir qui irait jusqu'à sacrifier toute forme de culture et de plaisir esthétique pour gagner du sou; enseignants dessaisis de leur rôle de médiateurs culturels, mal reconnus et mal formés, souffrant d'un désinvestissement incoercible de la pratique musicale.

Même les bilans des travaux psychologiques sur la motivation à apprendre la musique déplorent le manque d'échanges interdisciplinaires qui pénalise la qualité des recherches et rend leurs résultats souvent décevants:

• D'une part, Austin et Vispoel (1992) reprochent aux recherches menées par des musiciens dans le cadre des diplômes d'éducation musicale[2] un manque de méthodologie qui les oriente vers des impasses et des faux problèmes: la quête exploratoire et naïve d'une série de déterminants de l'engagement et du maintien de l'activité musicale, la préoccupation quasi exclusive pour des échantillons de musiciens exceptionnels peu représentatifs de l'ensemble des

---

1 N'oublions pas qu'une théorie (du grec *thêorein*: observer, contempler) suppose étymologiquement une forme de déférence à l'égard de l'objet décrit.

2 Il s'agit surtout des travaux sanctionnant, aux Etats-Unis, la formation universitaire supérieure des enseignants de musique (PhD/MDA in music education).

élèves, l'adhésion implicite à des principes béhavioristes[1] datés qui surestiment le rôle de l'enseignant plutôt que de l'élève dans l'étude des sources de la motivation, l'usage d'outils de mesure de la motivation inadaptés, mal conçus, ou trop étrangers à la démarche expérimentale, et surtout, une interprétation fondée sur des modèles intuitifs et non sur des théories ou des lignes de recherches existantes en psychologie de la motivation.

• D'autre part, Thomas (1992) recommande aux psychologues de mieux prendre en compte certaines particularités de l'apprentissage musical qui semblent importantes pour les questions de motivation: il s'agit d'un cursus facultatif, marginalisé dans le système scolaire, et qui, pour beaucoup, reste une simple activité ornementale et contingente; les compétences s'y évaluent par des actions complexes conduites en temps réel et peu fragmentables (ce qui suppose une influence de l'environnement et des processus d'approbation fort différents de ceux vérifiés sur la simple reproduction d'exercices ou de connaissances académiques); les enseignants y ont une tâche d'*enculturation*

---

1 Le béhaviorisme (de l'anglais *behavior*: comportement) est un courant de la psychologie qui, au début du siècle, proposa une psychologie scientifique strictement limitée au comportement observable en réaction aux dérives introspectives et ontologiques d'une discipline naissante (voir aussi plus bas chapitre 2.3).

et non de simple instruction; la perception des progrès y est difficile, car, à un feedback pédagogique malaisé et défaillant, s'ajoute le fait que les critères de réussite sont souvent insaisissables et très étalés dans le temps; enfin le pouvoir sémiotique paradoxal et la fonction cohésive universelle de la musique imposent au psychologue de maîtriser de difficiles questions d'éthologie.

Y a-t-il une échappatoire? La pédagogie musicale est-elle condamnée à une réitération de méthodes sans méthode, incapable de dépasser le butoir d'une reproduction socioculturelle? Les sciences de l'art n'offrent-elles nécessairement qu'une désacralisation gratuite, inventée pour avilir et assujettir ce qui échappe à sa raison? Le monde de la musique est-il forcément destiné à souffrir la punition babélienne de la fragmentation conflictuelle des connaissances, des codes et des publics?

Eh bien, admettons que non, et tentons le jeu d'une interdisciplinarité qui, bornée à des problèmes d'apprentissage, préserverait la cohérence d'une démarche scientifique, en maintenant des problématiques et des articulations suffisamment riches, concrètes et pertinentes pour intéresser les enseignants de musique.

Aussi, après un survol critique des compétences à acquérir et des moyens plus ou moins pertinents proposés pour le faire, nous présenterons une palette de théories motivationnelles assez large pour que chacun y trouve quelque intérêt propre. Nous veillerons à faciliter leur compréhension en les rattachant systématiquement à des problèmes concrets de l'apprentissage musical, mais aussi en situant leur problématique au sein des grands courants de la psychologie, et en les réunissant autour d'un modèle général offrant un cadre très accessible et un certaine cohérence à l'ensemble. Pour conclure, nous présenterons les résultats d'une mise à l'épreuve de certaines de ces théories sur une population de musiciens préadultes.

1.2 Comment en vient-on à parler de motivation?

1.2.1 Trop d'intérêt pour les intérêts

L'intérêt pour l'activité constitue la face la plus visible des problèmes de motivation, mais cela ne signifie pas qu'elle soit pour autant la mieux connue ni la plus importante. Ainsi, le terme de motivation est souvent utilisé dans l'opinion sous le sens d'un intérêt manifeste et/ou avoué. Il apparaît fréquemment chez les enseignants lorsqu'ils parlent de leurs

élèves. Les enseignants évoquent généralement un “manque de motivation” quand ils constatent un manque d’effort, d’attention, d’implication ou d’intérêt chez certains élèves. De même, ils définissent la motivation par l’envie explicite ou le plaisir manifeste d’accomplir une activité particulière, mais sans vraiment s’intéresser à la nature de cet intérêt et aux indices qui le caractérisent à leurs yeux. Une étude plus poussée de ce plaisir apparaît inutile à l’opinion, laquelle se contente de le catégoriser par des jugements de goût plus ou moins prudents (*de gustibus...*), et de le comprendre par des théories de l’inspiration ou du libre arbitre débouchant généralement sur la constatation (heureuse ou navrée) des déterminismes socioculturels. Entité nommée mais supposée inconnaissable, la question de la diversité du goût musical interrompt et remplace dans l’opinion toute étude systématique des modes de valorisation de l’activité.

Voyons maintenant ce qu’une étude systématique peut nous apprendre de cet intérêt. L’attitude la plus triviale, la plus courante et la plus critiquable consiste à recourir à la seule notion d’hédonisme, puis à catégoriser les sources de ce plaisir. Par exemple, on peut évoquer le plaisir de la pratique orchestrale professionnelle (Bernstein 1986), de la pratique chorale adulte (Fuller 1989), ou enfantine (Ma 1992). On obtient alors des listes de mobiles avoués.

Première constatation importante: si ce mobile hédonique semble incontestable, son expression n'est pas toujours manifeste. Par exemple, lors de l'adolescence, ce plaisir musical est un jardin secret que les adolescents dissimulent ou travestissent pour mieux le protéger (Green 1986, 1997). De plus, nous savons depuis les recherches de Tolman et de Bandura (voir plus bas), qu'en dépit d'une indifférence apparente ou d'une absence de réactions rapides et explicites aux stimulations des enseignants, l'élève peut observer et assimiler des modèles de comportement qui déterminent ses goûts et ses conduites à venir. Nous savons également que cette dissimulation tend à générer des difficultés pédagogiques et métrologiques, dans la mesure où l'ensemble de l'institution éducative privilégie pour diverses raisons les réactions les plus rapides, les plus actives et les plus explicites de l'élève (Regnard 1992, Ma 1992, Strickland 1958, Johnson *et al.* 1964, etc.). Mais, parents, enseignants et institutions sont-ils réellement conscients de ces problèmes?

Deuxième constatation: il semble que cet intérêt ne soit pas homogène et varie d'un individu à l'autre entre les différents aspects du cursus de musique. S. Maidlow (1993) note par exemple une opposition entre les aspects *analytiques* (harmonie/analyse) et *expressifs* (pratique, approche littéraire) de l'activité musicale; laquelle peut être rapprochée d'une opposition générale entre les intérêts artistiques et

scientifiques (Larcebau 1967), ou, au sein des pratiques artistiques, entre les activités requérant l'apprentissage d'une technique spécifique et ceux ne la nécessitant pas (Francès, Roubertoux et Denis 1976). Or, connaissons-nous suffisamment ces divergences d'intérêt et sommes-nous capables d'en tirer parti dans la formation des musiciens?

Troisième et dernier constat: le déterminant le plus fréquemment évoqué, pour expliquer l'intérêt pour la musique, est la présence d'expériences musicales antérieures satisfaisantes (Howe et Sloboda 1991 a/b). Cet aspect fondamentalement "capitaliste" du goût et de l'activité musicale est également vérifié depuis Bourdieu et Passeron (1964) par de nombreux travaux sociologiques: plus le capital d'expériences musicales satisfaisantes et diversifiées dont dispose un individu est important, plus sa recherche de nouvelles expériences musicales sera vigoureuse et endurante — ou, en d'autres termes, motivée. En même temps, plus cette fréquentation des œuvres est abondante et désirée, plus elle développe, en les sollicitant, des capacités perceptives/cognitives qui conditionnent l'émotion et le plaisir esthétique (voir plus bas), et plus la familiarisation vis-à-vis du répertoire et la différenciation des œuvres permettent des choix personnels et une augmentation du plaisir musical qui encourage et justifie en retour de nouveaux investissements. De plus, il appert que lorsque le jeune adulte

s’engage dans une vie professionnelle, familiale et sociale, ses pratiques ou ses habitudes culturelles se figent et deviennent plus difficiles à modifier en profondeur.

Si le déclenchement dans l’enfance de telles expériences lie apparemment la force des intérêts musicaux à des caractéristiques socioculturelles et à des pratiques éducatives familiales qui semblent hors de portée de l’enseignant, une étude psychologique révèle que ce lien est loin d’être aussi simple et intangible que l'on ne se l’imagine de prime abord. Mais, là encore, sommes-nous suffisamment formés pour dépasser l’alternative — aussi stérile que répandue — qui conduit les humanistes à dénier l’influence déterminante des pratiques enfantines et les autres à les utiliser à tort comme des marqueurs de classe sociale?

1.2.2 Où la motivation n'est qu'un escamotage terminologique

Dans de nombreux pays, la musique est une activité facultative dont l’engagement, la poursuite ou la valorisation sont très liés aux pratiques culturelles familiales. Par conséquent, les élèves y présentent des disparités de niveau plus importantes que dans les domaines où l’apprentissage est régulé par des obligations légales de scolarité, ou des contraintes économiques de formation professionnelle.

Curieusement, lors d'une série d'entretiens semi-directifs menés sur des professeurs d'instrument et de formation musicale titulaires officiant dans les écoles de musiques publiques (nationales, municipales) des régions Lorraine, Alsace, Moselle (Guirard 1997), il est apparu que cette situation n'empêchait pas les enseignants d'aborder le problème de l'instruction à rebrousse-poil — c'est-à-dire de supposer que la disponibilité de certaines capacités (oreille, sensibilité musicale) conditionnerait ici la bonne marche de l'apprentissage et non l'inverse.

Tiraillés entre une implication personnelle déstabilisante, souvent injustifiée (ils ne sont pas seuls responsables des résultats de l'élève), et une certaine réticence à tout expliquer par une prédisposition innée de l'élève (cela réduirait leur rôle à un tri des élèves plus ou moins "doués"), ces enseignants se réfugièrent vers la notion de motivation pour expliquer la bonne marche ou l'échec des études musicales. A une question leur demandant d'énumérer les problèmes, les attitudes ou les comportements non désirés apparaissant chez les élèves et pouvant constituer une difficulté dans leur travail d'enseignement, ils évoquèrent souvent la motivation dans

l'acception usuelle du terme[1], reprochant aux élèves de ne pas fournir un travail satisfaisant (assiduité, efficacité) du fait d'un simple "manque de goût" pour les activités musicales. Alors que la motivation apparut explicitement comme un attribut dont l'absence était regrettée chez l'élève, on s'interrogea bien peu sur sa nature et ses déterminants. On y vit tantôt le fruit de mobiles spécifiques à l'élève (*motivations*) dont certains étaient manifestement insuffisants (envie de faire comme les autres, volonté exclusive des parents); tantôt l'effet d'une prédisposition ou d'un désir profond dont la nature semblait obscure et incontrôlable ("manque d'envie", "imperméabilité" aux émotions musicales).

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

---

1 Facteur psychologique (conscient ou non) prédisposant l'individu à accomplir certaines actions ou à tendre vers certains buts (*Vocabulaire de psychologie*).

d’explications blessantes pour les enseignants, les parents ou les gentils humanistes en général.

Or, pour le psychologue, la motivation à apprendre n’a pas grand chose à voir avec cet attribut mystérieux, et, en reconsidérant les problèmes évoqués par référence aux théories existantes, on s'aperçoit vite que la plupart des problèmes évoqués ici ne sont que les conséquences ou les déterminants notoires des problèmes de motivation généraux et déjà bien étudiés (auto-représentation des compétences par l’élève, influence et nature des standards sociaux ou des modes d’évaluation scolaire, disponibilité de stratégies d’apprentissage efficaces, réactions affectives à l’échec, choix d’un niveau de difficulté adapté, etc.).

Ici encore, on ne peut que regretter un cloisonnement disciplinaire qui prive les enseignants de musique de nombreux outils explicatifs validés, susceptibles de les aider à comprendre des phénomènes qu’ils ne peuvent aujourd’hui résoudre, ni même parfois nommer. A terme, ce dénuement face à la passivité ou aux faibles résultats de certains élèves, cette impuissance qui leur donne l’impression *d’animer une garderie*, puis *l’impression de se vider* dans leur travail, ne risquent-ils pas de conduire bien des enseignants à adopter, pour se protéger, les dogmes de la prédétermination du don et de la sensibilité, même au prix de la négation de leur métier et

de leurs idéaux humanistes? Les problèmes de motivation ne sont en fait que la partie émergée d'un iceberg, dont la propension du milieu musical à l'introspection et à l'isolement disciplinaire auront sûrement contribué à dissimuler la masse. Commençons donc à faire un peu de ménage sur la question des objectifs de formation, en comparant les processus psychologiques réellement impliqués dans l'écoute musicale et les explications qu'en donne le milieu.

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

Tout le monde s'accorde généralement sur la logique d'un apprentissage musical: il existe des compétences musicales spécifiques qui font qu'un individu ayant reçu une formation musicale pourra percevoir ou réaliser des choses qui restent hors de portée des autres. Vu d'aussi loin, cette distinction semble triviale, et la distance qui sépare le micro du haut-parleur, le bord de la scène des premiers spectateurs offre un argument bien pratique. Mais lorsque l'on va voir de plus près ce qui se passe, soit parce que l'on doit enseigner ou transmettre un peu de cette chose musicale, soit parce que

l’on se rapproche de cette frontière, au point de vouloir la franchir, tout s’obscurcit.

Quelle est la nature exacte et quels sont les modes d’acquisition de ces compétences? Sont-elles d’ordre perceptif, cognitif ou moteur, et dans quelles proportions? Sont-elles innées ou acquises? Sont-elles le fruit de l’exposition plus ou moins intense à une culture donnée ou le produit d’une acquisition volontaire? Sont-elles spécifiques et/ou communes aux différentes activités artistiques?

Les entretiens précités (Guirard 1997) soulignaient combien ceux-là mêmes que l’on charge de développer ces compétences semblent tout aussi démunis face à ces questions, et combien la tentation d’y répondre par des histoires de sensibilité spontanée ou de don naturel est tentante. Il est rare, en effet, qu’un individu constate un fait pour lui gênant, sans qu’il tente d’en expliquer a priori les causes. Ainsi, l’enseignant qui observe des disparités “d’aptitudes” musicales entre ses élèves tend à vouloir les nommer (survient alors la notion “d’oreille”), puis à vouloir les comprendre, à en expliquer comme il peut l’origine. Faute de formation sérieuse, ce sont des traditions, des opinions et des introspections qui combleront ce besoin, sans apporter aucune connaissance solide du problème. C’est probablement ainsi que l’analyse pédagogique des difficultés de

l’enseignement musical s’est longtemps organisée et s’organise aujourd’hui encore autour d’un clivage dénoncé mais toujours présent entre ce qui serait spontané et ce qui serait à apprendre, fabricant du même coup une matière héritant de tous les problèmes “d’oreille”: le solfège (dictées, théorie musicale et analyse chiffrée incluses).

Le solfège est vu par beaucoup comme l’envers d’un décor, comme une matière construite par opposition à la seule face visible du public, celle du plaisir musical transcendant et de l’instrument maîtrisé. Il apparaît en contrepartie comme le premier stade d’une connaissance savante de la musique et peut alors remplir des fonctions de distinction sociale. Conséquence d’un vieil antagonisme culturel entre le nécessaire et l’agréable, le cours de solfège exprime une scission inscrite depuis si longtemps dans l’organisation même du cursus musical et de l’enfance, de nombreux musiciens, qu’il ne faut pas s’étonner des réactions affectives qui s’y rattachent: le solfège n’est jamais l’objet d’une critique systématique, mais d’une série de jugements de valeur fondés sur l’intégration plus ou moins bien faite des traditions d’un groupe social, tradition alors volontairement reproduite ou combattue. Centre de nombreuses controverses pédagogiques, prétexte longtemps avancé pour de très nombreux cas d’échec, peut-on se dispenser ici d’un petit

coup de tamis interdisciplinaire sur les difficultés liées à l'enseignement de cette étrange et redoutable matière?

1.3.1 Des compétences que l'on voudrait bien pouvoir mesurer...

Pour simplifier, disons que la pensée du musicien s'inscrit souvent dans un dualisme manichéen opposant une sensibilité immédiate à la musique à sa connaissance savante (censée tantôt détruire, tantôt justifier toute émotion), dualisme auquel répond un syncrétisme humaniste qui voudrait voir ce clivage culturel se réduire naturellement. Corollaires d'un même faux problème, il en sort deux doctrines: l'une qui s'entête à appréhender tout phénomène complexe en le décomposant en deux principes simples mais du même coup irréductibles et l'autre qui ne cherche qu'à concilier toute contradiction dans un tout peu cohérent.

Très ancien et très répandu, le clivage sensibilité/théorie est d'autant plus fort qu'il réunit plusieurs articulations fondamentales dont on oublie souvent les origines et les discordances. Il y a d'abord la mythologie grecque qui distingue les vertus civilisatrices d'une musique apollinienne (dont l'harmonie lie la beauté naturelle et la raison, en nous offrant le spectacle d'une perfection sensible), et les forces mystérieuses de la musique de Dionysos (dont le plaisir

sensuel anarchique est si fort qu'il peut vous perdre). Hélas, l'équilibre et la complémentarité admise de ces deux aspects paradoxaux se perdent lorsque l'on descend de l'Olympe, surtout si l'on confie leur interprétation à des théologiens chrétiens devant justifier la fonction liturgique de leur musique, puis à des musiciens profanes devant défendre la valeur de leur art.

On se résigna alors plus ou moins à admettre l'existence universelle de l'ouïe (Platon expliquait déjà que les chiens *entendent* la musique sans pouvoir la *comprendre*), mais on insista principalement sur le lourd traitement que la raison et l'éducation doivent lui faire subir pour que les sons puissent prendre un sens. Comme le note Fubini (Fubini 1983, p. 41 *sq.*), la définition de la musique consacre, dans cette perspective théologique initiale, la dévalorisation du travail manuel et de l'univers des sens, privilégie la place de la raison pure et du supra sensible, et forme un appareil spéculatif de plus en plus étranger à la réalité comme aux évolutions des pratiques musicales. La tripartition hiérarchique de Boèce (489-525) est un des exemples les plus célèbres et des plus durables: tout en haut, il y a la *musica mundana* sorte de musique pure, d'abstraction idéalisée et silencieuse définie par une référence métaphorique proche de

l'harmonie des sphères platonicienne[1]; ensuite vient la *musica humana*, intuition intellectuelle de ce que peut être la précédente et directement accessible à l'individu par introspection; enfin, il y a la *musica instrumentalis* de peu d'intérêt, fruit de la simple habileté d'un corps qui, comme de bien entendu, ne doit être que l'esclave de la raison. Ainsi, on peut et l'on doit accéder à la "vraie" musique (*musica mundana*) sans passer par la pratique (l'introspection suffit), et surtout pas l'inverse. Guy d'Arezzo (*ca. 1000-1050*), reprenant les positions de Boèce, affirme sur ce point que "La distance entre le *cantore* et le *musico* est immense; le premier chante, le second sait ce qui constitue la musique; celui qui met en œuvre ce qu'il ignore mérite d'être ravalé au rang de l'animal"[2].

Avec de nombreuses résurgences, cette articulation a fortement marqué la définition de l'intérêt porté à notre

---

1 Rappelons que chez Platon (puis dans la symbolique médiévale), la beauté et la force de la musique tiennent à ce que son *harmonie* est régie par les mêmes principes que ceux qui organisent le mouvement des sphères et astres mouvants (ces astres émettant chacun des sons absolument purs, mais que nous ne pouvons entendre du fait de la corruption de nos sens et de notre monde).

2 Cité dans Fubini (1983, pp. 48-49), les mots en italique sont en gras dans le texte.

musique occidentale[1]. Après un premier glissement du dualisme sens/raison de la mythologie vers le dualisme *musica instrumentalis*/*musica mundana* du musicologue théologien, l'apparition et l'importance croissante de la partition dans notre culture induisit un troisième glissement. Dès le Moyen-Age, le besoin d'initier les élèves à l'écriture divisa la formation musicale en trois registres distincts: le solfège, la voix chantée, et l'instrument. Comme le note Gerbod (1988), tous les problèmes d'enseignement musical furent alors circonscrits et expliqués au sein du cours de solfège[2]. Trouvant enfin un support concret pour représenter son activité et fonder ses jugements de valeur, le milieu musical *sérieux* fit de la maîtrise de la partition et des théories musicales qui l'accompagnent un outil des plus efficaces pour distinguer une bonne fois pour toutes l'oreille du vrai musicien de l'ouïe de l'animal. Le solfège acquit ainsi une

---

1 Chez Rameau, par exemple la puissance évocatrice de la musique tient aux fondements supposés naturels de son harmonie, et donc à un lien métaphysique qui l'unirait aux mystères de la création divine.

2 "L'assimilation du solfège s'impose dès avant la révolution comme la composante nécessaire et préalable de tout enseignement musical sérieux. Par son caractère théorique et volontiers abstrait, l'apprentissage du solfège a souvent rebuté les élèves et découragé les maîtres. L'on comprend mieux dans ces conditions les efforts innombrables déployés par les pédagogues, en particulier au siècle dernier pour en faciliter la connaissance et la maîtrise " (*op. cit.* p. 52). Les deux autres registres, constitués par les aspects spécifiques de la pratique instrumentale ou vocale, ne semblent pas spontanément poser de problème de motivation (leur intérêt, par opposition au premier, semblant naturellement admis).

fonction d'évaluation et de distinction sociale qui supplantait largement sa fonction initiale d'apprentissage du code musical écrit.

Par la suite, tous ceux qui voulurent s'opposer directement aux mécanismes d'exclusion qui entouraient le cours de solfège, les perpétuèrent à leur insu du fait d'une appréhension trop partielle du problème. Les uns firent de la destruction ou de la réforme des systèmes de notation ou de lecture le passage obligé de toute action pédagogique. On vit alors émerger *ex nihilo* de nouveaux systèmes censés être toujours plus précis, plus simples, plus pratiques ou plus concrets (Kleinman 1974). Ces innovations n'apportaient en fait qu'une confusion entre la nomenclature harmonique et le solfège, ils privaient le débutant d'une proportionnalité relative mais bien utile entre le contour mélodique et l'écriture des durées et des hauteurs sur la partition, et pour finir, ils limitaient (non sans arrière-pensée) l'accès de leurs adeptes au répertoire non-transcrit, ou encombraient l'assimilation des fonctions tonales d'un fatras d'associations adjectivales absolument gratuites. Les autres tentèrent (et tentent encore) d'enrichir et d'égayer le contenu du cours de solfège, mais ils ne purent que compliquer et ralentir un enseignement dont le but était au contraire d'être simple, économique, et, comme toute épreuve initiatique, pas forcément plaisant. Ils ne sont que la mauvaise conscience du

système: lorsque, du conservatoire à l'université, *n* prétendants aspirent à une formation ou à une profession musicale qui ne peut en tout dernier recours en accueillir que *n* - x, il faut bien effectuer une sélection dont les critères constitueront, qu'on le veuille ou non, l'élément majeur de la représentation des compétences musicales et le principal objectif à atteindre. Malheureux objet d'une injuste rigueur budgétaire... Peut-être! Mais le prétendant passe aujourd'hui encore par une phase de décantation (sic) faite de cours collectifs où l'on teste, au moindre coût, le "fonctionnement" de son "oreille" avec des dictées de notes de plus en plus rapides et atonales. Tant que survivront ces pratiques, le critère d'une bonne oreille, restera forcément *plus de crayon et moins de gomme*...

En s'engageant ingénument dans un débat sur le cours de "formation musicale", on évite difficilement les raisonnements qui ont façonné la nature et la fonction de cette discipline, et l'on admet implicitement une mauvaise articulation du problème autour d'un double clivage sensibilité/théorie + déni/acceptation de la théorie. Il y a en effet pas mal de temps que l'on sait, par exemple, que les processus affectifs et cognitifs déterminent conjointement toute émotion musicale (Francès 1958), ou que le plaisir et les goûts musicaux n'ont rien de spontané (Bourdieu et Passeron 1964). Sans rompre avec ces traditions explicatives, on peut

donc difficilement dépasser les querelles et les faux problèmes qui nous ont longtemps détournés d'une étude globale et systématique des dysfonctionnements et des paradoxes de la motivation dans l'apprentissage musical.

Or, l'éducation musicale a-t-elle vraiment répercuté sur le terrain les progrès épistémologiques de la philosophie (abandon du rationalisme introspectif), ou les données scientifiques apportées par la psychologie et la sociologie de la musique? Les enseignants ont-ils, par exemple, toujours bien assimilé la distinction essentielle et l'obligation d'une concordance pédagogique entre ce que la psychologie cognitive désigne aujourd'hui comme des *connaissances procédurales* (savoir-faire implicite) et des *connaissances déclaratives* (savoir explicite de ce que l'on fait)?

Rien n'est moins sûr...

1.3.2 Naturalisation des pratiques culturelles et déni des médiateurs

En se fondant sur l'observation des réactions suscitées dans les conservatoires par la mise en place du premier schéma directeur issu de la commission ministérielle de réforme de 1978, A. Hennion (1988) propose une analyse qui conforte notre scepticisme mais ouvre des voies intéressantes.

Les enseignants interrogés admettent tous implicitement le plaisir musical de l'écoute et de l'interprétation comme seul but de l'apprentissage (c'est-à-dire comme le principe même de ce qu'ils nomment la motivation). Cependant l'auteur note de profondes divergences sur les moyens à mettre en œuvre pour atteindre ce but, moyens qu'il qualifie de *médiateurs* entre l'enfant et la musique:

• Les uns — les *traditionalistes* — soutiennent que l'apprentissage traditionnel du solfège est la seule médiation possible. Leur argumentation est fondée sur l'expérience de leur propre pratique du solfège (comme élève et comme enseignant) et, en dépit des problèmes manifestes que génère leur type d'enseignement, ils refusent en bloc toute critique sur leur pédagogie ou leurs résultats — qu'ils jugent excellents et enviés par tous: "j'ai commencé très jeune naturellement et je sais comment il faut faire (...) je refuse d'entrer dans les détails du métier, j'ai une compétence

accumulée de cinquante ans de métier (...) nous étions les rois du solfège, c'est normal qu'on ait voulu nous abattre"[1]. Ces enseignants — alliés à de nombreux parents d'élèves, directeurs de conservatoires et membres du milieu musical — ont opposé une vive réaction à la réforme de son enseignement en 1978. Ils accusent les auteurs de cette réforme du solfège — "idées germées de l'amertume de mauvais professeurs" — d'ignorance, d'incompétence et de perversion.

• Les autres — les *réformateurs* — soutiennent ou ont collaboré à la réforme de 1978. Ils sont animés par une "(...) volonté de ne plus brider l'épanouissement des sujets créateurs en leur offrant l'évidence des plus beaux objets de la création musicale au lieu de les dresser scolairement par des exercices ascétiques et de renvoyer à plus tard le plaisir de la vraie musique (...)" (*id.* p. 80). Selon Hennion, ces objectifs idéalistes ne peuvent être mis en œuvre car ils se fondent sur une croyance erronée: la spontanéité d'objets culturels musicaux, en fait "naturalisés", intégrés, au terme d'un long apprentissage. Généreux, mais naïfs et inefficaces, ces *réformateurs* seraient en fait des *dénégateurs*: ils oublieraient l'existence de médiateurs entre les œuvres et les

---

1 Propos recueillis par entretient auprès de "Mme Staccatovitch", pseudonyme d'un cas emblématique des traditionalistes (Hennion 1988,

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

Ainsi, selon Hennion (*ibid*.), le monde musical serait victime du "syndrome de Vatican II"[1]:

Intégristes et modernistes ne s'opposent pas sur l'objet de leur foi mais sur les médiations qui l'établissent: fatras de rituels antiques pour ceux-ci, faisant écran à la communication du fidèle avec Dieu; moyen indispensable pour créer les fidèles selon ceux-là, qui constatent que l'élimination des médiateurs de la foi fait aussi disparaître Dieu et se clairsemer les rangs des fidèles."

---

pp. 60-64).

1 Le modèle explicatif implicitement évoqué par la métaphore du "syndrome de Vatican II" est attribué (Hennion 1988, p. 85) à René Girard (1978) lequel analyse la dénégation du médiateur comme principe fondateur de la production d'une culture.

Aujourd'hui, les *traditionalistes* se feraient moins nombreux et moins virulents. Resteraient alors les "modernes", qui auraient, selon cette analyse, un discours fondé sur le *déni des médiateurs* puisque la longue assimilation des codes et des normes culturelles qui régissent leur goût ou leur comportement serait chez eux si parfaitement accomplie qu'ils en oublieraient l'existence même, soutenant par exemple le caractère naturel et spontané des émotions musicales.

Hennion transpose donc dans le domaine musical les principes avancés par E. Durkheim (1912) pour décrire la fonction des emblèmes dans la constitution ou le fonctionnement d'un groupe social et d'une culture[1]. Face à une universalité et à une disparité des expériences musicales qui peuvent laisser croire à l'inutilité comme à la pluralité des formations, le monde des musiciens professionnels "ordinaires" serait extrêmement fragile. Frappé d'abord par la dépréciation incoercible d'un art devenu agrément, laminé ensuite par des phénomènes de vedettariat poussant un consommateur passif à aduler des stars irréelles tandis que disparaissent peu à peu les derniers orchestres d'amateurs, confronté enfin au peu de reconnaissance du travail des

enseignants au sein du milieu artistique, il s'apparenterait à un *clan*, c'est-à-dire à "une société qui peut moins que toute autre se passer d'emblèmes et de symboles, car il n'en est guère qui manque autant de consistance" (Durkheim 1912-1968, p 333). Or, existe-t-il un meilleur (et même seulement un autre) dénominateur commun pour fédérer un tel groupe que le fruit — adulé ou dénié — laissé en son sein par la longue tradition de *formation de l'oreille*? Elevée à la fonction de totem, *d'emblème corporel* du musicien occidental *sérieux*, l'oreille se fera vite envahissante: "Enlevez le nom et le signe qui le matérialise et le clan n'est même plus représentable. Puisqu'il n'était possible qu'à cette condition, on s'explique et l'institution de l'emblème et la place prise par cet emblème dans la vie du groupe." (*id*., p.334). Devenue l'instrument d'une "forme tribale de vérification d'identité"[2] qui pose des problèmes pédagogiques notoires, l'oreille cesse d'être un ensemble de processus psychologiques et sociaux explicables pour devenir un dogme au sujet duquel toute étude systématique constituera un acte sacrilège.

---

1 "l'emblématisme, nécessaire à la société pour prendre conscience de soi, n'est pas moins indispensable pour assurer la continuité de cette conscience." (Durkheim 1912-68, p.331.)

2 Hennion (1993, p. 277, note 12) relevant les observations de M. Decoust dans: Gumplowicz *et al* , (ed.) 1978.

Hélas, la “naturalisation” d’un acquis culturel comme l’oreille musicale constitue un obstacle motivationnel redoutable à celui qui n’a pas encore pu l’assimiler ni le développer: elle efface les traces qui devraient jalonner tout apprentissage et mystifie le parcours que l’apprenti doit suivre. On peut alors bien reprocher au solfège d’être une *gymnastique autonome*: “La rhétorique centrale est celle d’un procès en trahison, ou en abus de pouvoir: le solfège, médiateur de la musique, défend ses intérêts propres, produit ses serviteurs, son cursus, sa logique propre, au lieu de servir son maître la musique.” (Hennion 1988, p. 107).

Là où règne encore la vielle alternative entre des modes de pensée dualistes et syncrétiques, l’analyse sociologique en termes de médiation est forcément séduisante car elle s’accorde bien aux problèmes comme aux propos du milieu. Cependant, il faudrait se garder de croire que le problème de la “formation de l’oreille” peut être résolu par l’arrivée du concept miracle de *médiation déniée* car, en ignorant la nature, les modes de développement et d’interaction des processus psychologiques mis en œuvre dans l’activité musicale comme dans son apprentissage, Hennion ne peut guère proposer grand chose de concret aux enseignants. “Respecter les médiateurs au lieu de les expulser au nom des causes dont ils sont chargés” (*op. cit.* p. 230) c’est certainement très bien, mais c’est un peu vague...

Nous devrons donc définir et vérifier la réalité psychologique concrète de ces “médiations”, par exemple en expliquant précisément comment une dissimulation ou un manque d’unanimité sur le chemin à emprunter est néfaste à la motivation de l’élève en terme de type de but poursuivi, de normes sociales ou de représentation des compétences.

1.3.3 Des compétences que l'on devrait développer...

L'oreille musicale et son "contrôle" ont donc une réalité sociale, pédagogique et économique. Mais quelle est sa réalité psychologique?

L'émotion et le plaisir musical, souvent présentés comme le but ultime de toute l'activité musicale, ne sont pas, rappelons-le, pour le psychologue, une donnée immédiate et spontanée de la conscience mais le résultat d'un traitement préalable des informations sonores. Ce traitement offre une bonne définition de la réalité objective de l'oreille musicale, mais comme sa principale particularité est d'être en grande partie implicite et irréfléchi, on peut croire à son inexistence ou s'en faire une idée entièrement fausse (ce qui explique, comme nous le verrons un peu plus bas, bien des problèmes d'apprentissage). Comme il existe aujourd'hui de nombreux ouvrages accessibles au musicien pour comprendre ces mécanismes (Zenatti 1994, McAdams et Bigand 1994, Sloboda 1988, Francès 1958), nous ne nous lancerons pas ici dans une explication détaillée.

Notons simplement que ce traitement se compose de plusieurs types de processus perceptifs et cognitifs visant à mettre en relation les différents événements acoustiques qui parviennent à nos oreilles. L'intelligence musicale est donc, au même titre

que toutes les autres formes d'intelligence, une capacité à *créer des liens entre* les choses (*intellegere).*

Les premiers liens, c'est-à-dire les premiers modes de groupement des événements sonores, suivent des règles communes à d'autres champs de la perception. Ces règles de groupement semblent innées ou se fondent sur l'exploitation précoce de nombreuses constantes de notre environnement perçu; cependant leur mise en œuvre peut être améliorée par l'exercice et ils sont donc sujet à apprentissage. Leur fonctionnement a été décrit dès le début du siècle par l'école de la gestaltthéorie, sous la forme d'une série de lois d'organisation perceptive (règles de proximité, de similarité, de symétrie, de bonne continuation et de destin commun dont la concordance renforce la prégnance du groupement). Ces lois décrivent une analyse primitive de notre environnement sonore qui a fait récemment l'objet d'une systématisation intéressante en musique (Jones et Yee 1994, Bregman 1990, Lerdahl et Jackendoff 1983). Par exemple, le fait que les différentes composantes d'un son complexe harmonique covarient absolument toujours dans les mêmes proportions nous permettra d'extraire la ligne mélodique d'un chanteur parmi le vacarme d'un orchestre symphonique (groupement par destin commun). Ce principe explique pourquoi les chanteurs d'opéra timbrent leur voix dans une bande de 2 à 4 KHz (augmentation du nombre d'harmoniques en

comodulation, dans une zone où notre oreille est particulièrement sensible et précise), et augmentent leur vibrato (augmentation de l'amplitude de la comodulation); mais il explique aussi pourquoi notre musique occidentale, marquée par la complexification de sa polyphonie, utilise principalement des instruments harmoniques, alors que les cultures où dominent des instruments non harmoniques développent une musique plutôt homophonique. Toutefois, même s'il peut gagner en précision par l'apprentissage, ce principe n'a rien de spécifiquement musical, et tout animal sait qu'en s'immobilisant, ses prédateurs auront bien plus de mal à l'apercevoir que lorsque tout le contour de ses formes progresse dans la même direction et à la même vitesse.

Dans le domaine du traitement des informations métriques et mélodiques, Irène Deliège (1987) a également vérifié l'ensemble de ces règles de groupement par bonne continuation, proximité, similarité ou symétrie. Elles décrivent un premier niveau de traitement des informations sonores plus spécifique à la musique; traitement qui consiste à repérer des alternances régulières de temps forts et de temps faibles (métrique), à distinguer différentes lignes mélodiques dans une série de voix enchevêtrées (courants auditifs), et à préférer certaines articulations mélodiques générant des séries de notes dont le contour nous paraît plus cohérent ou plus habituel. Plus spécifiques encore sont les connaissances

lexicales de schémas ou de formes prototypiques qui vont de simples cellules mélodiques/rythmiques familières (broderies, notes de passage ou de remplissage) jusqu'aux schémas formels généraux comme la forme ABA. Ce sont ces connaissances qui permettent au violoncelliste de recréer une ligne mélodique convenue pour sa basse chiffrée, et au violoniste de "se rattraper aux branches" sans lire plus de la moitié des notes dans un concerto de Vivaldi; ce sont aussi celles qui permettront à l'enfant de commencer à structurer sa perception musicale en repérant des cellules cadentielles récurrentes, ou celles qui expliqueront les préférences de l'adulte peu mélomane pour les formes musicales les plus stéréotypées.

Or, il faut savoir que ces groupement gestaltistes, ces lexiques de schémas ou ces structures métriques ne constituent pas la seule ni même la principale forme de mise en relation des événements sonores.

Lorsque nous percevons une séquence musicale longue de plus de 4-5 secondes, notre mémoire ne peut la saisir dans son ensemble et nous oblige à la segmenter puis à reconstruire mentalement l'illusion de sa durée, de sa continuité ou de sa discontinuité. Pour ce faire, nous utilisons un jeu d'attentes et de résolutions fondé non plus sur des principes gestaltistes de groupement, mais sur l'usage d'une syntaxe apprise, d'une

convention culturelle commune à l'auditeur et au compositeur, convention qui confère à certains événements que nous avons extraits de la surface acoustique un caractère plutôt stable et à d'autres un caractère plutôt instable. Lorsque l'individu perçoit le passage d'un élément doté d'un certain degré de stabilité à un élément moins stable cela génère en lui un état de tension, d'attente perceptive, et inversement, lorsque des éléments plus stables succèdent à des éléments qui l'étaient moins, cela se traduit par un sentiment de détente.

Ce jeu d'attentes plus ou moins comblées est probablement au centre de l'intérêt que nous portons à une musique dont le *vrai contenu* (Hanslick) est dans la forme seule et non dans les prothèses sémantiques qu'on lui accole (livrets, programmes et images visuelles, ethos des modes, argumentation poïétique). Dans la langue musicale, la sémantique *est* la syntaxe même de l'œuvre, car celle-ci permet de représenter et de manipuler la réalité la plus impalpable et la plus insupportable à l'homme, celle à laquelle il accroche peu à peu tous ses maux (de son incoercible gourderie face à l'occasion, jusqu'au pressentiment de sa finitude, en passant par toutes les formes de la perte et du manque), celle qu'il voit aussi comme l'origine générale de son monde, père du Dieu des Dieux de l'Olympe: le *temps*.

Nous admettrons donc ici avec M. Imberty (1981) que la musique est avant tout une écriture du temps, c'est-à-dire une transposition symbolique déréalisante qui nous permet d'éloigner la charge affective insupportable de l'irréversibilité, du vieillissement et de la mort.

Dans notre culture musicale occidentale, les *conditions de stabilité* qui régissent notre perception de la durée reposent aujourd'hui encore (Francès 1990) sur une double hiérarchie: celle de l'harmonie fonctionnelle (stabilité/instabilité des différents degrés d'une même gamme) et celle de l'harmonie tonale modulante (proximité/distance d'une tonalité par rapport à une tonalité d'origine). Nous ne pourrions en effet mémoriser des séquences sonores dépassant la taille de notre présent perçu[1] si nous n'avions recours à des informations discrètes et hiérarchisées; cela constitue une condition de bonne forme, c'est-à-dire un ensemble de contraintes perceptives à partir desquelles l'artiste pourra créer une belle forme qui restera communicable aux autres membres de son groupe culturel. Dès lors que nous réalisons des groupements

---

1 Il s'agit d'une forme de mémoire qui fonctionnerait comme une bande magnétique en boucle, stockant pêle-mêle toutes les informations reçues, mais n'ayant qu'une taille très réduite (4-5 secondes, 7 ±2 éléments) nécessitant un envoi rapide des groupes de données intéressantes vers d'autres formes de mémoire.

de *notes de musique*, nous faisons implicitement appel à ces hiérarchies.

Les notes de musique, dont l'apparence familière à l'adulte musicien peut laisser croire à quelque réalité élémentaire, sont pour le psychologue une *abstraction* mentale assez complexe: il s'agit du groupement catégoriel de populations de fréquences parfois distantes de plus d'un demi-ton, groupement déjà déterminé par la bonne perception de la syntaxe de l'œuvre (la fonction harmonique des différentes notes détermine notre tolérance quant à leur justesse), c'est-à-dire par l'apprentissage de connaissances spécifiques au traitement des musiques d'une culture donnée (Francès 1958).

La possibilité de recréer une illusion de durée à partir d'une succession de centrations perceptives opérées sur des groupes de notes (de "fenêtres" tirées du présent perçu) dépend donc de notre capacité à extraire la syntaxe de l'œuvre, c'est-à-dire de notre compétence à reconnaître et à différencier avec suffisamment d'acuité des degrés de stabilité ou d'instabilité tonale, même lorsque l'harmonie se fait extrêmement complexe, ou lorsque l'on érige des systèmes d'écriture tentant de les dissimuler à tout prix.

Présentes à un certain niveau du fait de l'obligation de traiter des informations sonores et de l'exposition prolongée à un corpus d'œuvres régies par les mêmes règles (voir plus bas),

ces capacités seraient plus ou moins sollicitées donc développées. Certains pourraient alors traiter des matériaux de plus en plus complexes, discerner des éléments de la structure musicale ignorés de ceux qui n'auraient pas surdéveloppé, faute d'en avoir l'usage, cette capacité à traiter des informations musicales et, de ce fait, trouveraient du plaisir musical là où les autres ne manifesteraient qu'un ennui emblématique d'une perception indifférenciée[1].

Or, cette capacité à comparer différentes valeurs de stabilité supposerait l'existence de facultés mentales (conservation des quantités) qui ne peuvent apparaître avant 7-8 ans (Piaget 1959, Imberty 1969, Serafine 1988). La perception musicale de l'adulte différerait donc considérablement de celle de l'enfant: si l'adulte appréhende et mémorise une séquence musicale à partir de l'extraction de sa syntaxe, l'enfant doit trouver des voies différentes, par exemple en se représentant les inflexions d'une ligne mélodique (contour) dont les éléments seront avec l'âge de mieux en mieux différenciés, jusqu'à permettre le pressentiment de leur fonction

---

1 Notons cependant qu'en étudiant les processus cognitifs impliqués dans la segmentation de séquences d'accords isochrones, E. Bigand (1992) a observé des résultats qui laissent supposer que l'influence de l'éducation sur les connaissances impliquées lors du traitement d'informations musicales aurait pu être surestimée.

harmonique. L'enfant et l'adulte n'entendent ni ne produisent la même musique: pour paraphraser Rameau, disons que chez ce dernier, la mémoire de la progression des lignes mélodiques naît bien de l'extraction préalable d'une syntaxe harmonique sous-jacente, tandis que chez le premier, c'est au contraire par des inflexions mélodico-harmoniques dotées de nombreuses constantes qu'est peu à peu pressentie l'existence des règles syntactiques qui permettront par la suite un traitement plus économique et plus performant du matériau musical. Par exemple, la cadence parfaite (qui constitue l'articulation syntactique la plus saillante dans notre culture) s'accompagne souvent d'informations redondantes (cellules mélodiques archétypiques issues de notes à mouvement obligés et d'enchaînement d'accords à l'état fondamental, "désinence" mélodique, ralentissement ou point d'orgue, etc), qui constituent des indices récurrents avant que l'enchaînement IV—>V—>I ne soit perceptible en tant que tel (Imberty 1969).

Avant d'avoir intégré une connaissance suffisante des codes de la syntaxe tonale (ce qui se fait très progressivement entre 7 et 12 ans), l'enfant appréhende la musique comme nous appréhenderions un poème écrit dans une langue inconnue; sensible aux inflexions de la voix et du timbre, aux régularités prosodiques ou aux assonances, il se reporte entièrement sur des éléments qui, sans être dépourvus d'intérêt, ne permettent

qu'une piètre mémorisation et ne sont pas ceux par lesquels nous jugeons principalement de la beauté de l'œuvre.

...et quelques implications prometteuses en matière de pédagogie

Cette analyse permet de dégager plusieurs problèmes liés à la motivation. D'abord l'acquisition des connaissances musicales relèverait d'un paradoxe: pour bien développer ses capacités de représentation et de manipulation des informations sonores, l'enfant doit les solliciter. Il doit donc valoriser et poursuivre une activité dont il ne peut encore saisir entièrement l'intérêt, c'est-à-dire avoir une raison transitoire mais suffisante de faire de la musique avant qu'apparaissent des formes de valorisation, de réflexion, et même de plaisir semblables à celles qui poussèrent les adultes à édifier cet art[1]. Heureusement, le développement de ces connaissances relève principalement avant dix ans d'un

---

1 On peut raisonnablement penser avec Swanwick et Tilman (1986) que si l'intérêt du jeu symbolique existe dès la prime enfance, et que les capacités cognitives requises pour traiter des informations musicales sont déjà bien développées vers 10 ans, l'attrait de l'activité musicale progressera le plus fortement lorsque l'enfant pourra mobiliser ses efforts afin d'acquérir la technique et les connaissances qui lui permettent de saisir l'existence et l'intérêt d'un répertoire, et d'augmenter ainsi la portée et le partage de ses émotions musicales (*imaginative play*, vers 10-15 ans); puis lorsque la conscience de ses goûts comme de ses choix musicaux s'affermira et que

phénomène d'*acculturation*, c'est-à-dire d'une exposition relativement passive à une culture musicale cohérente[1].

Autre paradoxe (que nous développerons plus bas dans une problématique motivationnelle), l'attrait de l'activité artistique tiendrait, en partie au moins, au fait qu'elle oppose l'expression d'une réalité intime, incarnée et pour moitié subjective (symboles), au système de conventions normatives impersonnelles (signes) qui vient envahir l'enfant lorsqu'on lui impose d'apprendre et d'utiliser un langage verbal réduit à une fonction d'outil adaptatif, de simple machine à communiquer rapidement et efficacement avec son entourage. De ce fait, il semble qu'il soit particulièrement difficile de faire admettre que ce langage musical, capable de représenter des expériences tellement intimes et tellement plus riches que ne le peuvent des mots abstraits, fasse lui aussi l'objet de conventions auxquelles il faut également se plier.

L'illusion d'une spontanéité des objets musicaux aurait ainsi la peau dure, nous obligeant à inventer tout un ensemble d'artifices pour justifier et leur assimilation et leur valeur sociale.

---

la musique permettra de surmonter les mutations et les crises existentielles propres à l'adolescence (*metacognition*, vers 15 ans et plus).

1 Ce terme, qui désigne le processus d'assimilation de tout ou partie des valeurs d'un groupe humain est fondé, via l'anglais, sur la racine latine *ad-*

En fait, nombre de problèmes pédagogiques viendraient de ce que le milieu musical ignore largement et volontairement, non seulement la nature et les modes de développement de cette oreille musicale, mais encore les paradoxes qui marquent son développement. Or, si l'on peut apprendre "sur le tas" à communiquer verbalement sans connaître la moindre règle de grammaire, il est généralement malaisé ou plus long d'apprendre à parler et à écrire convenablement sans cette aide, c'est-à-dire sans ajouter à un savoir-faire implicite (connaissances procédurales) une méta-connaissance qui lui corresponde exactement et puisse l'organiser en lois, en règles ou en méthodes (connaissances déclaratives).

En musique, toute la difficulté provient de ce que l'on transmet des connaissances procédurales éminemment complexes, dont l'apprentissage se perd dans l'enfance et dans des processus d'acculturation hors de portée d'un simple rationalisme introspectif. De ce fait, le musicien n'a pas toujours la possibilité de savoir explicitement ce qu'il transmet, ni même de fonder les stratégies d'apprentissage nécessaires à cette transmission sur des critères d'efficacité fiables. Il suffit simplement que ça "marche", critère — comme nous le verrons — bien souvent biaisé par la

---

qui dénote une direction ou un but à atteindre, et non sur la racine grecque *an-* qui exprime une négation ou une privation.

perception de l'enseignant et par la spécificité des élèves. S'en suivent des spéculations explicatives trop éloignées de la réalité des faits, et qui, loin de structurer la pratique, deviennent autonomes et perturbantes.

La propension du milieu musical à favoriser une formation intensive précoce est une conséquence typique de ce fâcheux refus de connaissance: niant la longue maturation de notre intelligence perceptive comme de notre motivation, elle génère des demandes impossibles auxquelles l'enfant répond par des modes de perception contre nature (oreille absolue) et par un travail peu efficace (les acquisitions de l'enfance peuvent être rattrapées en quelques mois par la suite) qui, s'il est par trop contraint et désagréable, risque d'être définitivement abandonné lors de l'adolescence.

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

Il n'y a pire sourd que celui qui ne veut pas entendre: certains s'entêtent à ignorer la réalité sociologique, psychologique et développementale de la notion d'oreille musicale, en lui substituant des explications acoustiques ou physiologiques parfaitement fausses. La plus répandue est certainement celle qui assimile l'oreille à un instrument de mesure plus ou moins précis qui, selon vos prédispositions physiologiques ou votre

degré de formation, serait soit capable de détecter toutes les notes, soit ne vous livrerait que des informations trop imprécises pour vous élever au rang de véritable musicien. La quête d'absolu qui habite cette représentation de l'oreille musicale traduit bien le principe de *naturalisation des emblèmes* présenté plus haut. Comme la persévérance de ceux qui sont parvenus à ignorer le caractère éminemment relatif de notre diapason, de nos notions de consonance et de justesse, ou plus généralement de notre musique, mérite rétribution, voici (pour eux seulement) quelques explications.

Pour ne froisser personne, nous nous conterons du florilège offert par le *Rapport général de la commission pour la rénovation et le développement des études musicales* rédigé en 1931 par C. L'Hopital, et nous laisserons au lecteur le soin de juger si les choses ont peu ou beaucoup changé à l'époque de l'accordeur électronique pour tous et du *Perfect Pitch® SuperCourse* de D.L Burge[1].

Ce texte (éclairé sur d'autres points) affirme que l'enseignement musical "ne saurait avoir de valeur s'il ne repose sur le respect religieux de la justesse." (*op. cit.* p. 81). Suit une liste impressionnante de consignes et de doléances

---

1 Une chose qui coute $ 99 et qui prétend *vous montrer le secret qui débloquera la puissance de votre propre oreille de virtuose* (sic) c'est-à-dire l'oreille absolue (re-sic).

où la justesse — absolue et non relative — est prônée avec un acharnement quasi-obsessionnel:

• Suppression dans les écoles et au début de l'apprentissage de tout autre instrument que le guide-chant, dont la justesse *invariable* et *indéréglable* respecterait rigoureusement la norme du "La 3 normal à 870 vibrations simples à 15 degrés centigrades" afin de "faciliter la pratique constante de la justesse, à tel point qu'il n'y ait vraiment que les anormaux qui puissent y échapper" (*ibid*.).

Faire entendre un violon à un débutant serait ainsi un dangereux acte *antipédagogique*:

"Si nous posons comme un dogme ou plutôt comme une évidence, que la condition fondamentale de tout l'enseignement musical est la justesse, laquelle ne saurait être approximative, comment apprécier une prétendue formation qui habitue certains de nos futurs maîtres à ne pouvoir plus jamais entendre juste? Au début, ces tard-venus pouvaient encore être mis dans la bonne voie. Avec ce système, très vite, ils deviennent inguérissables. Que ne les a-t-on rendus sourds! dirait-on presque de ceux d'entre eux qui n'oublient pas d'enseigner la musique. Au moins, ils auraient été obligés d'y renoncer. Et, comme on ne peut espérer que leurs classes

soient atteintes d'une heureuse surdité intermittente (...), ils propagent autour d'eux avec sérénité la fausseté" (*id.* pp. 45-46)

• Recherche de solutions pour "maintenir strictement la hauteur du diapason au cours d'une même exécution orchestrale (...) problème dont la solution serait fort importante pour la qualité technique de tous les orchestres" (*id*. p. 83). Parmi les quelques solutions proposées, on note la réorchestration de toutes les œuvres orchestrales dépourvues d'instruments à sons invariables et indéréglables, afin de leur adjoindre un piano ou un clavecin (sic.).

• Mise en garde contre le phonographe et la T.S.F. qui risquent si l'on n'y prend garde de "dénaturer gravement la justesse et la délicatesse d'oreille du grand public" (*id*. p. 85). Toujours plus de précision, toujours plus d'absolu:

"Signalons un défaut presque constant (...) dû à la maladresse et à l'inexpérience de la plupart des opérateurs. (...) Ils font tourner le plateau sans en avoir réglé rigoureusement le nombre de tours à la minute d'après celui qui a été obtenu à l'enregistrement. Ils se fient très approximativement à l'index de réglage; ils réalisent ainsi, sans s'en douter, de l'à-peu-près

tonal, quand ils ne font pas détoner très sensiblement le morceau. (...) il sera indispensable de fournir au commun des amateurs, dont la musicalité est faible, la certitude qu'on ne saurait commettre la moindre erreur quant à la vitesse de rotation." (*id*. p. 93)

D'un point de vue épistémologique, l'idée de précision portée par ce texte est tout à fait semblable à celle qui au XVIIIe siècle motivait l'évaluation de la distance de la terre à la lune en centimètres. On y retrouve le préjugé préscientifique qui conçoit la mesure indépendamment de l'instrument de mesure, et ne pense que dans la logique d'une géométrie euclidienne. Malgré une apparence de rigueur, cet excès gratuit dans une précision déplacée conduit à donner corps, auprès d'un public crédule, à des problèmes inexistants — tôt ou tard néfastes.

Ici, sous ce combat pour la justesse absolue, on devine la présence d'une croyance emblématique du milieu musical: la perfection immanente de la gamme (laquelle non plus *ne saurait être approximative*). Comme il n'était pas convenable d'accepter le principe d'un déterminisme naturel du "don d'oreille" dans un rapport ministériel consacré à l'instruction publique, ce texte recourt à un escamotage conceptuel trivial. Les élèves ou les auditeurs *s'habituent* à la justesse exacte du maître et de l'artiste par une *pratique constante de la justesse*,

leur *faible musicalité* ne se développe pas: par un vieux préjugé humaniste (totalement erroné sur ce point), elle s'*imprimerait* sur l'élève telle l'*empreinte* d'une instance compétente, d'un *sceau* qui pour cela devrait être parfait et absolu (faute de quoi on augmenterait, au fil des générations typographiques, le risque de *fausseté*, *d'approximation*). Ainsi, ne fera-t-on pas la moindre concession à l'erreur, à la *maladresse imprécise* ou à l'inexpérience des débuts, inhérentes pourtant au développement et à l'apprentissage normal de toute compétence.

C'est sur ce point précis que réapparaît un autre préjugé qui, comme nous le verrons est des plus dangereux pour la motivation: on n'est peut-être plus *sourd* "par nature", mais on peut le devenir *très vite* de façon non *intermittente*, définitive, *inguérissable*. Quels que soient ici les bons sentiments humanistes et l'absence de mention explicite des théories déterministes du don musical, nous comprendrons que les choses ne changent pas lorsque nous saurons que l'effet nocif de ce type de préjugés est simplement d'attribuer ses difficultés ou ses échecs à des causes sur lesquelles on n'exerce aucun contrôle.

Or, contrairement aux apparences qu'elles se donnent, la précision du *La 3 normal* avec ses *870 vibrations simples à 15 degrés centigrades*, ou l'exactitude intemporelle de ces

instruments *à sons invariables et indéréglables* (dont les lames sont toutes faites *d'un même métal*), ne sont que des avatars du Grand Tout, que le substrat quantitatif chiffré d'une croyance objectivement fausse sur le déterminisme omnipotent et absolu du Nombre, qu'une opinion soigneusement maquillée pour rentrer dans un siècle où prévalent les explications scientifiques. Ces images ne décrivent pas la réalité ou ce qu'elle devrait être: elles relèvent d'un acte de foi et non d'un acte de connaissance. Dans les faits, l'absolu est très rarement présent dans l'activité extra-fantasmatique de l'homme, et une théorie qui renonce à admettre l'erreur ou l'indétermination du plus négligeable détail, ne peut être qu'une mystification pseudo-scientifique.

Pour le psychologue, lorsqu'un musicien parle de notes de musique *simples et justes*, ces termes désignent, rappelons-le, un groupement catégoriel abstrait (*abstraction notale*) qui intègre des informations d'ordre syntactique (vections harmoniques), et dont la réalité physique objective correspond à "une population de fréquences ayant entre elles un écart de plus d'un demi-ton en moyenne et dont les fréquences centrales sont elles-mêmes comprises dans un

intervalle supérieur à un demi-ton tempéré.” (Francès 1958, p. 34).

Ce que Bachelard aurait certainement taxé de *détermination du néant* ferait également sourire les psychoacousticiens: ils savent que la sensation de hauteur tonale d’un son pur, varie selon l’intensité (règle de Stevens), change d’une oreille à l’autre (diplacousie binaurale), dépend des sons entendus précédemment (effets répulsifs), et qu’en prime, lorsque l'on demande à des individus de reconstruire une échelle de hauteur indépendamment de la gamme tempérée, le résultat n’est même plus une fonction logarithmique de la fréquence des sons (échelle des Mels).

Pour évoquer aussi la physiologie, signalons à ceux qui soutiennent la métaphore d’une sorte de précision mécanique de l’oreille interne (en ressuscitant une théorie sur ce point périmée de Helmoltz, ou en dévoyant celle de G. Von Békésy), qu’ils seront bien déçus lorsqu'ils approfondiront un peu leurs connaissances.

D’abord on ne dispose d’aucune étude scientifique sur la “musculation” de l’oreille interne (sic), et les formes de surdité susceptibles d’altérer spécifiquement la perception de la musique (amusies) n’ont absolument rien à voir avec la “surdité” que déplore parfois le professeur de solfège (elles

vous empêcheraient, par exemple, de reconnaître ou de différencier *Au clair de la lune* et *Frère Jacques*).

Ensuite, les plus curieux sauront que si pour des sons purs, les modes d'encodage et de transmission des informations sonores manifestent bien dans leur ensemble un mode de fonctionnement *tonotopique* (où le lieu de l'excitation est en rapport avec la fréquence), certains phénomènes ne sont pas explicables par un encodage entièrement tonotopique, et l'on admet désormais l'existence une forme d'encodage dit *temporel* (la réponse de n'importe quelle fibre serait proportionnée à la fréquence du son entendu).

Enfin, tandis que nos connaissances et nos moyens d'observation se sont considérablement développés, le neurophysiologiste sait aujourd'hui qu'il dispose seulement d'un ensemble d'hypothèses partiellement validées sur le fonctionnement encore bien mal compris d'une série d'organes. Ainsi, il ne s'aventure plus dans des explications globalisantes comme le faisait Helmoltz en 1863 avec un ouvrage imprudemment intitulé: *Sur la sensation du son comme base physiologique de la théorie de la musique*.

Pour conclure, on ne peut donc que rappeler combien la réalité objective du concept d'oreille musicale est avant tout

psychologique, sociale et donc culturelle, et combien les explications à base de mathématiques, de physiologie ou d'acoustique, qui ont pourtant la faveur des musiciens, relèvent d'une croyance objectivement fausse dans les fondements naturels de leurs compétences. Ce n'est là qu'un acte de foi, qui permet à un groupe social d'assurer sa cohésion en justifiant la valeur et la pérennité de ses emblèmes.

Or, en instituant, par une série de traditions éducatives et explicatives, cet acte de foi en acte de connaissance, on crée une confusion dangereuse en termes de motivation.

"Celui qui sait ce qui constitue la musique" n'est pas là pour vous proposer des voies d'accès plus justes et plus rapides vers son royaume, au contraire: son savoir reste celui de l'artiste qui doit séduire sans jamais rompre le charme, son but est de maintenir le voile et la distance qui fondent la beauté de l'œuvre, son devoir est de perdre ceux qui le suivent de trop près, pour survivre.

L'homme est la mesure de toutes choses, de l'existence des existants et de la non-existence des non-existants.

PROTAGORAS

La motivation représente un construit hypothétique et non une entité matérielle en tant que telle.

Roger J. VALLERAND et Edgar E. THILL

2 COMMENT PRESENTER ET DEFINIR LA NOTION DE MOTIVATION ?

Pour rompre avec des métaphores globales et vaporeuses de l'énergie humaine, la psychologie a dû définir la notion de motivation par rapport à des comportements observables, dont elle expliquait le déclenchement, la direction, l'intensité ou la persistance. Cette approche scientifique ne nie pas que la motivation soit, de façon générale, une sorte de *moteur* du comportement, mais elle constate que pour obtenir des concepts précis et des critères de validité solides il vaut mieux étudier le problème en termes de *processus* psychologiques et sociaux spécifiques, susceptibles de prédire la façon dont, sous certaines conditions, un individu se mouvra, avec plus

ou moins de vigueur, vers un but plutôt qu'un autre[1]. A décomposer l'étude de la motivation en fonction de problématiques ou de situations précises, on obtenait des modèles plus fiables; mais cela eut aussi pour effet de multiplier les outils d'observation ou d'analyse, ce qui, à terme, se solda par une certaine pagaille conceptuelle et terminologique. Aujourd'hui, recourir à la notion de motivation, c'est faire face à des dizaines de théories hétérogènes sur lesquelles il est souvent impossible d'arrêter un jugement de valeur, et qui tantôt se recoupent en partie, tantôt s'ignorent ou même parfois s'opposent. Faute de critère de validité absolu, on se reportera sur un critère de cohérence qui suppose une présentation assez large de ces théories (pour saisir l'intérêt et les limites de chacune d'entre-elles), puis l'évaluation, au terme d'une approche interdisciplinaire, de leur pertinence par rapport aux problèmes objectifs du contexte étudié et aux perspectives d'intervention envisagées. Et encore tout cela reste toujours un peu subjectif...

De toutes façon, si l'on vous propose aujourd'hui une explication simple, exhaustive et universelle de la notion de motivation, méfiez-vous!

---

1 Nuttin (1981, p. 33), par exemple, définit la motivation comme "l'aspect dynamique et directionnel (sélectif ou préférentiel) du comportement."

2.1 Théories des contenus et théories des processus

Les principales théories motivationnelles disponibles en psychologie portent dans leurs origines l'empreinte de l'un des deux stratagèmes généraux autour desquels s'est longtemps articulé — et opposé — l'ensemble de cette discipline: l'observation clinique et l'observation expérimentale.

2.1.1 Les théories des contenus

L'approche clinique (dont la méthode d'observation est fondée, rappelons-le, sur l'étude approfondie de cas particuliers, et dont la vocation est avant tout thérapeutique) postule l'existence de principes généraux du comportement, parmi lesquels une tendance à satisfaire une série de pulsions ou de besoins, tendance susceptible d'expliquer une action motivée. Cette approche a principalement conduit à développer des théories de la motivation centrées sur les mobiles ou motifs du comportement. Ces théories sont généralement regroupées sous l'appellation de *théories des contenus*, ou de *la substance* (*content theories, substantive theories*) car elles tentent de spécifier l'identité réelle des variables qui influencent le comportement, identité découlant,

en principe, de pulsions, de besoins ou de désirs non conscients. Ces théories s'intéressent peu aux processus par lesquels ces besoins, ces pulsions ou ces désirs opèrent. En contrepartie, elles s'attachent à rendre compte des phénomènes motivationnels en situation écologique[1] réelle et dans toute leur ampleur, généralement dans une optique d'efficacité et d'application rapide des connaissances obtenues. Pour cela, elles posent généralement les problèmes motivationnels en termes de mauvaise adaptation de l'individu à son environnement.

Si cette démarche a été initialement l'œuvre de thérapeutes[2], elle a surtout généré des applications pratiques dans les domaines de la psychologie du travail et de l'apprentissage. Les théories explicatives proposées, relativement simples dans leur emploi, voire dans leur construction conceptuelle, ont été très diffusées. Elles soutiennent l'existence d'une hiérarchie (ou au moins d'une discrimination unidimensionnelle) des propriétés attractives des différents

---

1 On entend en psychologie par *situation écologique* des conditions d'observations *in vivo* et non-contraintes du comportement à observer — par opposition aux observations réalisées en *situation expérimentale* où le comportement du sujet est reproduit et contrôlé dans un laboratoire.

2 Par delà une référence plus ou moins lointaine aux théories freudiennes, les principaux auteurs des théories motivationnelles des contenus (McDougall, Murray, McClelland, Maslow, Rogers) sont issus de la psychiatrie ou de la psychothérapie.

besoins à satisfaire (en particulier d'un besoin interne d'accomplissement personnel). Par référence à cette hiérarchie, on peut expliquer le caractère stimulant ou inhibant pour la motivation de certaines situations et, par la suite, tenter de les modifier.

Bien que très répandue, cette approche présente au moins trois défauts qui nous conduiront à en limiter la présentation et l'usage:

a/ D'abord, le fait d'isoler un besoin latent n'apporte pas toujours une connaissance suffisante de tout ce qui détermine ou compose la motivation. Or, cela tend à interrompre les recherches en offrant à bon compte des réponses et des recettes pratiques à la demande pressante du terrain. Le risque est alors qu'en passant à côté des articulations réelles des problèmes de motivation, cette approche, non seulement n'ait que peu d'efficacité réelle, mais encore instaure des dogmes dangereux et réducteurs sur le profil type de l'élève motivé.

b/ Ensuite, nous soutenons que certains besoins, dont l'importance a été observée et vérifiée dans le cadre d'une activité d'intégration sociale (réussite scolaire et sociale), n'opèrent que de façon subsidiaire ou indirecte dans l'apprentissage d'une activité artistique.

c/ Enfin, ces théories abordent la notion de causalité à rebrousse-poil de son évolution épistémologique. En effet, la

causalité est définie dans la démarche scientifique moderne moins par la classification d'une série de *forces essentielles* irréductibles, que par la mise en évidence de *processus* et d'interactions ayant des conséquences reproductibles que l'on tente de formaliser par des *lois*. On admettra ainsi qu'il est anachronique de chercher une sorte d'*entéléchie* du musicien[1] en tentant d'isoler quelque déterminant ou quelque le besoin mystérieux associé à l'excellence ou au génie. Il est épistémologiquement plus juste de s'intéresser à préciser et à formaliser les processus motivationnels observables qui sont systématiquement associés à l'efficience de l'apprentissage dans le comportement d'élèves "ordinaires".

Les théories des contenus ne sont toutefois pas le seul apport de la démarche clinique à la connaissance de la motivation. De nombreuses hypothèses sur les buts et les bénéfices de l'activité musicale peuvent aussi jaillir directement des analyses très riches qu'offre l'interprétation psychanalytique lorsque celle-ci s'intéresse à l'art dans une perspective génétique (étude des liens entre les pratiques sonores enfantines et l'activité musicale de l'adulte). Nous attacherons donc plus d'importance à cette dernière approche.

---

1 L'entéléchie est un concept qui, chez Aristote, désigne l'âme, le principe de vie, ou plus généralement ce qui permet à l'être de devenir ce qu'il doit être.

2.1.2 Les théories des processus

L'approche expérimentale (c'est-à-dire ayant une méthode d'observation fondée sur la recherche de caractères généraux communs à un nombre important d'individus, et une vocation principalement explicative), postule que le comportement motivé est déterminé par l'interaction entre certaines variables psychologiques (cette fois non limitées à des besoins), en fonction d'une situation et d'une personnalité ou d'un organisme donné. Les théories de la motivation correspondant à une telle approche sont dénommées *théories des processus* (*process theories*).

A l'inverse des théories des contenus, ce type d'analyse prétend expliquer avec un maximum de vraisemblance un nombre restreint de phénomènes motivationnels, qu'il tente de décrire au moyen de formules ou de modèles mathématiques réunissant des variables mesurables à travers le comportement (par exemple, le degré de préférence pour un but, pour un niveau de risque ou de difficulté, etc.). Les pulsions et les besoins, difficilement mesurables et manipulables, surtout lorsqu'ils ne sont pas conscients, sont alors délaissés pour l'étude des cognitions et des phénomènes sociaux déterminant, chez un individu, la valeur d'un but et la probabilité perçue de l'atteindre. La précision des concepts mis en œuvre et leur caractère relativement anhistorique

permettent de tester ces modèles en laboratoire (ce qui leur confère une grande fiabilité), mais en contrepartie leur vocation, explicative plus que thérapeutique, ralentit leur mise en pratique.

Cette approche présente elle aussi des risques dont nous devrons tenir compte. Comme le souligne B. Weiner (1980, p. 3), si l'établissement d'une liste exhaustive de déterminants du comportement est déjà passablement difficile, la spécification mathématique de leurs relations l'est encore plus compte tenu principalement du fait de l'absence d'équivalence entre ces variables. Comment, en effet, comparer la valeur stimulante d'un bon steak, à celle de huit heures de jeûne? Comment, pour notre étude, élaborer une mesure absolue de la valeur attractive, de la difficulté (objective ou perçue) d'un but, de la probabilité perçue de succès ou d'échec à une tâche, tout en ignorant presque tout de l'expérience passée de l'individu (laquelle est en musique singulièrement riche, quantitativement et qualitativement)? Ainsi, de même que l'approche clinique peut se révéler inefficace, la rigueur de l'approche expérimentale de la motivation peut être toute relative, si un réductionnisme excessif la fourvoie vers de mauvaises articulations du problème, ou la conduit à mesurer des variables qu'elle n'est pas en mesure d'expliciter.

2.1.3 Une synthèse improbable

-Réductionnisme! Faux problèmes (pourvu qu'il y ait de la variance, ça vous suffit)! Aucune validité écologique! Retournez avec vos rats, dans votre labo, vos histoires ne valent rien, ne servent à rien et n'intéressent personne (et après tout c'est tant mieux!). grinçaient les uns.

-Métaphysique! Concepts fumeux, impossibles à contrôler, à mesurer et à reproduire (d'ailleurs vous n'avez aucun support empirique!). Vos histoires, c'est du vent, de la philosophie, pas de la science (et maintenant sortez de mon laboratoire!). rétorquaient les autres...

Voilà quelles furent souvent les bases de la collaboration entre les théoriciens des contenus et des processus. Comme bien des constructions humaines, la psychologie de la motivation s'est bâtie grâce à des conflits qui, très normalement, tendent avec le temps et le progrès des connaissances à se réduire ou à se déplacer. Il semble désormais admis que ces deux approches peuvent coopérer[1]

---

1 C'est le cas par exemple de la théorie de la motivation à la réussite (*achievement motivation*) de Atkinson — théorie cognitive la plus souvent citée dans les recherches sur la motivation en situation d'apprentissage — qui tout en utilisant de façon centrale un concept mental complexe (le *Need Achievement* ou besoin d'accomplissement, issu des travaux de Murray 1938) développe la formalisation mathématique du

et l'on tend aujourd'hui à les synthétiser dans une perspective cognitive intégrant des dimensions affectives et sociales du comportement.

Toutefois, pour situer les théories de la motivation, cette articulation "synchronique", fondée sur des différences d'outils d'observation, semble moins importante que l'articulation "diachronique" qui marque l'évolution historique de l'ensemble de la psychologie. Il semble, en effet, qu'à une approche où la motivation est définie dans sa nature et de façon globale (autour d'un simple postulat d'homéostasie[1], d'une notion d'énergie psychique interne à réduire, canalisée dans les rails d'une conduite prévisible mais irréfléchie, et largement déterminée par des besoins le plus souvent généraux, inconscients ou incontrôlables[2]),

---

comportement motivé la plus précise parmi les théories existantes (voir: Atkinson et Raynor 1974).

1 L'homéostasie (de *homéo-* le même et *stasie* la position) est un concept de physiologie, lequel définit "une caractéristique générale des organismes, consistant en la tendance à maintenir constantes les conditions de la vie, à les rétablir quand elles se trouvent modifiées." (*Vocabulaire de psychologie*) Ce postulat a largement influencé les premiers paradigmes explicatifs de la motivation, logiquement dérivés d'une recherche scientifique où dominait alors la biologie et l'anthropologie.

2 Le comportement motivé est dans, cette perspective, entièrement déterminé par des besoins ou pulsions généralement inconscientes et incoercibles qui l'expliquent et le justifient en l'absence de tout processus décisionnel conscient et volontaire. C'est le cas de deux théories contemporaines sur d'autres points largement opposées: la théorie psychanalytique de Freud ou de la première théorie des pulsions de Hull. Cela ne fait que confirmer l'importance de l'influence de l'époque sur les

semble succéder, depuis les années soixante, une approche où l'on renonce à trouver un substrat général à la motivation, et où l'on s'intéresse davantage aux médiateurs cognitifs observables du comportement motivé. Tandis que se développe l'importance accordée à la personnalité, aux types de raisonnement implicite, aux formes de perception de la réalité ou de soi-même, aux choix et aux modèles de l'individu, les outils explicatifs rendant compte de la motivation se font de plus en plus nombreux, et ils relativisent aussi par leur simple existence l'acception de ce concept de motivation: ils imposent de définir cette notion par référence à leurs cadres et non plus autour de quelque substrat général censé la représenter.

Selon Vallerand et Thill (1993, p. 17):

"La motivation représente un construit hypothétique et non une entité matérielle en tant que telle. Ce qui existe, c'est la manifestation comportementale de ce construit, manifestation observable à partir de laquelle on infère l'état de motivation de la personne. Il faut donc retenir que cette formulation du construit hypothétique n'est jamais qu'approximative, ce qui

---

paradigmes employés et l'influence du paradigme sur la définition même de la chose, ou, en d'autres termes, la fragilité et la relativité totale du signifiant en matière de recherche scientifique.

fait ressortir, une fois de plus, la complexité de l'analyse de la motivation."

La difficulté tient alors, rappelons-le, au fait que parmi ces nombreux systèmes explicatifs, certains sont incompatibles ou contradictoires (ce qui rend une synthèse improbable, tant pour leur présentation que pour leur utilisation), d'autres ne sont convaincants que pour des aspects limités du comportement ou pour des applications précises, et qu'enfin, il est impossible de les ordonner dans un ordre hiérarchique de plus ou moins "bonne qualité" (Weiner 1980, p. 444). Or, dans la mesure où les outils explicatifs qui ont déjà été utilisés ou qui nous semblent appropriés pour rendre compte des problèmes de motivation dans l'apprentissage de la musique sont eux-mêmes issus de théories hétérogènes, nous ne pouvons, pour les situer, pour les comprendre et pour fonder nos choix, éviter un survol des théories existantes.

Pour tenter de préserver à la fois l'unité et la clarté de cette présentation nous l'organiserons autour d'un modèle explicatif global apparenté aux théories des processus: le modèle EIV de V. H. Vroom (Vroom 1964) révisé par Lawler (Lawler 1973). Bien que ce modèle n'apporte, comme nous le verrons plus bas, ni un paradigme nouveau, ni des outils explicatifs très précis et facilement opérationnalisables, il

semble, tant par sa pertinence générale et ses qualités "pédagogiques", que par sa grande flexibilité (ce qui permet de lui intégrer des outils explicatifs spécifiques biens validés), permettre d'offrir à un public non-spécialiste, une meilleure compréhension que ne le pourrait un modèle explicatif précis mais trop partiel, dont les inférences lancées sur le fonctionnement global de la motivation, seraient certainement moins fiables.

2.2 Un peu d'histoire...

2.2.1 Au début était la *Drive Theory*

La définition de la motivation que nous proposons est le fruit d'une longue élaboration dont l'origine méthodologique peut être vue dans les travaux de C.L. Hull dans les années 1930-50. Ces travaux divergent fortement de l'approche cognitive et sociale contemporaine, mais il y a au moins deux bonnes raisons de ne pas les jeter au feu: la critique des insuffisances et des impasses théoriques du passé est le seul moyen de comprendre l'état actuel d'un concept scientifique (domaine où le progrès existe), et cette problématique permet encore d'expliquer de façon économique et pertinente certains problèmes liés au trac.

Comment pensait-on la motivation au tout début de l'ère de la psychologie scientifique?

Avant tout, à travers deux postulats généraux communs à la plupart des recherches en sciences humaines de l'époque:

•Une conception radicale du déterministe psychique où le comportement non seulement obéit à des lois générales, mais encore reste largement fixé par des éléments sur lesquels l'homme n'a aucune influence (énergie et structures psychiques);

•Une conception générale de la motivation posée en termes de réduction d'énergie par la satisfaction de pulsions ou d'instincts et débouchant sur un plaisir résultant du retour à l'état d'équilibre (homéostasie et hédonisme).

Viennent ensuite trois conceptions propres aux travaux de Hull:

a/ L'organisme n'est plus vu comme un système énergétique clos où la quantité d'énergie disponible est plafonnée: il est animé, mis en mouvement par la pulsion (*drive*). Cette acception de la notion de pulsion diffère de la logique freudienne[1], puisque ce mouvement augmente en relation monotone avec l'intensité de la pulsion. Ici, plus la pulsion

---

1 Dans laquelle, rappelons-le, l'accumulation excessive de tensions non déchargées débouche sur la névrose.

est forte, plus l'énergie disponible pour entreprendre une action est importante.

b/Cette énergie pulsionnelle n'a pas de direction préétablie. Les pulsions, caractéristiques ou propriétés motivationnelles des états de déprivation ou de déséquilibre, sont réunies dans un "agrégat" qui sert d'activateur non spécifique au comportement. C'est la notion de "réservoir d'énergie agglomérée" (*pooled energy source*), laquelle s'oppose à la notion d'instinct.

c/Dans une logique dénotant l'influence des travaux béhavioristes sur le conditionnement, Hull refuse d'abord de reconnaître l'existence de processus mentaux supérieurs. Influencé par les travaux de E. Thorndike, en particulier sa célèbre *Loi de l'effet*[1], il postule (puisque les pulsions ne sont pas dirigées vers un but précis) que la direction du comportement est déterminée par ce qu'il désigne comme la force des habitudes (*habit strength*), c'est-à-dire les associations situation/réponse préalablement apprises ou expérimentées comme satisfaisantes.

---

1 Cette loi (proposée en 1901) affirme que lorsqu'une connexion entre une situation et une réponse conduit à un état satisfaisant, cette connexion est consolidée et recherchée ultérieurement, tandis que si elle conduit à un état déplaisant, elle est affaiblie et oubliée.

C’est l’interaction de ces deux dimensions de la motivation (tension pulsionnelle et habitudes expérimentées) qui sera censée prédire le comportement — d’où le nom de modèle *drive.habit*. En 1951, Hull (puis un de ses collaborateurs: K.W. Spence) ajouta à la force de la pulsion un second déterminant de l’intensité du comportement: la valeur stimulante (*incentive*) du but. Il sera démontré que cette interaction est de nature multiplicative, ce qui signifie que si l’une des différentes dimensions manque (tend à se rapprocher de la valeur 0), quelle que soit la force des autres, il n’y aura pas de motivation, et aucune conduite ne sera entreprise. Le caractère multiplicatif de la relation unissant les différentes dimensions censées prédire la motivation sera largement confirmé et constituera par la suite une donnée majeure de la compréhension dynamique de la motivation.

Hull fait ainsi entrer, par ses apports méthodologiques, la psychologie de la motivation dans un domaine plus scientifique qu’il ne l’était, lorsqu’une simple série d’instincts inconscients étaient censés expliquer le comportement. Il affirme la nécessité de comprendre et de conceptualiser les phénomènes motivationnels par rapport à un modèle mathématique qui peut et qui doit recourir à des critères de vérification fondés sur l’étude du comportement observable.

Or, aujourd'hui cela ne suffit plus pour au moins deux raisons:

a/ La négation de tout processus mental supérieur limite la conception de l'homme à celle d'un robot compliqué. Cette faiblesse invalide en particulier l'intérêt motivationnel de la dimension "habitude" du modèle de Hull. La conception des travaux sur le conditionnement, qui considérait l'occurrence adéquate d'une réponse à la suite d'une action (renforcement) comme le seul déterminant des réponses futures, a été largement révisée par la mise en évidence grâce à des travaux d'orientation sociocognitive, de médiateurs cognitifs du comportement motivé (attributions causales, valeur stimulante construite du but, capacités perçues, etc.), fonctions supérieures apparaissant désormais comme des déterminants plus plausibles des conduites humaines. De même, après avoir oscillé entre des positions extrêmes (apprentissage non directif *vs* enseignement programmé), le déterminisme réciproque de l'environnement et des caractéristiques de l'individu semble aujourd'hui aussi largement admis dans le domaine des sciences de l'éducation (Bandura 1986, Morissette et Gingras 1989).

b/Le concept d'énergie encore présent après Hull est aujourd'hui également abandonné pour plusieurs raisons. D'une part, les sciences humaines se sont peu à peu

émancipées d'un désir de manipuler l'essence des choses par des concepts absolus (comme l'énergie pulsionnelle): dans la plupart des travaux menés en contexte d'apprentissage, la question des origines de la motivation a fait aujourd'hui place à celle de ses processus, de son développement, de sa dynamique et des déterminants de ses évolutions. D'autre part, des données contredisant les principes quantitatifs du fonctionnement de la pulsion ont été apportées par les théories neuropsychologiques de l'*activation*[1] qui soutiennent que l'organisme ne tend pas en permanence à réduire au minimum l'énergie pulsionnelle mais tente de maintenir un niveau optimal d'activation (c'est-à-dire une certaine quantité de tension, d'énergie non déchargée).

---

1 Pour situer ces travaux, rappelons que les théoriciens de l'activation (*arousal*) étudient une aire de l'encéphale (la formation réticulaire) qui détermine le niveau de veille de l'organisme, et analysent la motivation dans une perspective limitée à une dimension quantitative du comportement: l'intensité.

Tandis que Freud ou Hull conçoivent toujours le comportement comme un mode de réduction de tension, il a été démontré qu'en deçà d'un certain seuil, cette réduction de tension n'est plus satisfaisante pour l'organisme, qui tend alors à rechercher activement des stimulations et à créer des tensions pour maintenir un niveau optimal d'activation (en prenant par exemple des risques, en créant du suspense, etc.). Ces faits ont été démontrés par les travaux de privation sensorielle de D. Hebb (lesquels démontrent le besoin d'un niveau de stimulation minimal), ou les travaux de D. Berlyne sur la relation entre l'attractivité et la complexité d'un stimulus (laquelle s'illustre par une courbe en U renversé et non par une relation linéaire).

2.2.2 Créer une sorte d'angoisse... pour la résoudre

Une recherche récente sur les problèmes d'anxiété en situation d'exécution musicale chez de jeunes instrumentistes (Hamann et Sobaje 1983) a apporté une application nouvelle et convaincante du paradigme de la drive theory dans l'explication de l'intérêt motivationnel d'un certain type d'anxiété.

Ces auteurs se fondent sur les travaux de C.D. Spielberger démontrant l'existence de différents médiateurs cognitifs du déclenchement de l'anxiété[1] et assimilent les manifestations normales de ce phénomène à la notion de pulsion de la théorie de Hull. Ils soutiennent que l'anxiété peut devenir, au même titre que la pulsion, le moteur du comportement motivé, et qu'il n'y a pas lieu de la considérer systématiquement comme néfaste, ni de la combattre par des moyens extra musicaux (thérapies comportementales,

---

1 Spielberger (1966, traduction d'après Kirouac 1993, p. 78) voit dans l'anxiété deux dimensions distinctes qui toutes deux sont de nature acquise:

a/ l'anxiété comme trait de personnalité qui consiste en "une sorte de disposition du comportement qui incite le sujet à percevoir l'aspect menaçant de l'environnement et à y réagir de façon exagérée";

b/ l'anxiété comme état émotionnel qui consiste en "une expérience subjective d'appréhension et de tension, qui s'accompagne d'une activation du système nerveux autonome".

bêtabloquants, etc.)[1]. On devrait alors simplement la diriger, comme dans le modèle *drive.habit*, par l'acquisition de solides compétences (assimilées ici aux *habitudes expérimentées* de Hull), ce qui aurait pour effet de la réduire tout en la transformant en une action utile et efficace.

Pour tester ces analyses, Hamann et Sobaje observèrent le niveau d'anxiété et de performance musicale de 60 étudiants instrumentistes dans des situations d'évaluation faiblement ou fortement anxiogènes (une pièce vide avec un magnétophone, *vs* un vrai jury dont la décision conditionne l'orientation). Les résultats obtenus confirmèrent les prédictions du modèle *Drive x Habit*: les niveaux de performance, de colère (*anger*), et d'anxiété étaient tous plus forts en condition "haute anxiété" que "faible"; leur augmentation était exponentielle chez les sujets ayant déjà un fort *trait* de colère (ce trait d'anxiété prédisant par ailleurs de façon générale et significative l'état d'anxiété lors de la performance); et, surtout, seuls les sujets ayant eu plus de dix années de pratique (donc de fortes habitudes expérimentées) témoignèrent d'un gain très important des performances (forte

---

1 Cette tendance dominante dans les recherches actuelles sur l'anxiété s'expliquerait, pour ces auteurs, par une généralisation abusive d'études réalisées principalement sur des sujets ayant développé des réactions d'anxiété névrotiques aux situations d'exécution ou d'évaluation — réactions qu'il est alors bien normal de vouloir réduire par tous les moyens disponibles.

motivation et comportement efficace) en condition de haute anxiété (fort *drive*) — ce gain en situation “haute anxiété” étant faible pour les sujet ayant cinq à dix ans de pratique, et nul chez ceux ayant moins de cinq ans de pratique.

Le modèle de Hull reste donc tout à fait valable lorsque l'on se contente d’une acception rudimentaire de la notion de compétence, que l'on se limite à l’étude de l’anxiété ou du trac, et que l'on n’a pas affaire à ce que les auteurs nomment une “réaction névrotique aux situations d’évaluation”. On peut d’ailleurs rapprocher cette recherche des travaux de D.E. Lavin (1965) qui démontrent une relation curviligne entre l’anxiété générale et la réussite scolaire générale: en dessous d’une certaine valeur (spécifique à chaque personne) le niveau d’anxiété générale est trop bas, et n’autorise que des aspirations et un besoin de réalisation médiocres; au delà d’un certain seuil, une trop forte anxiété a un effet inhibiteur et abaisse l’efficacité et l’efficience des performances. Ces données conduisent Lavin à émettre l’hypothèse d’un *niveau optimum d’anxiété* susceptible d’assurer un haut niveau d’activité intellectuelle. Il est également possible de relier de telles positions aux différents travaux sur le concept de *facilitation sociale* (*social facilitation*) menés par N.B. Cottrell dans le paradigme motivationnel de la *drive theory* de Hull: cet auteur a démontré que les performances d’un individu avaient tendance à croître par rapport à une situation

où il était isolé, lorsque celui-ci était mis au contact d'un public (*audience*), en particulier lorsque ce public était composé — comme c'est souvent le cas en musique — d'évaluateurs potentiels de ses actions (Cottrel *et al.* 1968).

Alors, plutôt que de faire du trac un mal redoutable, plutôt que de chercher à se maintenir par des moyens externes souvent nocifs dans un état d'indifférence émotionnelle souvent néfaste, pourquoi ne pas étudier de plus près un phénomène plus ou moins volontaire de production d'une tension, fréquemment évoqué et aisément saisissable dans un travail créateur, phénomène que P. Valéry résumait simplement par "créer une sorte d'angoisse, pour la résoudre"[1]? Aujourd'hui, la connaissance des facteurs affectifs de la motivation progresse et l'on comprend mieux comment ceux-ci sont perturbés, via des problèmes d'auto-représentations des compétences et de "réactions névrotiques", par certaines traditions éducatives ou explicatives du milieu. Nous verrons tout cela plus bas.

---

1 *Monsieur Teste*, Gallimard 1946-78, p. 125.

2.3 Au deuxieme jour, K. Lewin et E.C. Tolman vinrent remplir la “boî te noire”

La quête de scientificité qui s’était manifestée chez Hull par une limitation de l’analyse des motivations humaines aux réactions immédiates d’un organisme (modèle S-R)[1] allait progressivement trouver de nouveaux instruments, de nouveaux critères. Elle allait développer des modèles et des concepts explicatifs mieux adaptés à son étude que ne l’étaient ceux empruntés tels quels, à l’origine de la discipline, à des sciences plus abouties (la physique ou la biologie de l’époque), et dont les correspondances dans les modes de fonctionnement de l’esprit humain étaient souvent incertaines. La négation de tout processus mental supérieur,

---

1 Ce modèle emblématique des premiers psychologues béhavioristes exprime un stratagème expérimental où l’organisme que l’on cherche à étudier est placé dans une certaine situation ou soumis à un certain stimulus (S), auquel il réagit ou répond (R). Les analyses résultantes se limitent à étudier le comportement en termes d’entrées et de sorties, en s’interdisant d’émettre des théories hypothétiques sur les nombreux processus initiés par l’organisme ou la personnalité qu’il y a au milieu : il s’agit d’une boîte noire inconnaissable puisque les constructions hypothétiques qui pourraient expliquer son fonctionnement sont difficilement testables directement. A cette position très dure qualifiée de *béhaviorisme théorique* et principalement défendue par B. F. Skinner, s’oppose une conception dite de *béhaviorisme méthodologique* qui garde le souci de construire la psychologie sur la seule base de faits observables par tous mais reconnaît des variables intermédiaires entre S et R (on parle alors de modèle S-O-R ou S-P-R où O et P représentent l’organisme ou la personnalité). Le mouvement cognitiviste actuel peut alors être défini comme l’acceptation du béhaviorisme méthodologique assortie du refus du béhaviorisme théorique.

par laquelle une psychologie scientifique naissante s'émancipait des interprétations introspectives ou philosophiques de l'activité humaine, ne se justifiait plus. On procéda alors à une restructuration des connaissances qui, dans le domaine scientifique, s'appelle un changement de paradigme. Le paradigme nouveau qui fut initié par les travaux de Tolman et de Lewin régit encore l'analyse cognitive et sociale contemporaine de la motivation.

Quels sont les principaux apports conceptuels de Tolman et Lewin à la compréhension de la motivation humaine?

Selon J. Nuttin (Nuttin 1980, p. 80) Tolman et Lewin "remplissent" à nouveau la boîte noire[1] que Thorndike et ses disciples avaient vidée de tous les concepts philosophiques invérifiables dont une psychologie scientifique devait se démarquer. Nuttin (*ibid.*) note également que cette table rase, dont la logique aurait voulu qu'elle fût transitoire, s'est prolongée bien longtemps, obligeant ainsi les psychologues "remplissseurs" à faire un détour long et souvent frustrant

---

1 La *boîte noire* (*black box*) était le stratagème par lequel les premiers psychologues expérimentalistes représentaient graphiquement le fonctionnement d'un organisme dont ils ne désiraient qu'étudier les réponses comportementales. Cette boîte noire représentait un ensemble de processus cognitifs complexes, dont on ne pouvait alors étudier scientifiquement le contenu, et qui était, pour cela, volontairement ignoré.

dans ses possibilités d'application, par le domaine de la perception et du traitement de l'information.

Pour les situer de façon très générale, notons que...

• Ces deux théories sont des théories molaires, c'est-à-dire qu'elles considèrent le comportement comme une entité globale dont l'observation requiert une certaine flexibilité[1]. Mais cette flexibilité varie puisque Tolman spécifie les relations qui unissent les déterminants du comportement par de simples diagrammes, alors que Lewin revendique une approche expérimentale testable par des modèles explicatifs mathématiques usant de prédictions quantitatives.

• Ces théories recourent à la notion du *champ*, c'est-à-dire qu'elles postulent, comme tous les travaux issus de l'école de la gestaltthéorie (et à l'image d'un principe de champ électromagnétique issu de la physique), que l'altération d'une partie du champ de la perception de l'individu altère la perception de toutes les autres parties.

• Ces théories sont des théories de l'information, c'est-à-dire qu'elles considèrent que les stimuli internes ou externes n'ont pas d'effet direct sur le comportement, mais l'influencent au

---

1 Cette flexibilité peut aller jusqu'à soutenir comme le fait Nuttin (1980, p. 47) — se référant à W. Köhler parlant des stimuli du comportement — "qu'il serait vain d'espérer qu'on trouve un jour des relations

terme d'un traitement global de l'information constitué d'intermédiaires dont il convient d'étudier la nature et le fonctionnement.

De tels principes conduisent à toujours appréhender le comportement dans des fonctions et des relations individu-environnement, mais aussi à considérer que cet environnement est à la fois perçu et conçu, et que les constructions, les croyances, ou, plus généralement, les représentations mentales qui composent les cognitions de la personne, constituent, en tant que médiateurs de ses conduites, en tant que passage obligé de son action, les véritables déterminants du comportement — donc le principal terrain d'étude de la motivation. En d'autres termes, ces cognitions définissent un *monde perçu* qui conditionne l'action, mais peuvent tout aussi bien être l'objet d'un autre type d'action, visant à agir, non sur le monde réel, mais seulement sur la représentation que s'en fait l'individu.

Cette conception motivationnelle cognitive très actuelle correspond à ce que J. Nuttin (1980) nomme une *situation significative.* Elle semble particulièrement utile pour analyser les dysfonctionnements de la motivation dans un contexte

---

fonctionnelles entre les données physiques d'une situation humaine et les dimensions quantitatives d'une réponse comportementale"

d’apprentissage où, comme nous l’avons vu précédemment, la réalité objective des connaissances musicales présentes ou à acquérir est ignorée et masquée par certaines croyances et traditions explicatives erronées — lesquelles ne peuvent cependant pas être attaquées car elles remplissent des fonctions constitutives de l’activité musicale et du groupe social au sein duquel celle-ci s’exerce.

Voyons d’un peu plus près comment ces deux théories envisagent la motivation.

A/ Les grandes lignes des travaux de Tolman

E. C. Tolman s’intéresse particulièrement à la façon dont un but devient désirable pour un organisme et à la façon dont celui-ci se construit un chemin pour l’atteindre (voir: Tolman 1932). Ses recherches portent principalement sur des animaux.

Pour expliquer la construction de cette désidérabilité d’un but, Tolman renverse les hypothèses de Hull où la perception du sujet ne joue aucun rôle. Si un but devient désirable c’est parce qu’il y a chez l’individu un *changement de croyances* à son égard: ce but acquiert, par la représentation anticipée de ses effets, ce que Tolman nomme une *valence*, c'est-à-dire un degré d’“attractivité” perçu. Ce qui chez Hull était externe ou immanent devient ici interne ou construit. Le niveau de

privation n’est plus qu’un des déterminants du degré “d’attractivité” d’un but, et les stimuli incitatifs n’incitent l’individu à agir que dans la mesure où ils apportent des indices associés au but à atteindre, et que ces indices permettent de se faire une représentation interne du problème à résoudre — c'est-à-dire ce que Tolman nomme une *carte cognitive*.

L’apprentissage consiste alors non à accumuler des connexions entre des stimuli et des réponses effectives renforcées (comme le soutenait la loi de l’effet de Thorndike évoquée plus haut), mais “à intégrer des informations concernant l’environnement exploré” (Forget 1994, p. 335). L’apprentissage peut alors être *latent*, c'est-à-dire présent et susceptible de se manifester au moment opportun, sans avoir été expérimenté dans un comportement effectif (Tolman et Honzik 1930).

B/ Les grandes lignes des travaux de Lewin

K. Lewin traite également du chemin qu’emprunte un individu pour parvenir à un but, mais son étude formalise ce chemin dans des voies opérationnalisables sur les conduites humaines — et ce en particulier autour de la notion de *distance psychologique* du but.

La notion de distance psychologique est le produit d'une représentation mentale intégrant des buts, des moyens d'action, des tensions internes et des obstacles, représentation figurée par une carte en deux dimensions dont le centre représenterait l'individu, et la périphérie, les différents buts disponibles au sein de son environnement. Cette carte illustrerait un espace "hodologique" (du grec *hodos*: le chemin), c'est-à-dire exprimant les chemins possibles pour atteindre un but désiré ainsi que la longueur des trajets. Elle vise, avant tout, à illustrer par une représentation proportionnelle, la notion de *distance psychologique du but*, en tenant compte du fait que ce chemin n'est qu'une série de méandres contournant des obstacles représentés par des frontières plus ou moins étanches formées par des interdits externes (contraintes environnementales, interdits sociaux), ou des limitations personnelles (manque réel ou perçu de capacités). Cette carte comporterait des régions représentant des buts et des moyens plus ou moins proches, et dont le nombre dépendrait de la maturation psychique de l'individu (les enfants et les faibles d'esprit auraient moins de régions — donc moins de différenciation entre buts ou moyens — que les adultes normaux).

En admettant que des tensions internes soient représentées par un fluide sous pression qui circulerait d'une région à l'autre à travers ces frontières plus ou moins perméables, on admettra

que lorsqu'une "région" de l'individu est en état de tension, ce fluide se déplace en fonction des "frontières" existantes vers une région appropriée de l'environnement qui acquiert alors, chez cet individu, de la valence. La valence dépend donc chez Lewin à la fois des propriétés de l'objet-but (désidérabilité), de la force du besoin, et de la distance psychologique du but (plus le but est loin plus il faut un besoin important pour que la "pression" lui parvienne). Il est important de noter que, même pour des frontières perméables, l'équilibre ne peut jamais être complètement réalisé entre deux régions, et ce niveau de tension minimal entre les régions adjacentes maintient une communication dynamique expliquant des choix dérivatifs vers des buts ou activités "topologiquement" proches[1].

Si la perméabilité de ces frontières est en accord avec la réalité des choses (capacités et actions objectivement requises), l'individu aura un comportement motivé adapté et atteindra sans encombres un but satisfacteur (Lewin accepte le postulat hédoniste). Si ce n'est pas le cas, l'individu ne sera tout simplement pas motivé, il ne pourra atteindre aucun but consacrant ses possibilités d'action sur l'environnement, et, faute d'agir, il périra.

---

1 Cette analyse rend par exemple compte du fait que le désir d'aller au cinéma voir un film précis peut également faire naître le désir de voir

Le principal apport des travaux de Tolman et de Lewin, est d'avoir introduit la notion de cognition dans une étude du comportement héritière de la rigueur du béhaviorisme méthodologique. Avec eux, la motivation remplaça le recours à des forces impénétrables par l'étude d'une série de processus mentaux supérieurs: elle devint un problème de collecte, de traitement et d'utilisation de différents types d'informations concernant d'une part l'intérêt et les effets de certaines actions, et, d'autre part, la probabilité subjective de les réaliser.

Ainsi naquirent les deux dimensions générales auxquelles la plupart des approches expérimentales contemporaines recourent encore pour expliquer la notion de motivation: l'*expectation* et la *valence* (et, par delà, le nom du paradigme *Expectation Valence* qui les désigne). De plus, à travers des notions telles que les cartes cognitives ou les distances et chemins vers un but, ces théories pressentirent une troisième dimension intermédiaire: l'*instrumentalité*.

Ces recherches ouvrirent d'importantes perspectives en pédagogie générale et musicale. La notion d'apprentissage latent permettait de préciser dans une problématique

---

d'autres films initialement non désirés.

motivationnelle l'influence édificatrice implicite de l'enseignant, des proches ou de certains modèles identificatoires adoptés par l'élève. Le rôle de la représentation mentale des buts et des moyens permettait d'expliquer comment des processus motivationnels descendants (informations biaisées privilégiant des buts ou des moyens objectivement inadaptés) pouvaient inhiber l'effet de processus ascendants renseignant l'élève sur la progression de ses compétences (feedback).

Hélas, ces recherches ont eu le grand tort d'apparaître à une époque où une opposition idéologique et théorique radicale faisait rage chez les pédagogues: d'un côté, les partisans des pédagogies non directives (Rogers) prônaient l'auto-construction des connaissances par l'élève jusqu'à en nier la nécessité pourtant incontournable de l'instruction chez l'homme; et de l'autre, ceux de l'enseignement programmé (Skinner) ne pensaient qu'à optimiser la transmission des connaissances en appliquant à l'école la logique d'un taylorisme industriel qui niait la motivation et la personnalité de l'élève, tout comme la complexité de l'apprentissage (tant dans son contenu que dans les processus sociaux qui le régissent).

Aujourd'hui, espérons que des recherches pédagogiques interdisciplinaires viendront combler ce fossé, en admettant à

la fois la nécessité de transmettre les informations de manière efficace (choix et décomposition pertinente des connaissances à enseigner, feedback), et l'existence des phénomènes motivationnels, sociaux et affectifs qui conditionnent l'apprentissage. En effet, il est vain de mettre à la disposition de l'élève une information valable sur les objectifs qu'il doit atteindre, sur les moyens qu'il devrait employer et sur la progression de ses compétences réelles, si des phénomènes cognitivo-affectifs de démotivation déforment entièrement leur perception, et si celui-ci n'est pas capable de les traiter, de se les approprier et de les utiliser au mieux à travers des stratégies d'apprentissage personnelles efficaces.

2.4 *EIV* : Un modèle "pédagogique"

Après un survol de ses origines méthodologiques, voici donc le modèle explicatif qui nous servira de guide dans le redoutable dédale des théories motivationnelles. Il n'est, rappelons-le, ni le plus précis, ni le plus fiable, ni le plus riche, ni le plus actuel des outils disponibles pour décrire la notion de motivation, mais il a l'avantage d'être un bon compromis pédagogique, à la fois accessible, relativement exhaustif et pertinent.

Ce modèle est issu de la psychologie du travail, domaine d'activité où il a été construit, validé et le plus fréquemment utilisé[1]. Il est attribué à V.H. Vroom (1964).

Son nom correspond aux initiales des trois dimensions qui le composent, et qui sont censées constituer les trois déterminants majeurs du comportement motivé:

• l'*Expectation*, relation perçue entre l'intensité de l'effort déployé et la performance escomptée (exprimée en termes de probabilités, cette dimension traduit l'idée que se fait une personne de ses propres ca-pacités à accomplir une action — c'est-à-dire ses capacités perçues);

• l'*Instrumentalité*, relation perçue entre la grandeur d'une perfor-mance et un résultat subséquent (exprimée en termes de probabilités, cette dimension traduit l'utilité que prête une personne à des actions potentielles — c'est-à-dire leur utilité ou leur efficacité perçues);

• la *Valence*, valeur affective positive ou négative qu'attribue par anticipation une personne à la représentation mentale qu'elle se fait de certains buts/résultats.

---

1 Voir pour un état récent: Akiki (1994). Notons que les études menées en contexte scolaire lui préfèrent généralement les outils explicatifs issus de la *motivation à réussir* de J. Atkinson, des théories attributionnelles de B. Weiner, ou des théories de l'apprentissage social et de l'efficacité personnelle de A. Bandura ou J. Rotter.

Pour une action donnée, le niveau de chaque dimension est mesuré par des échelles quantitatives, et le produit des trois scores obtenus est censé prédire la force de la motivation d'un individu pour accomplir l'action concernée. A l'image de nombreux autres modèles qui ont validé cette formule (Hull, Lewin, Atkinson, Heider), la motivation est donc prédite ici au moyen d'un modèle mathématique réunissant ses différents termes dans une relation multiplicative. Cette relation multiplicative indique que la motivation sera optimale lorsque les scores des trois dimensions seront équilibrés, et qu'il suffira qu'un seul terme du produit soit nul pour que le produit le devienne aussi. En d'autres termes, chacune de ces trois dimensions forme une *condition nécessaire/non-suffisante* de la motivation. Elémentaire !

Prenons un exemple:

Un individu persuadé de n'être pas assez "doué pour la musique" aura de façon durable de faibles capacités perçues en ce domaine, c'est-à-dire un faible score dans la dimension expectation de sa motivation. Il pensera probablement: "- Même en fournissant beaucoup d'efforts, j'ai peu de chances (ou moins de chances que les autres) de parvenir à un bon niveau puisqu'il me manque quelques «facilités naturelles»." Peu importe alors la force que prennent chez lui les deux autres dimensions. Il peut toujours adorer la musique

(forte valence) et être persuadé qu'il a choisi la meilleure voie pour s'en rapprocher (instrumentalité), si cet individu n'est pas certain que ses efforts seront payants, il n'aura aucune raison de les accomplir. Il aura les mêmes symptômes qu'un individu peu intéressé par la musique: son manque d'efforts effectifs sera également un manque de motivation. Le même principe est valable pour chaque dimension, et l'on comprend bien ainsi pourquoi la motivation n'est plus synonyme d'intérêt explicite.

A lui seul, le modèle EIV ne peut cependant pas dépasser l'intérêt strictement "pédagogique" d'un bon compromis simplicité/pertinence. Il est un outil de compréhension plus que d'explication. La définition théorique et opératoire de ses dimensions comme des interactions qui les unissent est insuffisante et datée: on doit l'enrichir, au moins, des connaissances développées depuis 1964.

Ces trois dimensions offrent des points de vue unifiés de la motivation, des angles d'approche complémentaires que nous allons à présent approfondir successivement, en tentant d'y relier des spécificités avérées de l'apprentissage musical, des outils explicatifs plus récents ou plus spécialisés, et des stratégies d'intervention.

Homme libre toujours tu chériras la mer!

La mer est ton miroir; tu contemples ton âme

Dans le déroulement infini de sa lame,

Et ton esprit n'est pas un gouffre moins amer.

Tu te plais à plonger au sein de ton image;

Tu l'embrasses des yeux et des bras, et ton cœur

Se distrait quelquefois de sa propre rumeur

Au bruit de cette plainte indomptable et sauvage.

XIV L'Homme et la mer

La musique souvent me prend comme une mer!

LXIX La musique

Charles BAUDELAIRE Les fleurs du mal.

Les musées sont odieux aux artistes. Ils n'y entrent que pour souffrir, espionner, dérober des secrets militaires. S'ils jouissent, c'est par l'atrocité de leur mépris. (...)

On ose écrire des histoires des lettres ou de l'art sans souffler mot de ces choses-là, sans approfondir. L'art est aussi mauvais que l'amour. L'art et l'amour sont criminels en puissance — ou ne sont pas. Tout ce qui vient des dieux met des enfers dans l'homme.

Ici, l'esprit abruti par les chefs-d'œuvre aime à exister, s'élève et s'évalue. Tout ce que les hommes ont fait, font et feront, lui sonne comme ce bruit local et circonscrit du fourmillement ailé de trente insectes. Le corps hausse imperceptiblement les épaules. Ce haussement lui même, qui condamne les humains, est assez mal reçu. Il est impossible à la justice qui est en moi de ne pas voir la nécessité de mon sentiment. (...)

Allons, loisir, fraîcheur, esprit, cesse de vaincre!"

Paul VALERY Tel quel

3AUTOUR DE LA VALENCE

Un doute semble inévitable lorsque l'on s'engage dans l'analyse du concept de valence: cela vaut-il vraiment la peine?

En effet, la question de la nature ou du contenu des mobiles responsables, chez un individu, de l'engagement et du maintien d'une activité musicale n'est pas seulement d'une complexité rebutante: elle fait d'abord l'objet, au sein du milieu musical, d'un impératif catégorique d'inconnaissablilité (la *sensibilité à la musique* serait naturelle et universelle — surtout chez les heureux élus. Amen.). Ensuite, les psychologues se méfient des préjugés philosophiques qui s'y rattachent (mais en cherchant à comprendre cette dimension de façon purement déductive, on plonge dans le réductionnisme...). Enfin, l'opinion nous incite à toujours poser ce problème en termes de forces mystérieuses et impénétrables ou de particularismes de goût pour lesquels il n'y a aucune possibilité d'intervention.

Toutefois, l'on sait aujourd'hui que les principaux dysfonctionnements de la motivation se situent au niveau des interactions, de la dynamique unissant les différentes dimensions. Il est rare qu'une seule d'entre elles soit impliquée: par exemple les problèmes d'expectation sont souvent engendrés par la valorisation et le choix de buts inaccessibles ou inadaptés à l'apprentissage, et il est rare qu'une chute des expectations n'agisse pas sur la valence (dévalorisation ou idéalisation de certains buts). L'étude de la valence ne peut donc plus être sacrifiée sous le prétexte

qu'elle serait une résurgence non scientifique des questions de mobiles latents.

Chez Tolman, la valence était une direction, une orientation vers un but qui — au terme de l'anticipation mentale des conséquences de son atteinte — devenait attractif. Pour Vroom, la valence reste bien cette donnée interne, anticipation subjective et relative du résultat, et non la propriété intrinsèque d'un objet désirable; mais cet auteur refuse l'opposition des aspects énergétiques (tension psychique à décharger) et cognitifs (construction d'un but désirable) en recourant à une notion de *préférence affective*. Sa définition de la valence devient, au passage, un peu floue et ses consignes de mesure un peu ingénues: classer sur une échelle ordinale bipolaire les choix comportementaux de l'individu (préférer *x* à *y*, ou l'inverse, ou être indifférent), en sachant que, comme chez Lewin, cette valence peut être positive (résultat anticipé attractif) ou négative (résultat/conséquence anticipés répulsifs)[1]. Elle varie dans le calcul des score V du modèle EIV d'une valeur allant de +1 à -1.

---

1 Notons qu'il s'agit bien de la désidérabilité de l'anticipation d'une satisfaction liée à un résultat qui caractérise sa *valence*, et non la satisfaction effective une fois le résultat atteint, laquelle correspondrait à sa *valeur*.

La dimension Valence constitue donc encore chez Vroom un réceptacle pratique pour regrouper et désigner l'expression de processus de valorisation qui relèvent plus d'une étude clinique, historique, psychosociale ou interprétative que d'une approche strictement expérimentale. Le stratagème du choix effectif entre plusieurs buts proposés ne vise en fait qu'à reporter sur la pratique un problème sur lequel la théorie achoppe: il est impraticable compte tenu du caractère multidimensionnel, instable ou relatif des désirs humains, et insuffisant puisqu'il mesure une préférence sans pouvoir l'expliquer.

Voyons à présent comment les autres théories de la motivation permettent de poser le problème de la valence d'une activité musicale. Nous partirons d'une analyse inductive assez large de l'intérêt d'une activité artistique pour le développement de la personnalité, et nous finirons par l'analyse déductive des conséquences néfastes du choix de certains buts implicitement favorisés par certaines pratiques éducatives.

Entre temps nous procéderons à une critique des notions de *mobile d'accomplissement* souvent évoquées par les théories des contenus.

3.1 Un zeste de démarche interprétative

3.1.1 Pourquoi ignorer les apports de la psychanalyse de l'art?

Pour en finir avec les présupposés de l'opinion sur les mobiles latents de l'activité musicale, on ne peut se contenter d'une critique des opinions les moins fondées: il faut aussi proposer quelques éléments de réponses. Or, plutôt que de recourir à des approches historiques, philosophiques, ou anthropologiques privilégiant la définition de l'objet artistique à celle de la relation esthétique dans laquelle cet objet s'élabore, pourquoi ne pas aller chercher du côté de la psychanalyse ou de la psychologie clinique, qui offrent un éclairage sur les appétits esthétiques des individus — tout en gardant une démarche scientifique?

Bien sûr, de profondes différences de méthode limitent les possibilités d'échange d'un cadre théorique à l'autre, mais, comme le souligne B. Weiner (1980, p. 84), même la plus expérimentale des théories de la motivation ne peut ignorer l'aspect *génératif* et *heuristique* de la théorie psychanalytique. De plus, en s'intéressant aux pratiques artistiques, nous entrons dans un domaine trop complexe pour qu'une démarche expérimentale purement déductive puisse prétendre fonder ses propres cadres explicatifs (de la Motte-Haber 1994), alors, plutôt que de dire n'importe quoi sous prétexte

d'une rupture épistémologique, regardons ce qui s'est fait ailleurs, tentons au moins un survol subjectif et partiel de quelques travaux qui, tout en restant compatibles avec les articulations et les consignes d'intervention des théories motivationnelles, semblent offrir une alternative acceptable au dangereux mystère des histoires de don et de goût naturel.

Bien que l'analyse des rêves, des lapsus ou des actes manqués se soit imposée très tôt comme le principal outil d'investigation de l'inconscient, *l'élaboration consciente de l'inconscient* qui opère, selon les termes de J. Guillaumin, dans l'activité créatrice, n'a cessé d'intéresser les psychanalystes. Ainsi, selon Anzieu (1974, p. 30) "presque tous ceux qui ont fait notablement progresser la connaissance de l'inconscient (...) n'ont pas manqué d'illustrer leurs découvertes en les appliquant à l'art". La littérature psychanalytique offre donc largement matière à *générer* des intuitions ou des hypothèses éclairant la notion de valence.

D'abord, situons rapidement la conception générale de la motivation qui sous-tend l'approche psychanalytique.

Elle s'inscrit, au moins à ses débuts, dans trois postulats communs aux principaux systèmes de pensée du début du siècle et déjà évoqués avec les théories de Hull:

• C’est une théorie *déterministe*, c'est-à-dire qu’elle postule (à l’image des théories anthropologiques évolutionnistes) que tout acte ou toute pensée a une cause latente, qui peut être expliquée, et qui, généralement, consiste en une poussée de l’énergie pulsionnelle. On dit alors que le comportement est *surdéterminé*, c'est-à-dire que s’il a des composants conscients, il a aussi et surtout des composants inconscients, et des déterminants au niveau du Ça, du Moi et du Surmoi[1].

• C’est une théorie *homéostatique* c'est-à-dire qu’elle considère (à l’image des théories biologiques) le comportement motivé comme régi par une propension de

---

1 Ces termes correspondent aux instances proposées dans la deuxième théorie de l’appareil psychique ou *deuxième topique* de Freud. Utilisés aujourd’hui comme simple condiment, rappelons au moins que, d’après Laplanche et Pontalis (1967):

•Le *moi* est défini

- comme un médiateur dépendant des impératifs du surmoi, les revendications du ça, et les exigences de la réalité (point de vue topique);
- comme le pôle défensif de la personnalité susceptible de mettre en œuvre des mécanismes de défense en cas de perception d’un affect déplaisant, donc doté d’une source d’énergie propre (point de vue dynamique);
- comme un facteur de liaison des processus psychiques (point de vue économique).

• le *ça* correspond au “pôle pulsionnel de la personnalité; ses contenus, expression psychique des pulsions, sont inconscients, pour une part héréditaires et innés, pour l’autre refoulés et acquis”.

• le *surmoi* a un “rôle assimilable à celui d’un juge ou d’un censeur à l’égard du moi” dont les fonctions reposent dans “la conscience morale, l’auto-observation, la formation d’idéaux”

l’organisme à maintenir un état d’équilibre interne. L’action y est considérée comme le produit d’une tension générée par des pulsions inconscientes, et elle a pour fin de rétablir l’équilibre initial que cette tension a rompu.

• C’est une théorie *hédoniste*, c'est-à-dire que le plaisir et le bonheur sont vus comme la clef de tous les buts de notre vie. Ce postulat est lié au précédent puisque c’est le retour à un état d’équilibre qui génère un plaisir le rendant désirable.

Pour tenter d’en saisir très grossièrement la logique du point de vue de la motivation, admettons que l’individu y est considéré comme un système clos où une énergie d’origine interne et inconsciente, issue du Ça (l’énergie pulsionnelle) le pousse à agir dans certaines directions déterminées par des instincts (on parle donc de déterminisme *psychique*). Cette énergie (à l’image des théories thermodynamiques de Helmoltz) n’est ni créée ni détruite mais circule et se répartit entre différentes fonctions, selon des voies qualitativement et quantitativement analysables. Ces fonctions ont pour but de réduire l’état de tension créé par l’émergence de l’énergie pulsionnelle (c’est le principe de l’*homéostasie*), en satisfaisant des pulsions inconscientes (on parle alors de *décharge*), pulsions dont l’expression directe se heurterait à de nombreux interdits sociaux.

L'excès de tension, d'excitation (due à l'accumulation de pulsions insatisfaites) doit être évité car il induit un déplaisir, alors que sa réduction génère un plaisir qui le rend désirable (principe de l'*hédonisme*). Or, les fonctions susceptibles de réduire cette excitation procèdent par différents moyens dont l'efficacité et l'adéquation varient énormément — moyens qui seront après 1920[1] considérés par Freud comme dépendant de la bonne structuration du Moi. La théorie psychanalytique s'intéressera alors principalement à la connaissance des mécanismes développés et mis en œuvre par le Moi pour répondre aux diverses contraintes internes et externes, et apportera un nouveau cadre explicatif pour de nombreux troubles du comportement et de la personnalité. Cette nouvelle théorie de l'appareil psychique ne sera curieusement pas utilisée par Freud dans ses propres recherches sur la psychanalyse de l'art, mais elle générera chez ses successeurs bien des intuitions et des théories rendant compte aussi bien de la motivation[2], que de l'analyse esthétique et fonctionnelle de l'activité artistique[1].

---

1 Date de la publication de *Au delà du principe de plaisir*, articulation marquant la transition de la première théorie de l'appareil psychique (ou *première topique*, constituée par trois instances: l'inconscient, le préconscient et le conscient) à la seconde théorie (ou *deuxième topique*) précédemment évoquée.

2 Des théories explicatives de la motivation spécifiquement centrées sur le rôle du moi seront développées dans les années 1960 au sein de courants

Dans l'étude de la motivation pour l'apprentissage de la musique, ce sont surtout les voies ouvertes par cette connaissance des mécanismes de structuration progressive du Moi qui nous semblent présenter le plus grand intérêt. Or, curieusement, c'est le plus souvent aux notions de *sublimation* et de *catharsis* que l'opinion se réfère lorsqu'elle utilise la psychanalyse pour expliquer les mobiles ou la valeur de l'activité artistique.

Parlons en donc un peu, et nous verrons mieux en quoi il est préférable ne pas en rester là.

---

comme la psychologie humaniste et la psychologie du moi (*humanistic psychology* ou *ego-psychology*) avec C. Rogers, A. Maslow ou G. Kelly. Dans ces théories, l'expérience subjective de l'individu sera considérée comme le déterminant majeur du comportement. De nombreuses notions fréquemment mentionnées dans les questions de motivation en musique (voir Thomas 1992) s'articulent autour de la notion de représentation de soi (*self-concept*) et semblent implicitement reliées à de telles conceptions (le *personal investment* de Maehr 1983, 1984, l'opposition entre *ego-* et *task-involvement* de Covington (1983), Nicholls (1983) le *specific self concept for music ability* de Asmus 1989, etc.). Les *théories implicites de l'intelligence* (voir Bandura et Dweck 1985 ou Dweck 1986), utilisées pour expliquer les choix de types de buts et de niveaux de risque, découlent également de ces courants de la psychologie américaine.

1 Pour compléter cette assertion, notons que Anzieu (Anzieu 1974, p. 30) souligne que *le moi est l'agent essentiel et quasi-constant du travail de création* "dans la mesure où il est doté des caractéristiques suivantes: capacité de déclencher la régression et d'en contrôler le résultats, capacité d'idéaliser sa propre toute puissance identifiée à celle de la mère, capacité de fantasmatiser à partir des conflits défensifs, capacité, enfin, de symboliser la symbolisation (autrement dit de passer directement d'une vue à une transcription)."

• La *sublimation* est un cadre d'explication très général de l'ensemble de l'activité de production artistique. Selon Laplanche et Pontalis, "la pulsion est dite sublimée dans la mesure où elle est dérivée vers un nouveau but non sexuel et où elle vise des objets socialement valorisés [principalement l'activité artistique et l'investigation intellectuelle]." L'art serait donc une activité dérivative qui permettrait de décharger utilement et efficacement l'énergie pulsionnelle. Cependant, selon J. Guillaumin, le seul cadre de la sublimation est devenu insuffisant après les travaux de Freud sur le Moi. Le fait qu'il n'ait pas été révisé ou approfondi par Freud lui-même (en particulier sur la question du développement des mécanismes de sublimation), ou qu'il reste aussi répandu dans l'opinion, suggérerait qu'il s'agit là plutôt d'un cadre volontairement flou, répondant au besoin de protéger, en la drapant de magie et de mystère, une activité artistique à laquelle il confère un privilège exceptionnel de transcendance et d'inconnaissabilité (Guillaumin 1974, pp. 215 *sq.*).

• En complément à la notion de sublimation, la notion de *catharsis* offre une voie à priori des plus séduisantes: le concept a été explicitement utilisé par Freud et, depuis Aristote, bien des théories esthétiques y ont vu le mobile

latent de la fonction artistique[1]. Cependant, son opérationnalisation semble assez délicate: Freud l'a abandonné dès 1895 dans son cadre thérapeutique et, dans le domaine de l'étude expérimentale de l'agressivité, il n'a pas donné de résultats très convaincants (voir pour une revue: Fesbach et Singer 1971).

En fait, les notions de catharsis et de décharge importèrent, dans les premières études expérimentales du comportement, un principe d'homéostasie encore trop marqué par les problématiques et les méthodes de la biologie, ce qui posa problème dans l'étude des activités de symbolisation (voir plus bas). Si cette acception apaisante et rationnelle de la catharsis est utile pour expliquer la valorisation de certaines

---

1 Chez Aristote, la catharsis est une *purge des passions* provoquée par la représentation artistique, et qui permet à l'âme de se purifier et de retrouver son équilibre. Quelque peu délaissée, la catharsis retrouve une place importante à la fin du XVIIIe siècle alors que le primat du beau naturel cède la place au primat du beau artistique et que la valorisation de l'objet artistique (re-)bascule dans le domaine de l'éthique. L'art tend ainsi vers la quête du repos et de la pacification d'une âme qui, si elle atteint son calme et sa totalité, est censée offrir une voie d'accès au bonheur et à la connaissance (cf. l'*assiette* de Rousseau, la *stille* de Winckelmann, qui influencent l'esthétique de Hegel). L'intérêt comme la définition de l'objet artistique tiennent alors à une capacité à décharger, à soulager, à vider ou à capturer toutes les tensions qui empêchent d'atteindre cette paix de l'âme. Cette vision éclairée et piétiste de la décharge cathartique en évacuait toute présence démonique, et, en restaurant l'inquiétante archaïcité du phénomène originel, Nietzsche opéra un déniaisement brutal, alors bien difficile à admettre (D. Cohn: cours du 23/1/97).

pratiques musicales[1], elle ne permet pas de cerner toutes les subtilités de ce traitement "homéopathique" d'un mal dont l'œuvre d'art est, selon Ricoeur, *à la fois le symptôme et la cure*.

3.1.2 Tout est affaire de langage...

Avec un peu de recul, la motivation à apprendre la musique peut être considérée comme une motivation à acquérir et à faire usage d'un langage, certes particulier, mais qui s'inscrit dans des processus généraux de représentation du réel et de communication entre les individus. Pour comprendre ce qui est spécifique à la langue musicale, il faut donc pouvoir situer grossièrement les recherches sur l'acquisition du langage, et savoir au moins qu'elles s'articulent autour deux registres épistémologiques étudiant deux contraintes antagonistes du développement: l'adaptation de l'individu à son environnement, et la construction de sa personnalité.

---

1 Par exemple, lors d'une enquête par questionnaire, Williams (1990) observa parmi les antécédents prédictifs de la consommation musicale d'étudiants de premier cycle généraux des universités nord-américaines (*undergraduates*) l'influence d'un facteur qu'il désigne par la "motivation de régulation d'humeur" (*mood regulation motivation*). Plus simplement: une heure de *heavy metal* à 120dB calmera certains, mais pas tous...

A/ La notion d'équilibre adaptatif et ses limites

Lorsque l'on s'intéresse à la psychologie de l'enfant, dans ce domaine de l'acquisition du langage et de la construction de l'intelligence, on passe inévitablement par les travaux d'épistémologie génétique[1] du psychologue et philosophe Jean Piaget. Pour situer grossièrement ces travaux au regard des questions de motivation, notons que l'acquisition du langage se fond dans le développement général des facultés intellectuelles, développement qui a chez un individu...

• pour moteur, la nécessité de réduire les tensions qu'engendre le fait qu'il ne peut ni déchiffrer ni manipuler l'environnement auquel il est soumis (réduction du déséquilibre entre l'assimilation et l'accommodation dans un postulat général d'homéostasie);

• pour objectif, d'améliorer l'adaptation à son environnement jusqu'à un état d'équilibre et de stabilité des échanges entre l'organisme et son milieu (notion d'équilibre adaptatif);

• pour moyen, une série de processus mentaux cumulatifs intégrateurs périmant, à chacune de leurs évolutions, tous les processus antérieurs (notion progressiste d'équilibration majorante).

---

1 Au fait: le terme de *psychologie génétique* utilisé par Piaget traite de la *genèse* de l'intelligence (on parle aussi de *psychologie développementale*) et n'a rien à voir avec l'étude biologique du génome humain.

Ces théories incontournables ont été également validées en musique puisque ici aussi, le développement de certaines compétences perceptives et cognitives spécifiques conditionne la réception et la pratique d'un code culturel (Serafine 1980, Imberty 1969).

Toutefois, leur application à l'activité musicale est des plus délicates sur le plan des mobiles: pourquoi aller apprendre une langue qui *signifie quelque chose en général sans jamais rien vouloir dire en particulier* (Jankélévitch) lorsque l'on est censé réduire les tensions issues de l'environnement, en donnant à celui-ci du sens au moyen d'outils de communication et de conceptualisation de plus en plus efficaces donc de moins en moins équivoques?

B/ Le pouvoir de distanciation du réel

C'est, en fait, toute la conception d'*équilibration* des théories piagétiennes qui achoppe sur la question de la créativité et de l'activité artistique, et, dès les années 1970, cette difficulté a donné lieu à de nombreuses recherches complémentaires très utiles pour répondre à cette dernière question (voir: Hargreaves 1986). Pour expliquer des données expérimentales inattendues (retard dans la capacité de

conceptualisation de l'ensemble vide), Piaget (1976-II) a entièrement révisé son système théorique.

Cette révision a apportée une percée visionnaire dans l'approche du langage en supposant que le pouvoir sémiotique naîtrait d'un pouvoir de *négation*, et non d'un pouvoir *d'intégration cumulative équilibrante* des informations du milieu. Ces recherches considèrent en effet que la *fonction symbolique*[1] ne sert pas simplement à offrir des représentations mentales stables et économiques de la réalité: elle apporte avant tout à l'individu la possibilité de dénier une réalité envahissante, la possibilité de s'en distancier et de lui substituer une entité mentale maîtrisée nécessaire au maintien de sa vie intérieure face aux contraintes de son environnement.

Dans cette analyse, la pensée symbolique n'est donc plus l'étape (décisive mais transitoire) qui ne fait que conduire, au fil de mises en relations de plus en plus rapides de données mentales pourtant de plus en plus lointaines et de plus en plus abstraites, aux modes d'échange encore plus efficaces que sont la pensée opératoire puis conceptuelle. La pensée symbolique instaure une fonction autonome et

---

1 Piaget parle alors de *fonction sémiotique*, mais en gardant le même sens, c'est-à-dire la capacité de dissocier efficacement l'objet réel de sa

qualitativement nouvelle de négation, un *pouvoir de distanciation du réel* (Imberty 1981, p.9) qui contient déjà toute la puissance de nos capacités de représentation: entité pour moitié interne et pour moitié externe, à la fois abyssalement intime, incarnée, indicible, et pourtant partageable, visible chez les autres et visible des autres. *Ancrage naturel*, le symbole est dans cette acception *un lien vécu entre la Nature et nous* (Court 1976), bien plus fort que pourront l'être les signes et les concepts, conventions abstraites et impersonnelles que l'on devra ensuite accrocher à ces images mentales[1].

Pour certains psychologues du développement, cette fonction symbolique qui apparaît dans la troisième année est une condition nécessaire/suffisante pour la construction d'une sensibilité et d'un intérêt artistique chez l'enfant (Gardner 1973, Winner *et al* 1986), pour d'autres (Imberty 1969,

---

représentation, capacité qui forme la condition nécessaire de l'émergence d'un langage articulé.

1 L'étymologie souligne également cette puissance qu'une forme de préséance et d'archaïcité conférant au symbole. Du grec *sumbolon*: *morceau d'un objet partagé entre deux personnes pour servir entre elles de signe de reconnaissance* (Robert), le symbole garde en lui la trace d'un partage initial nécessaire et de sa sommation ultérieure. Il semble transcender les constructions de la raison en ce qu'il ne prétend pas créer des liens (comme l'intelligence, *inter leggere*), mais seulement les restaurer (comme la religion). Cette assurance sur ses origines lui permet alors d'accueillir et de transmettre des réalités complexes, pressenties ou inintelligibles, que le langage éclairé de la raison détruirait, ou laisserait à son seuil pour n'être que pensées informes, encore inaptes à signifier.

Serafine 1980), ce pouvoir sémiotique devra encore atteindre un autre stade du développement général de l'intelligence[1], avant de relever des mêmes modes de perception (donc de valorisation) que l'adulte.

Dans tous les cas, les processus de symbolisation mis en œuvre dans les représentations artistiques formeront l'aboutissement de ce pouvoir: ils nous ouvrent les portes d'un "anti-univers qui témoigne de la suprématie de l'homme et non du monde représenté" (Imberty 1981, p.10) — univers combien de fois dépeint et exalté par des procédés d'ekphrasis, de mise en abyme ou de spécularité dans le domaine littéraire, théâtral ou pictural.

Ainsi, en admettant que l'acquisition d'un véhicule efficace pour transmettre explicitement l'expérience des générations précédentes soit une nécessité chez l'homme, souvenons-nous

---

1 J'entends ici la capacité de *conservation des quantités* qui apparaît vers 7-8 ans (avec un léger retard en musique) et conditionne l'assimilation de certaines conventions vernaculaires. Cette capacité permet de conserver en mémoire la trace d'un degré de stabilité ou d'instabilité qualifiant ce que l'on entend présentement, afin le comparer au reste (entendu ou prévu) de l'œuvre. Ces hiérarchies de stabilité/instabilité sont principalement fondées dans notre culture sur des conventions apprises implicitement (acculturation à l'harmonie fonctionnelle/tonale). Sur elles repose notre syntaxe musicale, c'est-à-dire ce qui organise cette succession de moments de tensions et de détente et qui confère à un ensemble de sons, une unité perçue, une valeur esthétique et un style (Meyer 1956, Francès 1958, Imberty, 1881, Lerdahl et Jackendoff 1983, etc.).

aussi que c'est là une contrainte imposée par la réalité extérieure du milieu à un psychisme enfantin qui entretient depuis longtemps des échanges infralinguistiques structurants avec son entourage (voir plus bas), n'oublions pas que l'universalité de ce langage véhiculaire se fait au prix d'un appauvrissement et d'une dépersonnalisation paradoxale des outils de communication qui, trop exclusive, pourrait être dangereuse. En maintenant une logique homéostatique, on peut alors soutenir qu'une telle situation appelle à son tour une compensation. On trouvera probablement ici un argument économique et convaincant pour expliquer le développement d'un intérêt pour certaines activités contingentes (ludiques, artistiques, intellectuelles ou mystiques) qui ont en commun d'être toutes fondées, non sur une adaptation directe et empathique au milieu, mais sur un pouvoir de négation, de distanciation, de séparation.

Le principe est ancien, mais notre époque l'a peut-être un peu trop oublié: à voir jouer sur le petit théâtre du monde des démiurges capables d'endiguer des épidémies, de dévoiler le mystère de notre origine, puis de construire des soleils et de partir dans l'espace, on peut perdre quelques repères.

L'Homme Nouveau, violemment réveillé de son sommeil dogmatique, plus ou moins bien éclairé, se renfla de sens, de concepts et d'idées (parfois au nom d'une qualité d'artiste!)

pour ne donner à terme qu'une pièce et tant et tant mauvaise. Somnambules, glissant du romantisme à l'anarchie, puis de l'anarchie à un arrivisme sanguinaire, inconséquent et irresponsable, nommé réalisme (Broch)? Clercs trahissant leur fonction (Benda)? Gérants de la fin de l'art réglant publiquement des comptes privés, avides de rendre violence à leur culture en se pâmant dans un égotisme nihiliste post- (ou crypto-) romantique?

L'art céda une fois encore sa place à une histoire dite par un idiot, pleine de bruit et de fureur, et qui ne signifie rien (Macbeth).

A la mémoire de ce bel outil, étudions maintenant d'un peu plus près la nature et la genèse de cette fonction symbolique au regard de deux propriétés souvent évoquées pour justifier la valeur de l'activité musicale: l'illusion de sa précédence ou de sa spontanéité, et le type de relations sociales qu'elle permet d'instaurer.

3.1.3 La précédence et la continuité

Parmi les arguments utilisés pour justifier la valeur de l'art des sons, il en est un qui revient assez souvent: le caractère immédiat, naturel ou spontané des émotions que la musique peut faire naître en nous. Partant de tels arguments, on ne

manque pas de voir dans les différentes formes de jeu sonore de l'enfant quelque chose d'immanent rappelant directement l'activité musicale de l'adulte. On construit alors sans peine une mythologie dangereuse du petit génie précoce (syndrome du *petit Mozart*, dont nous reparlerons), et, prenant le sens causal à rebrousse-poil on s'entête, via des théories vantant une prétendue sensibilité naturelle à la musique, à vouloir trouver ou développer jusque chez le fœtus des positions esthétiques propres à l'adulte.

Il est a priori très facile de démonter de tels arguments: les sciences humaines ou sociales ont depuis longtemps démontré que la musique était une activité *culturelle*, nécessitant donc une *acculturation* dont le contenu varie profondément d'un peuple à l'autre, mais que les groupes sociaux tentent — rappelons-le — de faire disparaître au terme d'un processus très général de naturalisation des pratiques et des objets culturels. Les études motivationnelles ont également dénoncé les risques de tels arguments: buts idéalisés inaccessibles, déni des apprentissages, explication fixiste des compétences etc.

Mais une croyance traditionnelle aussi solide ne se rattache-t-elle pas à quelque réalité psychologique pouvant faire illusion? N'y a-t-il vraiment rien qui puisse relier adultes et enfants autour d'un intérêt pour la musique?

Une réponse négative serait cette fois bien imprudente, surtout si l'on sait que des interprétations pluridisciplinaires sérieuses établissent entre l'activité symbolique de l'enfant et celle de l'adulte des liens qui, non seulement, apportent de nouveaux arguments sur la valeur de l'activité musicale, mais offrent aussi une alternative acceptable à des processus de naturalisation qui perturbent la motivation des élèves.

A/ Le premier espace psychique

Le pouvoir de *distanciation du réel* mis en œuvre dans l'activité de symbolisation — et donc inscrit dans l'essence de l'activité musicale — jouit d'une longue et importante histoire dans le développement de la personnalité. Selon D. Anzieu (1980, p. 170), c'est par l'audition que s'établiraient nos premiers échanges avec notre milieu[1]: "le premier problème posé à l'intelligente naissante est celui de l'organisation différentielle des bruits du corps, des cris et des phonèmes." Cette organisation s'accomplirait normalement dès les premiers mois, si le bébé peut entretenir des échanges — des *résonances* — favorables avec sa mère, jouissant alors

---

1 Cette préséance du mode de communication sonore s'explique par des causes physiologiques: tant dans l'univers intra-utérin que dans les premières semaines de la vie, la piètre qualité des stimulations sensorielles due à la maturation insuffisante de la fovéa (partie de la rétine responsable, dans l'œil, de l'acuité de la vision) handicape le canal visuel.

d'un *miroir sonore*[1] qui lui permettra de commencer à différencier (donc à construire) son soi[2] et grâce auquel se développe la capacité de signifier puis de symboliser[3].

Ainsi, toujours selon Anzieu (Anzieu 1976, p. 177) "l'espace sonore est le premier espace psychique" et cette activité sonore constitue donc une étape capitale dans le développement psychique de l'enfant:

"Moment, état dans lequel le bébé éprouve une première harmonie (préservant l'unité de lui même comme soi à travers la diversité de ses ressentis) et [d'] un premier enchantement

---

1 Cette notion s'apparente au miroir *visuel* de Lacan ou de Winnicott, mais ce miroir *sonore* est plus précoce, l'oreille n'étant, contrairement à la vision, pas limitée au début de la vie par des problèmes de maturation physiologique. Il faut aussi la rapprocher de la *fonction spéculaire* de l'art, qui depuis le mythe de Narcisse et de la nymphe Echo, rappelle que tout spectacle (du latin *speculum* : le miroir) est aussi une mise en scène de sa propre image.

2 Le *soi* constitue chez les disciples de Mélanie Klein "l'ensemble des sentiments et des pulsions de la personnalité toute entière, par différence avec le moi qui se réfère à la structure de la personnalité" (*Larousse de psychologie*)

Anzieu (1980b, p. 161) considère ici le soi comme un "ensemble psychique préindividuel doté d'une ébauche d'unité et identité", lequel constitue l'organisation embryonnaire de l'appareil psychique du petit enfant, "avant l'établissement des frontières, des limites et d'un espace du moi".

3 Rappelons toutefois qu'Aristote (*Poétique*) considérait déjà la capacité de représenter comme congénitale à l'homme: c'est par elle qu'il réalise ses premiers apprentissages et acquiert son "humanité" , tout en tirant plaisir de cette faculté.

(illusion d'un espace où n'existe pas la différence entre soi et l'environnement et où le soi peut être fort de la stimulation et du calme de l'environnement auquel il est uni)."

Dans la logique et la terminologie du psychanalyste D. Winnicott, cet espace sonore, et sa "musique" au sens le plus large, ouvriraient pour la première fois les portes d'une *aire transitionnelle*[1], d'un *royaume de l'illusion* sur lesquels se fonde "le fait même d'éprouver"[2]. C'est là que semble également se fonder la réalité paradoxale de l'œuvre d'art, *transcendantal impur*[3] qui n'existe rappelons-le que dans un

---

1 Les phénomènes et les objets transitionnels sont des notions explicatives développées par le psychanalyste anglais D. Winnicott pour rendre compte de ce qui est éprouvé par le petit enfant dans un champ neutre d'expérience (n'appartenant ni à la réalité extérieure, ni à la réalité intérieure), champ qui n'est pas contesté (initialement du fait d'une connivence entre la mère et l'enfant), et qui permet en établissant un domaine de l'illusion d'organiser son premier contact avec le monde.

C'est un "phénomène normal qui permet à l'enfant d'effectuer la transition entre la première relation orale à la mère et la «véritable relation d'objet»" (Laplanche et Pontalis)

2 Selon Winnicott (1958-69, p. 185), "Les objets transitionnels et les phénomènes transitionnels appartiennent au royaume de l'illusion qui se trouve à la base de l'expérience vécue [en note: "j'essaie de faire découler des phénomènes transitionnels le fait même d'éprouver... Vous saisirez peut être ce que je veux dire en pensant à l'expérience d'un Van Gogh qui se sentait réel en peignant mais déréel ans sa relation avec la réalité externe et dans l'abri de sa vie privée intérieure.]."

3 Terme utilisé depuis Kant par les philosophes pour désigner cette réalité qui semble à la fois absolument indépendante de l'expérience (c'est-à-dire

incessant travail de construction puis de dissimulation et de naturalisation de ce qui a été construit, c'est-à-dire d'une certaine façon grâce à l'établissement et à l'entretien d'un champ où l'on a *l'illusion que ce que l'on crée existe réellement*[1]. Du point de vue de la construction de la personnalité, on retiendra que cette aire transitionnelle permet, à la fois, d'établir l'*existence*[2] du tout jeune enfant, l'unité de sa réalité intérieure face au milieu, et enfin *soulage* la lutte qui y conduit[3].

Nous avons vu que cette analyse suppose un lien reliant, par delà l'acquisition et l'utilisation du langage verbal, les premiers échanges sonores de la période prélinguistique de

---

immanente, *transcendantale*), et qui ne peut exister sans qu'on lui mêle les fruits de cette expérience.

1 "Ce stade primitif du développement est favorisé [comme le souligne dans le domaine sonore l'analyse d'Anzieu] par l'aptitude particulière que possède la mère de s'adapter aux besoins de son enfant, permettant de la sorte à celui-ci d'avoir l'illusion que ce qu'il crée existe réellement." (Winnicott 1958-69, p. 185).

2 Rappelons que selon la conception de Winnicott, "un bébé, cela n'existe pas" (Winnicott 1958-69, p. 200). Le nourrisson n'*existe* que dans l'illusion que lui procure sa relation avec l'adulte qui s'en occupe (*nursing couple*), le plus souvent sa mère, laquelle établit une *aire intermédiaire d'expérience* où seul peut se construire un embryon d'identité, une "membrane qui l'enclôt et délimite un extérieur et un intérieur" (*id.*, p. 171).

3 En établissant une "aire [qui] n'est pas contestée car on n'en exige rien ; il suffit qu'elle existe comme lieu de repos pour l'individu engagé dans cette tâche humaine incessante qui consiste à maintenir la réalité intérieure et la réalité extérieure distinctes et néanmoins étroitement reliées l'une à l'autre." (Winnicott, *id*, p. 171)

l’enfant, avec les échanges sonores non verbaux les plus aboutis de l’adulte (c'est-à-dire, pour ce qui nous concerne, de sa musique).

En quoi consisterait donc ce lien?

B/ *Découvrir* et *manipuler*, dès la naissance, et jusqu’à l’âge adulte

D. Winnicott (1975, p. 24) souligne à plusieurs reprises que les fonctions de l’illusion et de l’aire transitionnelle persistent avec des mobiles et des processus semblables à l’âge adulte:

“Nous supposons ici que l’acceptation de la réalité est une tâche sans fin et que nul être humain ne parvient à se libérer de la tension suscitée par la mise en relation de la réalité du dedans et de la réalité du dehors; nous supposons aussi que cette tension peut être soulagée par l’existence d’une aire intermédiaire d’expérience, qui n’est pas contestée (les arts, la religion, etc.). Cette aire intermédiaire est en continuité directe avec l’aire de jeu du petit enfant «perdu» dans son jeu”

Il y aurait ainsi, selon Winnicott, une double relation à la fois *conditionnelle* (c’est dans l’enfance que s’amorce une forte

capacité au jeu symbolique, et par delà un goût pour des activités créatives qui le perpétuent)[1] et *réitérative* (du type "mêmes maux, mêmes remèdes") reliant l'enfance et l'âge adulte dans le domaine de l'activité musicale[2]. Ainsi, l'activité musicale apporterait à l'adulte une aire d'expérience intermédiaire où il pourrait saisir puis transposer et surmonter certaines angoisses au moyen des mêmes processus que ceux instaurés dans la prime enfance.

En admettant que les angoisses éprouvées par un individu parvenu à l'âge adulte n'aient plus grand chose à voir avec la différenciation du dedans et du dehors, mais s'articulent pour une large part autour de ce que le psychanalyste E. Jacques (1974, p. 246) désigne par *la conscience de sa propre mort*,

---

1 La littérature psychologique sur le développement de la créativité ou des capacités musicales, confirme l'influence déterminante de la qualité et du contexte des échanges sonores précoces chez le petit enfant (Mialaret 1994, p. 244).

2 Cette possibilité de résurgence "normale" de processus, accomplis dans la prime enfance mais jamais complètement achevés, ainsi que l'incidence majeure sur l'âge adulte des processus de structuration du moi accomplis ou non lors de l'enfance, sont en fait, des apports notoires de la psychanalyste anglaise Mélanie Klein (qui a formé et influencé Winnicott). "Les bons objets externes dans la vie de l'adulte symbolisent toujours le bon objet primaire, interne ou externe, et en contiennent des aspects, si bien que toute perte ultérieure fait revivre l'angoisse de perdre le bon objet interne et, avec elle, toutes les angoisses éprouvées originellement dans la position dépressive. Si le nourrisson a pu, avec une assurance relative, se constituer un bon objet interne dans la position dépressive, les situations d'angoisse dépressives ne conduiront pas à la maladie, mais à une élaboration fructueuse menant à un enrichissement et à une créativité ultérieurs" (Segal 1969, pp. 95-96).

on comprendra la valeur d'une musique qui tout à la fois permet d'expérimenter, d'éprouver, de découvrir, de symboliser[1] ce que Jankélévitch désignait, dans *L'irréversible et la nostalgie*, par la "toute puissance impalpable du temps", *insaisissable parmi les insaisissables* et pourtant *omniprésent*.

N'y a-t-il pas en effet une correspondance frappante entre les attributs d'un temps musical où, selon la philosophe G. Brelet (1947, p. 35) "coexistent et s'harmonisent deux plaisirs essentiels: celui de découvrir et celui de retrouver", et les propriétés que prête Winnicott à l'aire intermédiaire et à l'illusion (on y *découvre* parce qu'elle permet d'éprouver, de saisir la réalité extérieure, et on y *retrouve* parce qu'elle perdure et que l'on y joue à sa guise avec des symboles manipulables et non de simples perceptions du réel)?

C'est ainsi que M. Imberty (1981, p. 174) arrive, rappelons-le, à l'interprétation suivante des mobiles de l'activité musicale de l'adulte:

---

1 Winnicott utilise le terme *experiencing* (expérimenter, éprouver) pour désigner l'origine dans le temps de la capacité de symboliser (laquelle suppose une claire distinction entre la réalité et la fantasiation), en particulier pour désigner le chemin accompli dans l'objet transitionnel entre le subjectif pur et l'objectif.

“Toute œuvre musicale est, dans sa structure et dans son style une représentation de l’expérience individuelle ou collective du temps existentiel. Mais elle apparaît aussi comme une transposition symbolique déréalisante qui substitue à la menace des difficultés, du vieillissement et de la mort, l’illusion de leur contournement dans une fin heureuse et idéalisée, qui du même coup annihile les effets destructeurs de l’irréversibilité du temps. Le temps musical, organisé par le style est un temps mythique où circulent les rêves d’éternité de l’homme, et où par le jeu de l’élaboration secondaire consciente, la représentation éloigne la charge affective insupportable de la mort.”[1]

L’intérêt de cette interprétation du lien entre la prime enfance et l’âge adulte en termes de réapparition de certains processus de symbolisation suivant le modèle “mêmes maux mêmes remèdes” est évident: elle permet de comprendre, et si nécessaire de compenser, d’importants phénomènes sociaux et motivationnels qui, en musique, semblent liés à un besoin ou à une quête de *continuité*. De plus, cette interprétation

---

1 *NB* : L’élaboration secondaire correspond en psychanalyse à un “remaniement du rêve [opération non consciente et portant sur des produits élaborés par des mécanismes de condensation, de déplacement, de figuration] destiné à le présenter sous la forme d’un scénario relativement cohérent et compréhensible.” (Laplanche et Pontalis)

pourrait à la fois conforter et enrichir une hypothèse intéressante qui considère comme le mobile et l'intérêt majeur de l'apprentissage de la musique le fait de soutenir les élèves à travers des transitions déstabilisantes entre cycles scolaires lors de la première adolescence (Nolin et Vander Ark 1979), et, plus généralement, les recherches qui voient dans la musique une aide pour traverser des crises existentielles qu'elles soient celles de l'adolescence (Green) ou du milieu de la vie (Imberty).

3.1.4 La communauté et la valeur sociale

L'arsenal justificatif utilisé pour défendre la valeur de notre belle musique comprend également, depuis l'antiquité, de nombreuses considérations éthiques sur les vertus civilisatrices de notre chère musique.

Spéculations arbitraires et croyances infondées, une fois encore?

A/ Elargir le champ des résonances

Revenons aux travaux de Winnicott sur les phénomènes transitionnels. Lors de sa première apparition, le royaume de l'illusion s'inscrit dans une aire intermédiaire reconnue surtout par le nourrisson et par sa mère (laquelle constitue

alors, objectivement, une part importante de son environnement). Toutefois, lorsqu'arrive l'âge adulte, le champ des relations sociales de l'individu augmente, tandis que la propension des autres à accepter la réalité de sa vie intérieure diminue.

L'illusion, qui reste, comme nous l'avons vu, toujours utile, doit alors trouver une *aire* où *sa* réalité ne soit pas contestée par l'environnement, une aire où cette réalité préexiste simplement, sans explications ni justifications, et où les paradoxes qu'elle implique ne soient pas tenus d'être résolus, ni même désignés comme tels; une aire enfin qui soit "éprouvée" par un nombre suffisant d'individus pour qu'elle soit en accord avec l'élargissement normal du champ de ses relations sociales.

L'art, le jeu, la religion ou certaines activités intellectuelles viendront ainsi apporter à l'adulte normal une aire répondant à tous ces critères — lui procurant un terrain de jeu pour se perdre... ou une assiette pour se retrouver. Cette aire, et l'illusion qu'elle permet, ouvriront selon Winnicott (*id*, p. 184) une certaine forme de communication au sein du groupe qui en a l'accès:

"Si un adulte exigeait de nous que nous acceptions comme objectifs ses phénomènes subjectifs, nous y décèlerions la

marque de la folie. Par contre si un adulte parvient à trouver du plaisir dans son aire intermédiaire propre sans rien exiger, nous pouvons alors reconnaître les aires intermédiaires correspondantes qui nous sont personnelles et nous réjouir d'y trouver des points communs, c'est-à-dire pour les membres d'un groupe qui s'intéres-sent à l'art, à la religion ou à la philosophie, une expérience qui coïncide"

L'*expérience qui coïncide* n'est pas ici une forme normale de communication, c'est une *résonance* au sens acoustique du terme, c'est-à-dire qu'elle établit, *sans rien exiger,* un lien tacite entre ceux qui ont certaines propriétés communes. Elle procède d'une communication implicite dont le moindre des paradoxes est, qu'au terme d'une longue construction et d'un incessant entretien, tout ce laborieux travail est méticuleusement dissimulé pour laisser place à l'illusion d'un surgissement passif, comme involontaire, mais inéluctable et créant des liens solides, profondément ancrés dans le psychisme des personnes.

Voyons plus précisément en quoi les correspondances qu'établit Winnicott entre l'activité musicale et l'activité mystique permettent d'éclairer certaines difficultés inhérentes à l'apprentissage musical, à savoir, le risque de *détachement* social de l'individu engagé dans une telle activité, le

brouillard épistémologique qui protège les paradoxes de l'activité, et enfin, plus longuement, les fonctions sociales de communion et d'exclusion qu'autorise ce langage commun.

B/ Du détachement des autres à l'ascèse musicale

L'interprétation proposée par Winnicott correspond d'abord très bien à certains paradoxes relevés chez les jeunes apprentis musiciens autour du thème de la communication: le besoin de s'exprimer et de communiquer, qui constitue un mobile explicite majeur et récurrent de l'engagement dans une activité musicale (en particulier autour de l'adolescence)[1], va de pair avec les curieuses propensions de cette population à l'introspection et à l'introversion[2].

Or, ce paradoxe n'est-il pas aisément compréhensible dans une logique mystique où l'apprentissage musical serait vu

---

1 Nous avons souvent vérifié cette tendance (littérature sociologique et psychologique, entretiens exploratoires, questions à choix multiple et réponses ouvertes sur la nature ou sur la désidérabilité des buts poursuivis), lors d'une enquête menée sur une population d'étudiants en musicologie (Guirard 1996).

2 Francès, Roubertoux et Denis (1976) observent une forte incidence de l'introspection (facteur INVIA de Cattell et Gibbons) sur la participation à une activité musicale. De même, Manturzewska (1994) observe au moyen d'inventaires de Gough une corrélation positive entre les traits relevant de l'extraversion et la probabilité d'échec dans des études musicales professionnelles.

comme une ascèse conduisant à une communion entre soi[1], des maîtres et des idoles, des coreligionnaires ou des mélomanes profanes? Dans cette hypothèse, la possibilité de communiquer "normalement" par les modes d'échange sociaux et verbaux dominants serait progressivement abandonnée pour l'espoir d'une autre forme de relation, fondée sur l'art de *résonner* ou de *faire résonner*, après l'apprentissage d'un code spécifique et minoritaire.

Seule une telle logique me semble pouvoir expliquer cette "aspiration" qui permet la concentration totale (donc exclusive) de l'activité et des intérêts d'un individu dans le domaine musical[2], ou cette ascèse de quelques dix mille

---

1 J'entends ici plus précisément l'assiette de la personnalité que Winnicott désigne par le *Soi caché*, par opposition à un *faux Soi* fait d'une façade sociale, mentale, intellectuelle et fantasmatique du psychisme, façade à laquelle on doit renoncer pour accéder au *Soi caché*. Anzieu (1976, p. 174) accorde dans son analyse des *résurgences et dérivés de la mystique* une place importante à ce *Soi caché* et à sa quête dans l'illusion mystique: "De ce dernier [le *Soi caché* s'entend] on ne peut pas parler car il est antérieur à l'acquisition de la parole, parce qu'il faut le protéger des autres et du discours (c'est de lui qu'émane le besoin de ne pas communiquer), et parce qu'il n'est du registre ni de l'expérience ni de la conscience. On ne peut ni le dire, ni le connaître, ni le faire reconnaître: on peut seulement garder le contact avec lui."

2 Manturzewska (1994, p. 282) observe chez des "gens qui obtiennent des résultats exceptionnels" une constellation de traits dont "la manière de s'engager à fond dans le domaine qui les intéresse", la capacité de "concentration totale" et d'implication émotionnelle et intellectuelle sans réserve dans leur travail ou leur tâche, ainsi que la constance dans la réalisation de leurs desseins. Chez des non- professionnels, Francès, Roubertoux et Denis (1976, p. 68) observent également (contrairement aux autres intérêts culturels de loisirs) une "organisation sélective unifiée":

heures de pratique solitaire de l'instrument (dont bonne part d'une pratique académique des plus rébarbatives) qui selon les évaluations de Sloboda et Howe (1991) sont nécessaires à la formation d'un concertiste. Les données recueillies par M. Manturzewska (1994, p. 279) dans la comparaison des meilleurs et des moins bons instrumentistes de l'académie de musique de Varsovie, confirment indirectement l'impact de ce renoncement plus ou moins réussi à la vie sociale sur les traits et les conduites des élèves: les meilleurs élèves "ont moins besoin de relations interprofessionnelles, d'être acceptés et populaires, ils sont moins sociables, ils n'ont pas d'«instinct de meneur» ni de besoin de contrôler les autres. Ils se concentrent davantage sur l'accomplissement de leurs buts et de leurs tâches."

Hélas, de la conversation au discours, d'une *communication* opérant dans l'ensemble de l'activité sociale à une *communion* circonscrite à l'activité musicale, le passage est des plus périlleux! En s'accordant quelques métaphores maritimes (si pratiques en ce domaine du *miroir de l'âme*), disons que le musicien part souvent sur une mer belle, et ce n'est qu'une fois au large qu'il se rend compte qu'il y a des vagues, qu'il flotte sur un *gouffre amer* où la psychose le

---

fort regroupement des questions ayant trait à la musique, et opposition entre la pratique musicale effective et de nombreuses autres formes

guette (Anzieu 1981, p. 103), alors qu'il n'est plus toujours possible de faire côte. Avant de franchir la dernière jetée, les plus téméraires pourront toujours méditer les *Fragments d'un journal d'enfer* où Artaud leur confie "-Je suis définitivement à côté de la vie (...) stigmatisé par une mort pressante où la mort véritable est pour moi sans terreur".

Fondamentalement, un engagement quelque peu intense et motivé dans une activité musicale tient toujours à la fois de la solitude du jardin des oliviers et de l'irréversibilité de la boîte de Pandore. Développer une forme de créativité, c'est aussi apprendre à *aller au charbon*: comme le note Anzieu (1981, pp. 93, *sq.*) tout travail créateur[1] commence par un *saisissement*, pour aller chercher et ramener quelque contenu de l'œuvre, quelque "vérité oubliée [apparaissant] sous forme d'hallucination non pathologique" (*id.* p. 374), dans l'*amère, sombre et sonore citerne* de Valéry (arbitrairement) — et ce saisissement est *toujours risqué*[2]:

---

d'intérêts culturels.

1 Ces analyses, décrivant la genèse d'une œuvre en cinq phases successives, peuvent être généralisées à l'étude de toute activité créative dans la mesure où les premières phases ne relèvent pas spécifiquement du génie créateur.

2 Le *saisissement* est la première des cinq phases proposées par l'auteur: "Devenir créateur, c'est laisser se produire, au moment opportun d'une crise intérieure (mais ce moment, toujours risqué, ne sera reconnu opportun qu'après coup), une dissociation ou une régression du Moi, partielles, brusques et profondes: c'est l'état de saisissement." (*ibid*.)

“Le créateur est seul dans cette première phase, il a largué les amarres, renoncé aux bouées, il ne peut ni ne veut compter sur personne, il n’a envie ni besoin d’interprétations, il prend un risque grave en s’engageant dans un processus dissociatif ou régressif, dont l’enjeu est existentiel, ou plutôt en se mettant dans une situation où il puisse se produire. A la limite, la création est son va-tout” (*id*., p. 96)

L’aboutissement réussi d’un apprentissage artistique peut alors être posé en termes d’adaptation: quel que soit le type de navigation en marge de la vie sociale que choisit l’élève (pratique amateur ou professionnelle intra- ou paramusicale), seul importerait le fait qu’il puisse, au fil de ses différentes orientations, toujours adapter le niveau d’angoisse que génèrent inévitablement marginalisation, concentration et renoncements, à la capacité de décharge pulsionnelle et de reconnaissance sociale de l’activité et des objets qu’il a investis, c'est-à-dire à peu près à ses capacités perçues et réelles. On est alors forcé de s’intéresser au navire, car, de même qu’il est difficile de prévoir la plus forte tempête que l'on aura à essuyer un jour, il est difficile d’évaluer collectivement et fidèlement l’ampleur du déséquilibre induit chez chaque élève par la profonde mutation psychique et

sociale qui caractérise l'engagement dans une profession artistique. Pour s'engager dans une activité créative ou créatrice, il faut donc plus que partout ailleurs ne pas douter de soi ou de ses compétences, et pas seulement parce que ce milieu aime à se peupler de monstres sacrés ou de légendes peu hospitalières.

3.1.5 Une vie sociale réglée par un code linguistique

En poursuivant plus encore ce parallèle entre la communion du mystique et la communication paradoxale du musicien, on aperçoit un problème découlant de l'acquisition d'un principe organisateur tant de la communication interpersonnelle que du psychisme même de la personne — principe auquel nous donnerons avec Anzieu (1980, pp. 163, *sq.*) le nom de *code*:

"Si le mystique n'organisait pas sa démarche et les résultats de celle-ci selon un code rigoureux, il risquerait la folie. (...) Le code non seulement au sens de protocole réglant une démarche mais comme schéma dynamique explicatif est pour le mystique — pour l'écrivain, pour le créateur — un garde-fou, une sortie de la solitude, une condition de la communicabilité de sa découverte aux autres."

Ce code, cet ensemble de règles intégrées tant par l'auditeur, que l'interprète et le compositeur (voir chapitre 1.3.3), ne sont pas un canon de beauté mais une condition nécessaire du fonctionnement de la langue. L'intérêt, esthétique ou créatif, d'un travail artistique ou intellectuel réside en effet moins dans leur respect que dans l'art de s'en écarter (le style du poète est une langue créée dans la langue), tout en pressentant les bornes qu'elles posent quant à la communicabilité de l'œuvre. De l'appropriation créative d'objets culturels préexistants lors de l'apprentissage jusqu'à la production d'une œuvre reconnue novatrice, la difficulté reste de maîtriser les tensions nées de l'opposition de ces deux aspects du code. Or, en musique, les aspects normatifs du code constituent — et ce probablement dans une plus large part que pour le langage verbal — un emblème fondateur du groupe social des musiciens. Les propriétés organisatrices du code semblent ainsi réduites à une fonction de *distinction* sociale, c'est-à-dire à un moyen de rassurer sur son identité, une sous-catégorie sociale (cette fonction étant particulièrement forte du fait que les origines du code se perdent, ou sont volontairement déformées). Ainsi, ce code tient une place prééminente: il concentre, d'une part, toutes les attaques (il a les *vertus vomitives* que prête R. Barthes aux codes de référence d'un langage), et il reste, d'autre part, le passage obligé de tout ce qui touche à la musique. Hélas, de

par le caractère non-conscient de nombre des processus qui le composent, et du fait que l'explication qu'en donne le milieu relève plus du dogme que de la description fidèle de sa réalité, ce *code*, principe organisateur du monde musical, tient plus du jeu de colin-maillard que du mythe fédérateur. Au moins trois de ses attributs semblent pouvoir induire des problèmes de motivation.

A/ La *logique de non résolution des paradoxes* impose un interdit épistémologique

Ce premier point, portant curieusement sur le contenu et non sur les fonctions sociales du code, est un préalable nécessaire pour mieux comprendre la susceptibilité du milieu au sujet des problèmes posés par les deux points qui vont suivre. L'analyse de l'activité musicale par référence à une activité mystique offre en effet une bonne explication des réactions du milieu (rejet violent ou ignorance entretenue) vis-à-vis d'une épistémologie musicale qui passerait inévitablement par la reconnaissance de certains paradoxes (par exemple l'apprentissage d'une pratique culturelle à laquelle on prête un caractère naturel, universel et prédéterminé). En effet, selon D. Anzieu (1976, p. 159), non seulement "la vie mystique se place sous le signe du paradoxe" mais encore elle "requiert la non-résolution de tous les paradoxes":

“les mystiques obéissent à une logique très particulière, aussi rigoureuse et cohérente que les autres logiques, qui est la logique de non-résolution du paradoxe, et (...) ils la poussent dans ses plus extrêmes conséquences.”

Le sommeil, qui au Moyen-Age figurait la médiation intuitive entre le sensible et l’intelligible, semble être, à la fois, la condition et la forme du jeu symbolique. “Ce sommeil, [par lequel] nous mettons fin aux maux du cœur et aux mille tortures naturelles qui sont le legs de la chair: c’est là un dénouement qu’on doit souhaiter avec ferveur” (*Hamlet*, I-8). Lieu accueillant mais exigeant aussi, le pouvoir de donner la vie à un objet d’art inanimé oblige à une certaine déférence *a priori:* nous devons *faire confiance* à un système de valeurs en fermant un œil sur sa réalité culturelle, en renonçant à la connaître hors des règles de compréhension qu’il édicte, en persévérant à y chercher un plaisir qui brille d’autant qu’il nous résiste. “L’amour ne voit pas avec les yeux mais avec l'imagination; aussi représente-t-on aveugle le Cupidon ailé. L’amour en son imagination n’a pas le goût du jugement. Des ailes et pas d’yeux: voilà l’emblème de sa vivacité étourdie (...).” (*Songe d’une nuit d’été*, I-1).

La croyance un peu naïve dans les bienfaits des sciences de l’art pourrait trouver ici ses vraies limites: selon Winnicott, il faut une certaine dose d’obscurantisme pour maintenir

l'existence et la continuité des objets et des phénomènes transitionnels impliqués dans l'activité artistique. Si la nuit, *gentille* et *sérieuse*, peut *accomplir les amours*, il faut, avant, qu'elle *déploie son épais rideau* (*Roméo et Juliette*, III-2). Devenu *logique de non résolution de tous les paradoxes*, le prétexte d'inconnaissabilité — ou le voile de mystère — qui drape l'ensemble de l'activité artistique n'est pas une méconnaissance fortuite et anachronique: c'est une condition nécessaire et solidement défendue de sa valeur comme de son existence.

Tant pis si profanes et novices se prennent les pieds dans le tapis (ils n'avaient qu'à être à l'heure!), tant pis si rien ne les incite à quelque déférence. Au fond de lui, l'artiste n'a que faire des mécréants: il n'a pas promis, lui, de sauver toute l'humanité.

B/ La non-reconnaissance des codes paramusicaux

Exercer une activité liée à la musique, ce n'est pas seulement produire ou interpréter des œuvres musicales, c'est aussi tenter de comprendre, de gérer ou de transmettre l'activité ou le répertoire (nous utiliserons pour cela le terme de disciplines *paramusicales*). Or, tandis que ces disciplines paramusicales jouent un rôle objectivement important à notre époque, elles souffrent au sein du milieu musical d'une dépréciation

démotivante due au fait que l'on n'y voit la musique que dans un corpus d'œuvres musicales écrites et sacralisées (ce qui condamne toute investigation paramusicale à n'être qu'un métalangage herméneutique, sinon une paraphrase). Ceux qui s'y adonnent sont généralement bien prévenus: la création n'est pas leur affaire et tous ces modes de pensée, ces méthodes, ces outils conceptuels et terminologiques plus ou moins autonomes et étrangers à la musique, qu'ils importent pour faire leur cuisine, sont sans valeur devant l'Art. D'un côté ils ne pourront jamais supprimer les guillemets par lesquels ils l'insèrent dans leur travail profane; et de l'autre, ils ne pourront jamais revendiquer l'intérêt musical des connaissances nouvelles qu'ils produisent. Toute interdisciplinarité paramusicale (qu'elle soit celle de l'enseignant ou du simple chercheur en sciences humaines), aussi nécessaire que l'ait rendue notre époque, se heurte encore à l'obligation d'unicité du dogme et au pouvoir du verbe de l'artiste: qu'importe votre démarche, vous ne parlez pas notre langue, la seule qui vaille.

C/ Le paradoxe opposant la nécessité d'acquérir un code et la nostalgie d'un retour aux systèmes de communication infralinguistiques

Le fait de pouvoir se soustraire aux liens rigides unissant des *signes* et des *référents impersonnels* qu'impose, à un langage véhiculaire, la fonction de transmettre efficacement du sens, constitue, pour D. Anzieu (1980a, p.183), l'un des premiers attraits des systèmes de symboles dont fait partie le langage musical:

"L'enfant qui sommeille en chaque adulte accepte mal, après avoir grandi et appris à parler selon le code du langage maternel, l'arbitraire qui lie le signifié au signifiant et il conserve la nostalgie des systèmes de communications infralinguistiques et du rapport symbolique entre les signes et leurs référents. (...) L'illusion symbolique c'est le rêve d'une langue où le mot ressemblerait à la chose, soit serait une partie constituante de la chose. Elle exprime l'impérissable nostalgie d'un état où la mère qui apprend à parler se confondait avec la mère qui a procuré le plaisir des soins corporels."

Et comme Anzieu aime beaucoup Valéry, j'espère qu'il me permettra de rajouter, en citant *Monsieur Teste* («quelques pensées») qu'un tel langage permet de "Faire en soi le tour du «propriétaire». Etat d'un être qui en a fini avec les mots abstraits, — qui a rompu avec eux."

Cette *nostalgie des systèmes de communications infralinguistiques* apporte une interprétation des mobiles de l'activité artistique particulièrement riche et séduisante, qui s'accorde bien avec les théories esthétiques soutenues par E. Cassirer ou S. Langer sur la fonction de représentation symbolique de la musique. Or, si une musique fondée sur le pouvoir de symbolisation vaut par ce qu'elle rompt avec les conventions arbitraires, rigides et impersonnelles d'un langage réduit à transmettre des informations, l'élève peut-il spontanément comprendre qu'il lui faille s'engager dans un apprentissage articulé autour de l'acquisition de connaissances normatives servant à dénoter la moindre composante sonore au moyen d'un code conventionnel arbitraire et impersonnel (solfège, analyse harmonique)?

Dans une perspective motivationnelle, cette question est des plus intéressantes et nous y reviendrons souvent plus bas. En se limitant aux questions de valorisation générale des buts et des bénéfices escomptés dans un apprentissage musical, on entrevoit déjà bien des difficultés. Comment faire admettre le principe et la simple nécessité d'un code organisateur, chez un individu qui, s'il ne *vomit* pas tous les aspects conventionnels et externes de la communication, cherche au moins dans la musique à s'en éloigner en retrouvant un *langage parlant directement avec son propre corps*? Comment faire comprendre à l'apprenti musicien ce paradoxe

qui veut, d'abord, que tout ce qui lui semble spontané dans la musique soit le fruit d'une acculturation, d'un investissement ou d'un apprentissage, pour soutenir ensuite que ces constructions lui permettent de (re)trouver et de développer quelque chose qui préexiste sous une autre forme dans les aspects les plus profonds et les plus intimes de sa vie psychique et corporelle?

On comprend ainsi le succès de ceux qui parlent plus simplement de sensibilité naturelle à la musique ou de langage de émotions...

3.2 L'impasse du besoin d'accomplissement

3.2.1 Les grands principes du besoin d'accomplissement et de la motivation à réussir

Revenons à présent dans la psychologie de la motivation où l'apport conceptuel le plus souvent cité dans l'étude des mobiles de l'activité semble être celui développé par les théoriciens de la motivation à réussir (*achievement motivation*) autour du concept de besoin d'accomplissement (*need for achievement*, abrégé *N Ach*). La motivation à réussir est une théorie d'analyse des *processus* de la motivation d'approche cognitive et expérimentale, mais qui intègre également des questions de *contenu*. Elle a été développée par

J. W. Atkinson et ses collaborateurs dans les années 50-70[1], et découle à la fois des recherches expérimentales antérieures de la motivation, auxquelles elle emprunte le cadre général expectation-valence, et des recherches cliniques ou psychosociales sur le besoin d'accomplissement dont l'origine remonte aux travaux de H. Murray (1938).

Avec de nombreuses réserves (qui seront évoquées plus bas), ces recherches permettraient d'expliquer le rôle motivationnel d'une compétition interindividuelle permanente orientée vers le dépassement de normes sociales d'excellence — c'est-à-dire d'un des attributs les plus marquants mais aussi les plus controversés de la formation musicale.

En s'inspirant de recherches sur les conflits psychiques approche/évitement[2], Atkinson analyse la motivation comme un conflit entre une *tendance à agir* reliée au besoin d'accomplissement et une *tendance inhibitrice* reliée à l'anxiété[3].

---

1 Voir Atkinson 1964, ou pour un panorama récent et en français: Fontaine 1990.

2 En particulier de la théorie gestaltiste de la *valence résultante* développée dans le paradigme de Lewin par Escalona et Festinger (voir: Festinger 1942).

3 La tendance à l'approche d'un but relié à l'accomplissement — ou en d'autres termes la force de la motivation à réussir — est donc prédite par une soustraction: la force de la tendance à agir moins la force de la tendance inhibitrice.

Ces deux tendances antagonistes sont prédites pour chacune d'entre-elles par le produit de trois dimensions:

• la valeur de deux traits de personnalité relativement stables chez chaque individu (le *besoin d'accomplissement* pour la tendance à agir et *l'anxiété manifeste* pour la tendance inhibitrice);

• la probabilité perçue du succès, ou de l'échec;

• la représentation mentale de la valeur incitative (ou répulsive) d'un succès (ou d'un échec) relié à l'action entreprise.

Parmi ces trois dimensions, deux apportent des informations sur les questions de valence: le besoin d'accomplissement et la valeur incitative/répulsive d'un but. Cette dernière dimension est définie, par référence à la théorie de la valence résultante, comme dépendante de la probabilité perçue d'échec ou de succès: plus la tâche est difficile (donc plus la probabilité d'y réussir est faible), plus la valeur anticipée d'un éventuel succès (sa *valence positive*) y sera grande. Inversement, plus la tâche est facile (donc plus la probabilité d'y échouer est faible), plus la valeur répulsive anticipée d'un éventuel échec (honte, *valence négative*) y sera forte.

Atkinson, cependant, n'a pas donné à la théorie de la valence résultante une importance conceptuelle majeure: d'une part,

sa forme positive (dans la tendance à l'approche) est définie comme un affect de *fierté dans l'accomplissement* (*pride in accomplishment*), et reste donc entièrement dépendante de la problématique du besoin d'accomplissement; d'autre part, sa forme répulsive (dans la tendance à l'évitement) n'a pas trouvé un support empirique suffisant et a été abandonnée dans les recherches ultérieures (seule la probabilité perçue de succès restant maintenue).

Nous nous intéresserons donc surtout à la notion de besoin d'accomplissement, laquelle apporte une formalisation très riche des déterminants non-conscients de la motivation (contenus latents), et par delà des postulats hédonistes et des phénomènes affectifs si souvent évoqués pour expliquer l'intérêt de l'activité musicale[1].

Comment est apparu le concept de besoin d'accomplissement?

Le psychologue clinicien H. Murray proposa en 1938 une taxonomie des besoins ou des pulsions humaines (termes à

---

1 Le choix de présenter le besoin d'accomplissement et la motivation pour la réussite dans la partie consacrée à la valence (alors qu'il concerne aussi les dimensions instrumentalité et expectation) se fonde sur l'importance accordée dans ces outils explicatifs aux phénomènes affectifs impliqués dans la motivation (lesquels sont dans la logique EIV habituellement regroupés dans la dimension valence).

l'origine peu différenciés) constituée de 20 besoins primaires parmi lesquels se trouvait un *besoin d'accomplissement* défini comme:

"Le besoin d'accomplir quelque chose de difficile, de maîtriser, manipuler ou organiser des objets physiques ou des êtres humains, de faire cela aussi rapidement et indépendamment que possible, de surmonter les obstacles et d'atteindre un haut niveau, d'exceller soi-même, de rivaliser et de surpasser les autres, d'accroître l'opinion de soi par l'exercice réussi du talent."[1]

Murray proposa également un outil de mesure de ces états de besoin encore utilisé de nos jours: le *Thematic Apperception Test* (test d'aperception thématique) ou TAT. Le TAT est un test projectif, c'est-à-dire qu'il permet de détecter les fantasmes[2] ou les conflits internes d'un individu, en détournant son attention vers une tâche qui lui semble anodine et impersonnelle, mais qui, en réalité, permet de

---

1 Murray 1938, p. 164, traduction de: Fontaine 1990, p. 18.

2 Le terme de fantasme désigne, rappelons-le, en psychanalyse (Freud) une "représentation, scénario imaginaire conscient (rêverie), préconscient ou inconscient qui implique un ou plusieurs personnages et qui met en scène de façon plus ou moins déguisée un désir" (*Grand Larousse de la psychologie*).

recueillir certaines informations qui, autrement, seraient falsifiées ou rendues inaccessibles par des réactions défensives[1]. La tâche distractrice demandée aux sujets consiste, pour le TAT, à décrire un série de dessins ou de photographies représentant des personnages ayant des expressions ou des actions ambiguës. Le sujet testé pense alors décrire objectivement une image, mais, puisque l'ambiguïté de cette image rend justement impossible sa description objective, c'est en fait sa personnalité et ses désirs qu'il va mettre en scène, qu'il va *projeter*, dans sa "description". Ensuite, un expérimentateur, spécialement formé pour l'administration de ce test, analyse le contenu des réponses du sujet au moyen de critères normalisés et validés (consignes d'interprétation), et détermine ainsi, pour un individu donné, un score qualifiant son besoin d'accomplissement.

En 1953, McClelland, Atkinson, Clark et Lowel constatèrent que l'induction expérimentale d'un besoin se traduisait chez un individu par des modifications de l'activité imaginaire, et

---

1 "En psychanalyse, mécanisme inconscient par lequel l'ego se dissocie de pulsions ou d'affects ressentis comme dangereux pour l'intégrité de l'organisme" (vocabulaire de psychologie). Dans la méthodologie des enquêtes psychosociales, la contraction défensive désigne les réactions particulières (non réponse, mensonge) par lesquelles un interviewé prévient d'éventuels jugements négatifs d'autrui lorsqu'on lui pose une question qu'il juge trop personnelle ou qui l'implique trop directement.

que ces modifications étaient observables dans les réponses données au TAT. Ces auteurs eurent donc l'idée d'utiliser les quelques planches du TAT qui concernaient le besoin d'accomplissement, pour l'étude de la motivation. Ils les adaptèrent, afin de pouvoir en extraire une mesure quantitative sérieuse, et les validèrent dans le domaine de la motivation générale.

La motivation fut ainsi définie comme un comportement orienté vers une réussite, et les déterminants la valeur de cette réussite devinrent alors le principal sujet de recherche. Ces déterminants firent l'objet d'une double approche, l'une cognitive (comparaison aux normes sociales), l'autre affective (hédonisme). Pour reprendre l'excellente synthèse de A.-M. Fontaine (1990, p 19):

"Le mobile de la réussite est constitué par un ensemble de pensées et d'affects stimulables par des demandes relatives à des normes d'excellence. Ils se définissent comme des contenus cognitifs qui servent de médiateurs entre le stimulus et la réponse (...) Toutefois les affects qui constituent le moteur du comportement se traduisent par des sentiments de fierté ou de honte: le mobile de la réussite serait donc de ressentir de la fierté face au succès. (...) [La théorie de McClelland *et al*.] définit la motivation pour la réussite

comme une disposition de la personnalité, relativement stable, à lutter pour le succès, dans certaines situations où des critères d'excellence sont applicables (...), c'est-à-dire, lorsque le sujet sait que sa performance est évaluée, par lui-même ou par d'autres, en fonction de certains critères d'excellence, et donc que les conséquences de son action peuvent se traduire par un succès ou un échec."

Cette acception très américaine des vertus stimulantes d'une forme particulière d'adaptation sociale (valorisation d'une compétition et d'une évaluation permanente, avec une nécessité de surpasser individuellement les normes sociales, etc.), suscita bien sûr de vives critiques scientifiques et éthiques. On lui reprocha à juste titre son fort ethnocentrisme: elle avait été développée et validée non seulement au sein d'une culture protestante[1] un rien dogmatique, mais aussi sur une population principalement masculine, ayant un niveau socioculturel élevé, et toujours placée dans une situation de compétition.

---

1 D. C McClelland (1961) soutint même que dans les pays où prédomine la culture protestante on observe un besoin d'accomplissement et un taux de réussite économique plus forts que ceux dont la culture est marquée par la religion catholique. L'auteur explique cette différence par la forte influence de pratiques et de croyances initiées lors de la petite enfance, lesquelles seraient chez les protestants orientées vers un salut personnel, et moins vers une confiance dans quelque institution rédemptrice.

Un nombre important de critiques ont également porté sur l'outil métrologique fondamental du besoin d'accomplissement: le TAT[1]. Une simple définition de la mesure qu'il est censé fournir permettra d'ailleurs de comprendre la fragilité de l'ensemble: le besoin d'accomplissement est tout simplement censé résoudre la taxonomie et permettre une évaluation quantitative de l'ensemble des fantasmes constituant les mobiles du travail humain! D'autres s'interrogèrent enfin sur la généralisabilité du besoin d'accomplissement, sur son exhaustivité ou sur son importance relative dans les mobiles du comportement.

---

1 On reproche généralement au TAT :

• Un manque de validité écologique (images obsolètes et dont le choix n'est pas suffisamment justifié, manque de connaissance sur les interactions entre le sexe, l'âge, l'ethnie, le niveau socioculturel des sujets interrogés et ceux des individus figurant dans le planches du TAT, etc.).

• Un manque de consistance interne, une faible fidélité test-retest et une incapacité à prédire l'efficience (par exemple, en situation d'apprentissage scolaire, par la moyenne générale).

• Des critiques d'ordre pratique allant de la lourdeur de la passation du TAT et de la formation nécessaire à son encodage, à l'obligation pour le sujet d'avoir une certaine maîtrise de l'expression écrite, en passant par l'influence importante du contexte de son administration.

Notons cependant avec Weiner (1980, p. 187), que malgré tous ses défauts, le TAT n'a toujours pas été supplanté.

3.2.2 Vers un *bonheur suffisant* ou un *bonheur relatif*... construction et adaptation dans le besoin d'accomplissement

Le besoin d'accomplissement influe-t-il dans n'importe quel contexte? Peut-il être le seul *contenu* considéré dans l'étude de la motivation humaine — en particulier dans le domaine de l'activité artistique? Et quels peuvent être, en musique, les apports pédagogiques des recherches qu'il a motivées?

D'une part, il existe bien certains parallèles entre les déterminants de la réussite musicale et ceux d'un besoin d'accomplissement qui, selon Fontaine (1990), est globalement plus faible chez les femmes que chez les hommes[1], covarie avec le niveau du statut social[1], et reste plus fort en milieu urbain qu'en milieu rural.

D'autre part, plusieurs conditions de l'émergence du besoin d'accomplissement ne semblent pas être remplies dans les

---

1 Conclusion des travaux de Field (1951, cité par Fontaine 1990, p. 57). Selon Stewart et Chester (1982, cités par Fontaine *ibid.*) cette différence pourrait s'expliquer par une sensibilité à des stimuli différents (*commandement* et *intelligence* prévalent chez l'homme, mais sont moins stimulants chez la femme, chez qui s'ajoute l'*acceptation sociale*). Il convient également de prendre en compte le poids — relatif selon le niveau socioculturel — des stéréotypes sociaux, et l'évolution avec l'âge des différences liées au sexe (identiques pendant l'enfance, l'écart dans les niveaux de motivation à la réussite se creuserait après l'adolescence en faveur des hommes).

conditions habituelles d'apprentissage musical — ce qui pourrait expliquer des problèmes de motivation: d'abord, le fait d'atteindre, dans l'environnement de référence d'un conservatoire, un niveau suffisant de réussite musicale, ne semble possible, passé un certain âge, qu'au prix d'une orientation vers des études musicales professionnelles, et ce principalement du fait que la pratique amateur adolescente ou adulte est extrêmement faible dans notre pays; ensuite, la possibilité *d'exceller soi-même et de surpasser les autres* ne semble pas réellement offerte, une fois venu l'âge des choix d'insertion professionnelle, par une musique depuis longtemps reléguée à un statut d'art d'agrément; enfin, la non reconnaissance par le milieu de la valeur et de l'autonomie des disciplines paramusicales ne permettrait peut-être pas à ceux qui les pratiquent de disposer de quelque critère d'appropriation, de maîtrise, ou de dépassement efficace et reconnu[2].

---

1 C'est-à-dire le niveau socio-économique, socioculturel, et, pour les nombreuses recherches américaines, l'appartenance à un groupe/ethnie dominant ou minoritaire.

2 Rappelons ici le fait que le milieu musical n'admet comme critère de compétence que celui de l'oreille, et comme profession musicale que celles de compositeur et d'interprète. Passé cette définition étroite, aucun salut: vous œuvrerez pour la musique, mais en errant dans des disciplines paramusicales — le terme n'est même pas admis — forcément contingentes, fantomatiques et parfois sacrilèges, dans lesquelles une possibilité *d'exceller* n'est pas concevable.

Pesons- donc le pour et le contre...

A/ Le “pour”...

Atkinson ou McClelland considèrent que la question de l’exhaustivité, des origines ou des fondements du besoin d’accomplissement relève du faux problème au regard de son omniprésence. A l'instar de cette affirmation, on sait que la théorie du besoin d’accomplissement a été adaptée et globalement vérifiée sur une population de jeunes élèves instrumentistes par G. Reinhard (1980). Il serait en effet bien surprenant que le besoin d’accomplissement n'opère pas dans un milieu musical particulièrement marqué par la quête de quelque transcendance sociale[1], un milieu où l’on est confronté au voisinage mal entendu de vedettes, de génies, ou de divas légendaires; où l’apprentissage est emprunt, depuis son accès (sélection et réorientation du sureffectif) jusqu’à ses différentes issues (concours de recrutement en période de fort

---

1 Voir à ce sujet Bourdieu (1979). J’ai souvent constaté, sur le terrain, l’ascendant important qu’avait sur de nombreux élèves, parents ou enseignants, les quelques modèles emblématiques d’une réussite sociale exceptionnelle — laquelle leur semblait relativement proche du fait d’origines socioculturelles semblables ou de la fréquentation des mêmes institutions. A titre d’exemple, lors de séances de formations en site dans les écoles de musique d’Alsace et de Lorraine, le parcours emblématique du trompettiste Maurice André, m’a souvent été cité ou opposé, en dépit de son caractère exceptionnel (et probablement non-significatif d’un strict

chômage), d'une compétition interindividuelle et d'une valorisation du succès individuel tellement prononcée qu'elle peut apparaître comme un goût ou une nécessité (voir Austin 1988).

De plus, n'est-il pas curieux que le besoin de maîtriser et de manipuler des objets ou des êtres aussi rapidement et indépendamment que possible, le besoin d'exceller soi même, de rivaliser et de surpasser les autres, d'accroître l'opinion de soi par l'exercice réussi du talent[1], qualifie aussi précisément une bonne part de ce que la doxa du milieu musical attend des élèves les plus motivés ou les plus brillants (c'est-à-dire, des plus "doués").

S.P. Whalen (Whalen 1993; Whalen et Csikszentmihalyi 1989) a démontré, en pédagogie musicale, cette importance du goût pour la compétition et le défi (*preference for challenge* ou PFC). Dans une étude quantitative et qualitative comparée portant sur le développement du talent lors de l'adolescence, cet auteur a observé que s'ils étaient généralement associés à des traits favorables, les scores PFC étaient plus forts et surtout mieux corrélés aux évaluations des

---

point de vue statistique), comme preuve tangible des possibilités de régulation sociale offertes par la pratique de la musique.

1 Rappel de la définition du besoin d'accomplissement (traduction: Fontaine 1990).

enseignants dans l'apprentissage de la musique que dans celui des mathématiques.

L'effet positif d'une certaine forme de compétition semble difficilement réfutable, même si l'on sait que les effets stimulants à court terme d'une compétition interindividuelle s'accompagnent généralement d'effets nocifs à long terme (voir plus bas), et bien que la littérature expérimentale n'apporte aucune preuve de l'efficacité supérieure des contextes compétitifs sur les contextes coopératifs dans l'apprentissage de la musique (Austin 1988).

Mais, cette compétition est-elle forcément interpersonnelle ?

Il nous semble en fait que l'on ait généralisé un peu vite une acception interpersonnelle qui, élevée au statut d'emblème social de la réussite dans une culture tristement marquée par le "darwinisme social", aurait occulté (par une sorte de métonymie) tout ce qui échappe à sa vision synchronique et réductrice. Cette réduction du besoin d'accomplissement au rang obtenu lors d'un concours tend à dissimuler une lutte beaucoup plus rude, diachronique cette fois, et qui travaille le musicien tout au long de son apprentissage: celle qui l'oppose, au temps, à lui même et à ses modèles. En effet, si le "surpassement" social offert par la musique semble — à l'image des affects qui nous la font aimer — empreint de *rêves d'éternité*, il doit logiquement trouver ses critères

d'excellence dans une technique et dans un répertoire qui élève la "compétition" en lui donnant une dimension historique et culturelle qui s'apparente plutôt à une compétition intra-individuelle (*self-challenge*) entre l'élève et ses modèles.

En dépassant cette acception inter-individuelle du besoin d'accomplissement, on s'apercevra que certains de ses attributs peuvent parfaitement s'appliquer à une compétition intra-individuelle dont les stratégies stimulantes et sans effets secondaires sont préconisées dans des recherches récentes sur la motivation autogérée (voir: McCombs et Marzano 1990; Deci *et al* 1991) . D'abord, le fait de *manipuler* des objets (psychiques ou symboliques) peut s'apparenter à l'activité de la pensée divergente par laquelle Guilford définit la notion générale de créativité[1]. Ensuite, les travaux de D. Anzieu (1981) sur le travail de création évoquent plusieurs conditions qui peuvent se traduire par des attributs proches de ceux qui

---

1 Dans sa modélisation à visée métrologique de l'intelligence, J. P. Guilford considère que la créativité d'un individu se caractérise par son aptitude à la pensée divergente (voir: Beaudot 1973, pp. 9-32). La pensée divergente (*divergent thinking*) ou pensée créative est une forme de pensée permettant, à partir de faits donnés, de parvenir à une pluralité d'idées différentes ou de solutions différentes d'un problème; elle s'oppose à la pensée convergente (*convergent thinking*) qui permet, à partir de faits donnés, de parvenir à une conclusion exacte unique (*Larousse*). La capacité à produire quelque chose (œuvre, vision, etc.) novatrice — c'est-à-dire rompant ou s'écartant d'avec les stéréotypes et les normes communes — est généralement associée à la première forme de pensée.

définissent le besoin d'accomplissement[1]. Enfin, alors que Murray parlait d'*accroître l'opinion de soi par l'exercice réussi du talent*, des recherches concluantes en éducation musicale (Hedden 1982; Asmus et Harrison 1990) ont prouvé que le succès ou l'échec sur des tâches académiques était un déterminant majeur des représentations de soi (*self concept*), lesquelles constituent un prédicteur significatif de la motivation et de la réussite (voir plus bas).

Ainsi, en assumant, en canalisant puis en oubliant une violence peut-être inévitable, plutôt qu'en prétendant la supprimer ou l'utiliser en tant que telle, la psychologie de la motivation dépasserait, sur la question de la contribution des *tendances criminelles* (Valéry) à la valence de la réussite, un antagonisme qui, dans les recherches menées en contexte scolaire, l'a trop longtemps cantonnée à un affrontement idéologique opposant les partisans des contextes d'apprentissage coopératifs et les partisans des contextes d'apprentissages compétitifs, et à une problématique stérile ne cherchant qu'à vérifier si l'efficacité stimulante de la lutte

---

1 Le besoin de s'approprier et de transformer un code de référence, de rompre avec une filiation symbolique correspondrait aux besoins de *maîtrise*, de *manipulation* et d'*indépendance;* la métaphore du décollage (Proust) qui illustre chez Anzieu les premières phases du travail créateur correspond assez bien à les notions de *rupture*, d'*isolement* et de *surpassement* caractéristiques du besoin d'accomplissement.

avait ou non, et à quel degré, des effets pervers sur l'image de soi et les capacités perçues.

Peut-être qu'à l'image du *travail en marge* (cette impression de travailler à la périphérie de quelque chose d'insaisissable) dont parlent de si nombreux artistes lorsqu'ils se penchent sur leur activité créatrice, à l'image de la construction d'une personnalité que l'on pourrait avec D. Anzieu (1976 1981) assimiler à une *structure d'enveloppe* , c'est-à-dire à une *peau*, il suffit peut-être de ne pas trop penser à certaines choses pour qu'elles adviennent. C'est, pour la question du succès et de la reconnaissance sociale, la conclusion exacte à laquelle parviennent — au terme de recherches cognitives/expérimentales sur la psychologie des intérêts que nous allons présenter au cours des prochains chapitres — des psychologues travaillant sur les représentations naïves de l'intelligence (*implicit theories of intelligence*), comme C. S. Dweck ou C. Ames.

Si tant est que le fait de *vaincre* soit un stimulant efficace, et qu'il semble même un attribut nécessaire de l'activité artistique, autant aménager (au moyen des connaissances disponibles en psychologie de la motivation) des conditions pour lesquelles cette victoire sera accessible au plus grand nombre, et ne fera pas trop de victimes.

B/ ...et le “contre”

Nous avons vu précédemment comment la capacité à symboliser et l’activité artistique qui s’y rattache participent à la construction de la personnalité en offrant une possibilité d’opposer des systèmes de représentation à la fois intimes et partagés, à un environnement qui impose dès l’enfance la maîtrise de moyens d’expression purement conventionnels, abstraits et univoques. Nous avons également souligné que le postulat d’un mobile général d’équilibre adaptatif dans l’acquisition d’un langage était battu en brèche sur ce point. Or, un besoin d’accomplissement voyant dans le surpassement des normes sociales et des critères d’excellence du milieu la clef du plaisir (donc le mobile hédoniste de l’action motivée) est inextricablement lié à des contraintes d’adaptation. Peut-il alors expliquer une pratique artistique relativement contingente, extatique et marginale, ouvrant la porte d’un *anti-monde fait de représentations* (Imberty), et qui semble consolider ou soulager l’individu dans des voies bien éloignées de la course au succès social?

En d’autres termes — empruntés à l’incontournable cinquième *Rêverie* de Rousseau — le besoin d’accomplissement rend-il compte de l’aspiration du musicien (mélomane ou artiste) vers le “bonheur suffisant, parfait et plein, qui ne laisse dans l’âme aucun vide qu’elle se

sente le besoin de remplir", ou vers "un bonheur imparfait, pauvre et relatif", "état fugitif qui nous laisse encore le cœur inquiet et vide, qui nous fait regretter quelque chose avant, ou désirer quelque chose après"?

Un peu plus d'interdisciplinarité aurait peut-être pu empêcher de tels dilemmes, et éviter que la culture du besoin d'accomplissement (dans les deux sens du terme) ne soit rejetée en bloc sous couvert de nombreuses critiques éthiques, politiques et philosophiques — entraînant avec elle tout débat de fond sur la valence qu'une certaine forme de dépassement social confère à l'activité artistique. Il nous faut donc tenter de savoir si le fait d'entrevoir seul le *charme de la rêverie*, ou le fait de gravir les marches du succès dans un système de concours et de vedettariat musical généralisé, participent de façon conjointe ou antagoniste aux mobiles déterminant l'engagement et le maintien de l'activité musicale — et, si c'est le cas, il nous faudra aussi savoir à quel âge et dans quel type d'activité ceux-ci tiennent respectivement le plus grand rôle. Il nous faudra comprendre quelle est exactement l'influence du sexe, du degré d'engagement dans les différents types d'activité musicale (loisir ou profession), sur la genèse des mobiles d'accomplissement ou, au moins, sur l'émergence d'un goût avoué des musiciens pour la compétition et les concours.

Or, ces questions n'ont, à ma connaissance, jamais été élucidées, ni par les recherches ayant suggéré un recours au concept de besoin d'accomplissement (Reinhard 1980), ni par celle qui ont étudié la valeur stimulante des contextes compétitifs (Nicholls 1975, Maehr 1983, Austin 1988, 1991, Austin et Vispoel 1992, etc.). Il semble dans ces conditions prudent, comme le préconise Jopt (1979), de ne pas appliquer directement à l'activité musicale des analyses fondées sur un besoin d'accomplissement observé en milieu scolaire ou professionnel; et comme le suggère Asmus (1986), d'analyser et d'agir sur les cognitions (et en particulier les attributions causales) qui déterminent en musique la perception qu'a un individu de sa tendance à réussir ou à échouer, plutôt que de considérer directement cette tendance et ses effets.

3.3 Les paradoxes du musicien dans la moulinette des attributions causales

Jusqu'à présent, les indices que nous avons recueillis sur l'attrait de l'activité musicale ont révélé l'existence d'une réalité extrêmement complexe, faite d'aspirations, d'intérêts et de contraintes contradictoires ou paradoxales, mais aussi d'explications et de croyances mystificatrices. Pris entre une logique d'apprentissage et une logique de distinction sociale,

l'apprenti musicien doit à la fois sacraliser et défendre tout ce qui fait la puissance de son art (le répertoire et son herméneutique, les justifications théoriques erronées, les traditions éducatives discriminatoires et rebutantes), et démonter pour son apprentissage la forteresse imposante qu'il travaille par ailleurs à bâtir, résister à l'huile bouillante que lui jettent *nolens volens* toutes ses idoles, survivre à la pénitence que l'on inflige à ses velléités d'existence et de création personnelle.

Voyons un peu quels sont les risques de ce paradoxe dans le domaine de la valence.

Notre petite échappée interdisciplinaire sur la question des mobiles profonds du goût pour la musique nous a conduit à la position suivante: la musique serait objectivement appréciée pour sa capacité à représenter et à manipuler, à travers un système de symboles commun à un groupe important d'individus, les expériences individuelles les plus intimes et les plus complexes (affectives, existentielles, etc.) qui, selon les termes de Valéry, restent hors de portée de ceux qui n'ont que les *mots abstraits* d'un langage tout juste bon à véhiculer efficacement du sens, pour faire *le tour du propriétaire*.

Il y aurait cependant une importante restriction d'usage, soulignée curieusement aussi bien en sociologie qu'en psychanalyse de l'art:

Pour le sociologue, n’étant qu’une convention culturelle, la musique n’est, par définition, ni autonome ni assez solide pour assurer sa pérennité, sa reconnaissance, et justifier l’investissement et l’asservissement importants que requiert son apprentissage. Elle impose donc, pour justifier son intérêt ou sa puissance, de maintenir tout un attirail de rites et de symboles qui, gagnant peu à peu une autonomie perverse, n'offrent plus un chemin mais un amas d'obstacles irrationnels.

Pour les interprétations psychanalytiques apparentées aux recherches de Winnicott sur les phénomènes transitionnels, souvenons-nous qu'il faut, pour que l’illusion musicale fonctionne, que tout le monde accepte les *règles* et le *terrain* de son jeu. En d’autres termes, la condition *sine qua non* de l'existence de cette illusion est de disposer d’une *aire d’expérience* toujours préexistante et jamais remise en cause. Pas question d’admettre les mauvais joueurs: on doit s’interdire de chercher à connaître ou à dévoiler son charme par des études sacrilèges (prétexte d’inconnaissabilité), et l’on doit du même coup admettre (en dépit de démentis sociologiques et psychologiques) des théories pseudo-explicatives fumeuses sur le génie, sur la mystérieuse inspiration ou sur la spontanéité magique des émotions musicales.

Fondée sur un mensonge et sur un paradoxe, nous avons vu que notre chère musique n'était en fait qu'un artefact fragile: sa grandeur comme sa simple survie dépendent du respect d'un dogme, d'un culte et de ses rites — et par-delà, de quelque déférence a priori pour ses objets.

Mais en quoi donc ces croyances erronées peuvent-elles être préjudiciables à la motivation?

Rien de plus simple: à partir du moment où l'on admet que la motivation est principalement déterminée par des représentations subjectives de l'environnement et des actions passées ou futures de l'individu (et non plus par le type ou la puissance de sa pile électrique), on admet aussi que tout ce qui peut fausser ces représentations risque de générer des conduites inadaptées, inefficaces et démotivantes chez le novice.

Pour mieux comprendre le fonctionnement de ces représentations mentales, il convient désormais de se reporter à un important paradigme d'étude de la motivation: les théories de l'attribution. Ces théories seront surtout utilisées plus bas pour les questions d'instrumentalité et d'expectation, mais leurs analyses concernent également la valence prêtée à certains types de buts. En fait, la présentation didactique successive des trois dimensions EIV touche ici ses limites:

dans la réalité, les composantes affectives et cognitives de la motivation sont inextricablement liées, et la dynamique de leurs interactions constitue même aujourd'hui un des champs de recherche les plus prometteurs.

Les théoriciens de l'attribution se réfèrent, pour expliquer les mobiles de l'activité humaine, à un besoin isolé par Freud sous le nom de *pulsion d'emprise*. La pulsion d'emprise est l'expression d'un besoin de comprendre le fonctionnement du monde environnant comme de sa propre personne, besoin qui, en tant que but conducteur de notre action, offrirait une alternative au principe de plaisir (hédonisme)[1]. Cette compréhension repose sur une série de liens de causalité que l'individu établit de façon subjective entre les phénomènes ou les situations qu'il observe et les propriétés qu'il prête aux individus ou aux objets qui y participent. Ainsi, le postulat fondateur des théories de l'attribution est que l'humain a

---

1 Il semble que l'importance de cette notion dans la théorie freudienne ait été quelque peu surestimée par ceux qui s'y référèrent. Faute de trouver dans le principe de réalité des vertus motivationnelles propres (et non de simples contraintes adaptatives), les théoriciens de l'attribution considérèrent la recherche d'information et de maîtrise comme le second principe fondamental de l'action après le principe de plaisir/douleur.

Selon Laplanche et Pontalis il s'agit d'un concept "utilisé en quelques occasions par Freud, sans que son usage puisse être codifié avec précision. Freud entend par là une pulsion non sexuelle qui ne s'unit que secondairement à la sexualité et dont le but est de dominer l'objet par la force".

besoin d'atteindre une *maîtrise cognitive des structures causales de son environnement et de lui-même* (Heider).

Selon Weiner (1980, pp. 275 *sq*.) ce besoin explique la tendance de l'homme à rechercher et à traiter des informations, à vouloir comprendre son environnement, ses actions ou son psychisme, mais il explique également pourquoi et comment apparaissent des troubles de la motivation et du comportement lorsque l'individu fonde son action et sa compréhension du monde sur des perceptions et des analyses erronées: si la causalité perçue s'éloigne trop de la causalité réelle, l'individu risque de ne plus pouvoir accomplir que des actions inadaptées à sa situation objective, et, à terme, de perdre toute forme de contrôle sur soi-même et sur son environnement.

Or, comment acquérir une bonne compréhension des structures causales de votre environnement dans un milieu musical dont la cohésion même est assurée par des interdits épistémologiques majeurs et des traditions explicatives erronées, un milieu où la connaissance se perd encore dans le rationalisme introspectif, et ou l'on apprécie le mystère des spéculations métaphysiques les plus invraisemblables?

Cette difficulté à déchiffrer les relations causales qui marquent le parcours de l'apprenti musicien opérerait dans les deux sens de la transmission de l'information.

D'une part (sens élève —> milieu), il semble que des phénomènes de vedettariat, de cabotinage ou de ségrégation notoires dans le monde de l'art induisent des normes de réussite trop élevées qui déprécient les productions ou les progrès de l'élève lors des premières étapes de son apprentissage. En se fondant sur des introspections biaisées par nature, l'adulte musicien ne peut en effet comprendre (ni même se remémorer) les péripéties réelles de la construction du goût, du plaisir et de l'engagement musical, lesquelles sont soumises à des contraintes développementales et environnementales qu'il travestit ou ignore d'autant plus qu'elles contredisent certaines de ses croyances (manne inexplicable, spontanéité des émotions, fruit d'un bon enseignement, etc.)

D'autre part (sens milieu —> élève), il semble qu'une longue tradition d'explications dualistes ait conduit à une idéalisation de la valeur de la musique, et que les attitudes paradoxales qui en découlent orientent l'élève vers des actions et des buts inadaptés à un bon apprentissage. La plus durable et la plus néfaste de ces traditions explicatives dualistes, terme obligé d'un recours justificatif à la Nature, semble être ce "bon

goût" musical qui, d'Apollon à nos jours, défend toujours la Nature et le divin contre l'homme, l'abstraction contre le sentiment, ou le piano contre la clarinette. En effet, face à l'interdépendance objective des aspects intellectuels et sensibles (cognitifs et affectifs dirait le psychologue) dans la pratique musicale, de tels modes de valorisation ne peuvent manquer de générer des utopies dangereuses lorsque, présentés tardivement ou mal intégrés, ils interfèrent avec les buts concrets de l'élève. Voyons cela de plus près.

3.3.1 Une idéalisation des objectifs de l'apprentissage et une dépréciation traditionnelle de la réalité de ses étapes

Selon les théories motivationnelles du *goal-setting* (arrangement des buts)[1], si un individu perçoit un décalage ou un vide entre ses possibilités d'actions à court terme et ses perspectives lointaines, il ne peut être motivé. Il ne faut donc pas seulement se fabriquer des buts à long terme extrêmement désirables, il faut aussi être capable de lancer sur sa route des buts intermédiaires à la fois accessibles, intéressants et utiles, (c'est-à-dire susceptibles de délivrer assez vite une

---

1 Ces théories, issues comme le modèle de Vroom des travaux de Lewin et de Tolman, considèrent l'établissement d'une perspective et d'un projet d'action adaptés comme la principale condition du comportement motivé. Voir pour un panorama général récent: Locke et Latham 1990; Nuttin 1980; et en pédagogie: Shunck 1990; Ames et Archer 1988.

satisfaction autonome, à la fois indépendante du but ultime et révélatrice de son rapprochement, tout en encourageant à poursuivre d'autres buts qui y conduisent). Faute de disposer de tels buts intermédiaires, et ce d'autant plus que la route est longue, on risque de se perdre ou de ne plus se voir avancer.

Or, il existe, au sein du milieu musical, de solides traditions de dissimulation ou de dépréciation du travail en coulisse (lequel est vu comme une ascèse d'où quelquefois surgissent mystérieusement talent et inspiration), et ces traditions ne sont sans doute pas le meilleur moyen de rendre attractif le long *gradus ad parnassum* de l'apprenti musicien — c'est-à-dire de permettre le choix et la bonne valorisation de buts intermédiaires adaptés à l'apprentissage.

Plusieurs observations systématiques confirment l'importance de ce problème de dévalorisation du gradus de l'élève au sein du milieu.

Lors d'une étude sur les facteurs socio-biographiques reliés à la réussite d'études musicales, Howe et Sloboda (1991a) ont distingué deux environnements familiaux types du jeune instrumentiste: l'un est fait de musiciens pratiquants et même de professionnels (*la famille de musiciens*), tandis que dans l'autre, c'est par ce jeune instrumentiste que la pratique musicale entre dans la famille (*le musicien de la famille*). Alors que la littérature psychologique et sociologique nous

inciterait à attendre plus de succès du coté de la “famille de musiciens” (immersion dans un milieu propice à l’acculturation, à l’accès au répertoire et à la valorisation générale de l’activité), les résultats de cette étude révélèrent exactement l’inverse: les meilleurs résultats sont significativement plus fréquents dans la deuxième situation. Ces auteurs expliquent ces résultats par le fait que les parents musiciens sont généralement moins tolérants à l’égard des premiers tâtonnements instrumentaux, et surtout moins sensibles, moins enthousiasmés que les autres par les premières réussites de l’enfant. La valorisation des pratiques enfantines et des buts intermédiaires de l’apprentissage serait ainsi une condition de motivation majeure de la réussite, condition donc assez forte pour inhiber toutes les propriétés facilitantes que l’appartenance à un même groupe socioculturel peut conférer en contrepartie.

Ce problème de critères d’excellence idéalisés et de manque de buts intermédiaires satisfacteurs se manifeste aussi dans les stratégies d’apprentissage de l’élève. Dans un bilan psychopédagogique des problèmes d’apprentissage du chant, Wormhoudt (1994) note que l’idéalisation exagérée de la chose musicale, que le manque de discernement et de valorisation des étapes de l’apprentissage, débouchent sur un perfectionnisme inhibant. Cette forme de perfectionnisme apparaît selon l’auteur comme le problème le plus répandu

chez les jeunes chanteuses/chanteurs. Il induit une constante insatisfaction de soi qui peut devenir handicapante et même pathogène car elle enferme les élèves dans un travail obstiné, épuisant et improductif, qui les empêche d'engager, faute de recul, des stratégies d'apprentissage réellement efficaces.

Cette tendance à l'idéalisation d'objectifs imaginaires et à la dépréciation des apprentissages réels s'est également vérifiée lors de l'enquête conduite sur des étudiants des premiers/seconds cycles de musicologie (Guirard 1997) autour des questions de "formation de l'oreille". Lors d'une série d'entretiens semi dirigés[1] nous avons d'abord observé que l'oreille, emblème des capacités du musicien, était un attribut tabou, méconnu et idéalisé: on substitue à la connaissance de ses fonctions psychologiques et sociales le pressentiment d'une réalité physiologique qui prédéterminerait une bonne ou une mauvaise oreille (hiérarchie qui, soit dit en passant, n'est pas nécessairement celle opposant l'oreille absolue à l'oreille relative), et surtout on accepte une croyance utopique dans l'existence d'une oreille idéale qui serait susceptible d'effacer toutes les difficultés rencontrées dans l'apprentissage musical. Une simple analyse des termes employés à son égard révèle la

confusion et les paradoxes de la définition de cette oreille idéale: un interviewé regrette de ne pas avoir “l’oreille absolue” et de “ne pas pouvoir faire tout ce qu’il voudrait” avec son “oreille relative”; un autre parle “d’oreille intérieure” au sujet du déchiffrage mental et silencieux des partitions (habituellement désigné par le terme d’*écoute intérieure*); un autre argumente longuement sur l’intérêt supérieur de “l’oreille relative” par rapport à celui de “l’oreille absolue”, tout en déplorant de n’avoir pas “une mémoire plus précise des notes” (propriété notoire de l’oreille absolue); un autre enfin assimile cette notion d’écoute intérieure à une “oreille interne” (organe sensoriel de l’audition présenté en cours d’acoustique), qui ne serait “pas suffisamment développée”, tout en avouant des “facilités” en dictée et à l’instrument.

Le mystère de l’origine et de l’évolution de cette oreille est ensuite éclipsé par des arguments théoriques souvent mal intégrés sur la valeur et la nécessité de son “travail”. Les entretiens semi-dirigés portant sur les bénéfices escomptés et effectifs des cours de solfège révélèrent aussi des réponses assez confuses.

---

1 Entretiens exploratoires de préenquête centrés sur les thèmes des mobiles initiaux de l’engagement dans l’activité musicale et des domaines de compétences/difficultés perçus.

3.3.2 Une valorisation des exercices académiques fondée sur la logique de l'ascèse et une nouvelle vertu discriminante de l'âge du début des études

Nous avons suggéré plus haut que la logique sous-tendant la valorisation d'une pratique académique aussi nécessaire que rebutante ou douloureuse pourrait s'apparenter à celle d'une ascèse, et par delà permettre de transformer des conventions culturelles et leur *modus operandi* en une sorte de connaissance vécue, incarnée. Or, en empêchant une connaissance sérieuse des processus psychologiques et sociaux impliqués dans l'activité musicale et dans son apprentissage, on laisse place à des introspections incapables de dissocier le *contenu* et le *rôle* des croyances du milieu. S'installe alors une rivalité déplacée entre des actes de connaissance (analyse critique des croyances et des pratiques du milieu) et des actes de foi (ciment d'une déférence sans laquelle le musicien ne parviendrait pas à traverser les mornes plaines de gammes et de dictées de notes).

Il semble que certaines recherches psychologiques ou sociologiques aient joué de cette rivalité, ce qui a entraîné pour les pédagogues une confusion qu'il convient aujourd'hui de réparer en tenant, par exemple, mieux compte des phénomènes motivationnels (si l'on admet qu'une sorte d'ascèse musicale puisse conférer de la valeur à des parties

rebutantes mais nécessaires de l'apprentissage, autant composer avec ce phénomène plutôt que de vouloir le détruire sous couvert de son caractère irrationnel).

Qu'est-ce concrètement que cette ascèse ?

En nous limitant aux questions de valence, c'est le fait de valoriser des activités déplaisantes après avoir intégré un système de croyances qui suppose que l'on en tirera un bénéfice. C'est typiquement ce qui se produit dans notre culture avec un solfège et une théorie musicale séparés depuis longtemps de la pratique musicale effective et imposés comme une épreuve initiatique nécessaire pour devenir un "vrai musicien".

Nous avons pu observer chez des étudiants en musicologie[1] des phénomènes confirmant cette hypothèse: tandis que pour l'histoire de la musique, l'harmonie et l'instrument, les variables qualifiant l'agrément et l'efficacité des cours étaient réunies lors des analyses factorielles dans une dimension autonome et consistante exprimant la qualité perçue des enseignements (les individus qui trouvaient les cours intéressants et variés, tendaient à les trouver également

---

1 Voir chapitre 6, ou, pour plus de précisions: Guirard 1997 (chap. 5.3.5.3).

efficaces, et réciproquement), l'analyse a révélé que ces variables étaient totalement indépendantes pour le solfège. Une telle indépendance suggère que des cours inintéressants et monotones pourraient être perçus comme réellement efficaces alors que les cours de solfège "enrichis" par des développements sur l'harmonie ou l'histoire de la musique ne semblent pas plus efficaces (ils pourraient même voir cette efficacité mise en doute par le fait qu'ils perdent leur caractère de privation ou d'épreuve initiatique). Tout cela intéressera sûrement les pédagogues concernés.

Mais ce n'est pas tout: à la base de la logique d'ascèse, il y a la propension à accepter de façon globale, syncrétique, un système de croyances et de pratiques, propension qui pourrait revêtir une fonction de discrimination favorable aux élèves qui ont commencé leur apprentissage durant l'enfance (du fait que ceux-ci adopteraient sans sourciller les théories explicatives paradoxales ou les moyens pédagogiques discutables qu'on leur impose). Or, en abordant le problème de la valorisation de l'activité musicale dans une perspective développementale, on met en évidence, autour de l'âge du début des études, la nécessité d'établir un compromis entre des phénomènes contradictoires:

- d'un côté, avant environ dix ans, l'impossibilité d'établir de véritables projets d'action et de s'y concentrer assidûment,

mais aussi le faible développement des capacités perceptives spécifiques et l'absence des crises existentielles (qui confèreront plus tard une forte valeur à une musique susceptible de les apaiser), limitent normalement l'investissement dans l'activité;

• mais sur un autre plan, des tendances imitatives, une pensée syncrétique et plus docile à l'égard des contraintes sociales, favorisent chez l'enfant l'intégration de certaines croyances et de certains rituels paradoxaux ou déplaisants du milieu (ils seraient liés à la valence du reste de l'activité musicale, et pourraient bénéficier, le cas échéant, des qualités déterminantes de l'enseignant et/ou du bon climat de classe).

A partir de l'adolescence, nombre de ces inconvénients disparaissent: la capacité à ressentir des affects musicaux (qui tient un rôle explicite et prédominant dans l'engagement et le maintien d'une pratique musicale selon Asmus et Harrison 1990), se développe brusquement, à l'image des capacités de travail et de concentration.

Hélas, d'autres problèmes plus préoccupants encore prennent le relais. On pense généralement (et à tort) que ces problèmes opèrent surtout de façon directe. D'une part, les études sociologiques révèlent qu'à partir de l'entrée dans la vie active, les pratiques artistiques ou culturelles de l'individu se

figent et tendent à seulement reproduire ou entretenir les expériences satisfactrices initiées auparavant. D'autre part, la psychologie de l'adolescence suggère que: 1/les attitudes d'opposition qui marquent cette période n'incitent pas à se plier à des règles et à des contraintes de formation initiale draconiennes; 2/l'émergence d'un sens critique peut induire une attitude négative quant à la valeur d'enseignements théoriques, abstraits et rebutants qu'on leur impose comme un préalable alors qu'ils n'en perçoivent pas toujours l'intérêt, et qu'ils tendent à les dissocier d'une pratique musicale intime dans laquelle ils s'investissent de plus en plus.

Or, les faits s'accordent souvent assez mal avec cette analyse: sur notre population d'étudiants préadultes du cursus de musicologie, l'âge du début de l'apprentissage musical était relié de façon significative à l'expectation et non à la valence; de plus certains groupes d'individus ayant commencé la musique tardivement manifestaient une tendance significative à aduler le cours de solfège.

En réalité, il semble aussi que le fait d'engager une activité musicale après l'enfance influence la valence de façon indirecte, à travers une série d'interactions déterminées par des phénomènes affectifs liés aux perceptions de soi (c'est-à-dire à travers les cognitions relatives aux expectations), lesquelles conditionnent des réactions néfastes d'idéalisation

de l’activité ou d’érosion de la valence, qui travestissent l’intérêt objectif de certaines activités et de certains buts.

Pour comprendre ce phénomène, il faut donc tenir compte de processus que nous expliquerons en détail plus bas, mais dont nous retiendrons ici deux points:

1/La plupart des recherches attributionnelles menées en contexte scolaire (voir Weiner 1980) révèlent que l’attribution d’un résultat à une cause stable, interne et incontrôlable comme les capacités, est presque toujours à l’origine des phénomènes d’échec scolaire, du fait que, lorsque survient un résultat insatisfaisant (aussi anodin soit-il), l’élève tend à mettre en cause ses propres capacités, et que la chute des expectations qui en découle l’engage dans un cercle vicieux (où la crainte d’évaluations négatives humiliantes l’oriente vers des conduites inadaptées qui en retour inhibent sa motivation donc ses acquisitions — augmentant du même coup ses échecs effectifs et son sentiment d’incapacité). Nous verrons plus bas comment, en assimilant l’apprentissage musical au dépistage ou au contrôle d’aptitudes d’oreille supposées innées ou peu contrôlables, le milieu musical établit sur ce point un contexte particulièrement défavorable.

2/Vers la fin de l’école primaire (c'est-à-dire vers 10-11 ans), il se produit une évolution importante des processus attributionnels: alors que l’enfant expliquait jusque-là les

résultats d'une action par l'effort mobilisé pour l'accomplir, il tend désormais à privilégier, dans ses explications, les propriétés des choses ou des personnes — c'est-à-dire que le facteur capacité prime désormais dans ses attributions sur le facteur effort (voir: Covington 1984, ou, en musique, Asmus 1986b). On comprend alors facilement ce qui se passe du point de vue des expectation à cet âge: celui qui plonge dans la mare au canards pendant l'enfance peut faire plein de fausses notes sans la moindre appréhension (l'évaluation de ses aptitudes ne le préoccupe pas); inversement, celui qui y barbote un peu plus tard s'y sent nettement moins à son aise: ses expectations seront d'emblée fragilisées, et il risque de limiter des tâtonnements pourtant nécessaires à son apprentissage par crainte d'une évaluation négative de ses aptitudes.

Ces problèmes, qui concernent en premier lieu les expectations, rejaillissent alors sur la valence compte tenu des nombreuses interactions qui lient ces deux dimensions: en cas de faibles expectations apparaît une réaction de défense de la personnalité qui, soit dévalorise l'ensemble de l'activité musicale pour éviter d'aimer un but que l'on pense ne plus jamais pouvoir atteindre (érosion de la valence), soit l'idéalise à un point tel que l'incapacité de l'individu en devienne acceptable (ces interactions, proposées par les théories de l'apprentissage social, seront développées plus bas).

3.4 Mutatis mutandis?

Après avoir évoqué des contraintes complexes et paradoxales qui pèsent sur la valorisation de l'activité musicale au cours de son apprentissage, tentons de nous accorder à des problématiques psychosociales plus simples, plus faciles à vérifier, ou proposant des stratégies d'intervention concrètes. Ici, la plupart des théories se contentent d'appréhender l'influence du milieu à travers une catégorisation dichotomique des buts poursuivis par un individu. Ces catégorisations font globalement l'objet de deux conceptions indépendantes sinon divergentes (ce qui génère parfois des malentendus): certains affirment que les pressions auxquelles nous soumet notre environnement et les mobiles préconçus qu'il nous propose, forment — surtout pendant l'enfance — une étape transitoire mais nécessaire de la motivation (progressivement remplacée par des mobiles plus intimes et plus puissants); d'autres soutiennent au contraire qu'ils ont dès l'origine une influence perverse encourageant des attitudes et des orientations dominées par des contraintes d'adaptation sociale contraires aux intérêts de la personne.

Nous avons, avouons-le, une préférence pour les théories de C.S. Dweck sur les représentations naïves de l'intelligence

chez l'enfant (*implicit theories of intelligence*), lesquelles s'inscrivent, comme bien d'autres[1], dans la deuxième proposition. Toutefois, les multiples travaux découlant des recherches de E. L. Deci sur la *motivation autogérée* ou *interne* présentent également des arguments et un support empirique convaincants, qui ne peut être passé sous silence. Pour plus de clarté, nous présenterons donc successivement les arguments "évolutionnistes" et "fixistes".

3.4.1 Une restructuration permanente des buts poursuivis encouragée par un apprentissage autogéré

Nous avons, jusqu'alors, surtout évoqué une évolution de la valence dépendant de la maturation générale de l'individu. Mais il ne faudrait pas oublier qu'une bonne part de cette évolution dépend aussi de la progression de l'élève au sein de son apprentissage.

Comment évoluent ses buts et ses centres d'intérêt? Comment se manifestent concrètement dans le temps les attitudes

---

1 Opposant par exemple buts de performance et buts d'apprentissage (*learning* vs. *performance goals* chez Dweck), buts de performance ou de maîtrise (*performance* vs. *mastery goals* chez Ames) buts sociaux et buts scolaires (Wentzel), buts orientés vers la tâche ou vers la personne (*task* vs. *go oriented goal*, chez Maehr, Nicholls ou deCharms). Malgré leurs dénominations différentes, ces théories sont largement convergentes, les différences terminologiques ne mettant l'accent que sur des aspects différents d'un même processus.

opposées de conservatisme et de réforme, de besoin d'affiliation et de besoin d'auto-acomplissement? Ces tendances antagonistes apparaissent-elles dans une succession chronologique définitive, dans une réapparition cyclique, ou dans une ambiguïté irréductible et un double discours systématique?

En admettant comme principale particularité de l'activité musicale le fait de requérir l'assimilation puis l'appropriation d'un code et d'une technique d'expression spécifiques, il semble possible de considérer ces deux contraintes d'assimilation puis d'appropriation créative, dans une perspective développementale tenant compte du degré d'engagement dans l'activité.

L'enquête psychosociologique sur les intérêts artistiques de loisir, réalisée auprès d'une population estudiantine par l'équipe du laboratoire de pyschologie de la culture de Nanterre (Francès, Roubertoux et Denis 1976), apporte des données susceptibles de nous renseigner sur la relation existant entre les attitudes à l'égard de la pratique musicale, et le niveau d'engagement dans cette pratique. Cette enquête révèle, d'abord, une nette différence entre les étudiants souhaitant s'engager dans une activité requérant l'acquisition préalable d'une technique d'expression spécifique (comme la musique ou la peinture), et ceux souhaitant s'engager dans

des activités culturelles de loisir ne nécessitant pas une telle acquisition (arts d'expression littéraire). Sur la base de cette catégorisation, ces auteurs observent, chez les étudiants manifestant un intérêt pour la pratique *éventuelle* de ces deux types d'activité, une opposition de certains traits de personnalité, opposition qui peut laisser penser que les individus intéressés par une activité requérant l'acquisition préalable d'une technique spécifique correspondent moins au portrait de l'individu à fort besoin d'accomplissement, que ceux intéressés par une pratique ne requérant pas cette acquisition préalable[1]. Ces auteurs en concluent même que "l'orientation éventuelle vers des arts impliquant l'acquisition d'une technique va de pair avec l'acquisition d'une discipline, une certaine modestie, un certain conformisme" (*op. cit.*, p. 163).

Cependant, ces résultats diffèrent lorsqu'il s'agit non plus d'un intérêt pour la pratique *éventuelle* mais d'un intérêt pour la pratique *effective* d'un art requérant l'acquisition d'une

---

1 Les résultats de cette enquête révèlent pour le facteur bipolaire de modalité d'intérêt M4 (*intérêt pour la pratique éventuelle d'arts ne requérant pas l'acquisition d'une technique* opposé à *requérant cette technique*) des corrélations avec certains traits de personnalité apparentés au besoin d'accomplissement:

- pour le 16 PF de Cattel: domination *vs* soumission, suffisance/indépendance *vs.* manque de résolution;

technique. Dans ce dernier cas seulement, on observe une corrélation au trait de stabilité émotionnelle et surtout de bienveillance (*attitude saine et réaliste vis-à-vis des frustrations et des injures, besoin pressant de plaire aux autres et d'être aimé*). Enfin, chez les sujets déjà engagés dans la pratique d'un art non littéraire (requérant l'acquisition préalable d'une technique), on observe des traits quasiment inverses, à savoir, respectivement, des traits de domination ou d'ascendance, de non-conformisme, de captation d'attention, d'indépendance d'esprit, de fermeté, ainsi qu'un pattern d'anxiété.

Ces observations, ajoutées aux analyses présentées dans le chapitre précédent, nous ont permis d'émettre une première hypothèse de travail:

Le goût pour la réforme du code ou de la technique et les mobiles d'accomplissement dans l'apprentissage musical, n'auraient ni une valeur ni une orientation constante, mais apparaîtraient (ou réapparaîtraient) progressivement au fur et à mesure de l'appropriation d'une technique ou d'un langage — imposant ainsi de mieux prendre en compte la progression et le degré d'engagement dans l'activité d'apprentissage.

• pour l'inventaire de Guilford-Zimmerman: ascendance *vs.* méditation,

Respectueux, soumis à cette technique ou à ce code lors de ses débuts, l'élève parvenant à les maîtriser suffisamment lors de son cursus, pourrait peu à peu agir sur eux, et, en relativisant leur caractère conventionnel et rigide, (re)gagnerait à terme des possibilités d'expression créative et d'accomplissement occultées au début de l'apprentissage. Il y aurait ainsi une transition allant de la prédominance d'un but d'affiliation vers celle d'un but d'accomplissement. Le premier de ces deux buts viserait la reconnaissance sociale des connaissances académiques, ce qui expliquerait, à la fois, l'hypertrophie des questions d'aptitude ou de goût, et le culte de certaines traditions éducatives qui l'accompagnent chez les élèves novices. Une fois ces compétences académiques acquises, le second but serait de les distordre, de les faire siennes en les instrumentalisant à des fins créatives, en se laissant guider par des critères d'excellence qui tendent — pour se venger de ces étapes douloureuses? pour brouiller les pistes de la transcendance artistique? — à déprécier ce que l'on appelle alors fort méchamment, l'académisme.

Plusieurs domaines de recherche semblent conforter une telle hypothèse.

D'abord, la littérature sur le talent musical (Csikszentmihalyi 1986; Bloom et Sosniak 1985) révèle que la capacité à

---

tension nerveuse *vs* activité générale.

restructurer ses buts (donc leur valence) est un des traits distinctifs des élèves atteignant un haut niveau de réussite. Selon Manturzewska (1994, p.263) “le talent est un processus de réorientation et de transformation systématique, tant de l’individu que de son activité”. Ensuite, cette approche “évolutionniste” s’accorde aussi avec des conceptions récentes de l’intelligence (voir: Gardner 1983), dans lesquelles la diversité et la flexibilité des processus, la créativité ou la capacité à constamment évoluer, se substituent à une vision “fixiste” critiquable, où l’intelligence se limitait à une caractéristique individuelle prédéterminée et unidimensionnelle[1]. Enfin, pour revenir à la psychologie de la motivation, les travaux de Deci et de ses collaborateurs (voir: Deci et Ryan 1980; Deci *et al.* 1991) sur les motivateurs extrinsèques et intrinsèques apportent, comme nous allons le voir à présent, un support solide à ce type d’hypothèse.

---

1 Selon Viau (1994, p.18 *sq.*) cette conception fixiste de l’intelligence, soutenue et induite par la logique des tests d’intelligence générale, et l’opposition radicale qu’elle généra depuis les années 1970 (opposition interdisant de recourir à la notion même d’intelligence), formèrent un antagonisme stérile perturbant la diffusion de ces nouvelles théories (Gardner, Sternberg), lesquelles se soucient moins de sélectionner les meilleurs élèves que “d’aider ceux qui ont des difficultés d’apprentissage, et de permettre ainsi à chaque élève d’exploiter au maximum son potentiel intellectuel”.

3.4.2 Les grands principes de la théorie de Deci sur la *motivation autogérée.*

Deci et Ryan (1980) soutiennent que la motivation peut être conçue comme un processus d'appropriation continue de tâches ou de buts initialement imposés à l'individu par son environnement: les différentes formes de contraintes ou de récompenses externes apporteraient au début de l'action une première régulation (externe) du comportement, puis, au fil de stades successifs d'*introjection*, d'*identification* et d'*intégration*, aboutiraient à une régulation interne du comportement ou *autorégulation*, laquelle permettrait à l'élève d'entreprendre spontanément une action (initialement non désirée), pour le seul plaisir qu'elle lui procure (hédonisme), tout en favorisant créativité, flexibilité cognitive et estime de soi. Selon ces auteurs, motivation extrinsèque et intrinsèque ne sont donc pas deux entités de nature distincte, mais les deux pôles d'un continuum amenés à se succéder si le contexte y est favorable, c'est-à-dire s'il favorise l'autorégulation de l'activité par l'individu (attribut de la motivation intrinsèque) et non une stimulation par le contrôle systématique de l'activité de l'élève.

Il nous semble qu'une telle analyse présente, pour le domaine musical, à la fois de nombreux attraits, et quelques lacunes:

• Attraits, d'abord, lorsqu'elle décrit avec précision les conséquences de traditions éducatives alliant une évaluation normative outrancière (fondée sur le désir de dépister un "don naturel"), et un rituel initiatique contraignant (parfois éloigné des seules nécessités de l'apprentissage). En contrôlant sans cesse par des évaluations normatives les résultats de l'élève, en organisant à sa place ses actions et ses objectifs, des telles pratiques n'encouragent pas l'émergence d'un apprentissage autogéré et l'internalisation des stimulants scolaires ou environnementaux; au contraire: leur caractère souvent dogmatique, et l'opacité de leurs fonctions, empêchent l'élève d'établir des stratégies motivationnelles propres. Elles le maintiennent dans une dépendance vis-à-vis de l'institution éducative, dépendance qui, à l'approche de l'adolescence, lorsque la valeur des contraintes parentales et institutionnelles commence à être révisée, risque fort de se solder par l'abandon des études musicales.

• Lacunes, aussi, lorsque son manque de considération pour le contenu des motivateurs externes sème une certaine confusion entre les buts et les stimulants (*incentives*), ce qui empêche de discerner certaines impasses.

Il est en effet tout à fait possible, sans nullement présager de sa motivation à venir, qu'un(e) élève commence le trombone stimulé(e) par la taille de la boîte, parce que la coulisse c'est

vachement rigolo (et que ça va épater les copains ou les copines!), poussé par l'ambition de ses parents (ou l'amour de ses grands-parents pour Gleen Miller), ou même par la disponibilité des places dans les classes du conservatoire le plus proche. Toutefois, la limitation naturelle de ces stimulants impose de leur substituer rapidement quelque chose de plus riche et de plus "interne", ce qui se fait souvent *nolens volens* par une *pratique* musicale, lieu où l'on peut découvrir et s'approprier les ressources de l'instrument, du répertoire, où l'on peut choisir des modèles identificatoires propres et subjectivement valables, où l'on trouve des informations permettant d'organiser les *perspectives futures* et les *projets d'action* nécessaires à la motivation (Nuttin 1980; Bouffard, Lapierre, Leblanc et Lemaire 1987).

Or, si les revirements et l'apparition tardive de l'élaboration d'une perspective future sont normaux et incontestables, il semble qu'il existe certains types de buts dont le pouvoir satisfacteur immédiat mais illusoire oriente durablement l'élève dans une logique incompatible avec celle d'un apprentissage. Ces buts qui, en deux mots, privilégient la démonstration des compétences à leur développement, sont, hélas, fortement encouragés, tant par une industrie culturelle qui les utilise pour inféoder l'appropriation des biens culturels à sa logique consumériste, que par un milieu musical

disparate et affaibli, obligé pour son salut à pratiquer d'incessantes *vérifications d'identité*.

Insidieusement, ces choix bloquent peu à peu toute évolution vers d'autres mobiles que l'appropriation d'une identité ou d'une marchandise; ils orientent l'élève dans des voies de garage que ni l'opacité des symptômes ni les pratiques éducatives du milieu ne viendront signaler. Au fil des ans, alors que l'individu perd progressivement la flexibilité de ses croyances, de ses goûts et de ses conduites, ces mobiles, ces types de relation aux objets musicaux deviennent irréversibles.

Voyons donc à présent quelles sont ces voies sans retour à ne jamais valoriser.

3.4.3 Prévenir une évolution certaine vers l'échec en évitant d'encourager le choix de buts pénalisant l'apprentissage.

Selon Ames et Archer (1988), l'étude des buts poursuivis est un moyen *pratique*, *constructif* et *riche de sens*, pour différencier les perceptions qu'ont les élèves de leur environnement scolaire: cette approche offre d'abord des indices comportementaux faciles à observer et à manipuler (choix entre des mobiles explicites, des niveaux de difficulté ou de risque d'échec); ensuite elle s'intègre dans une

explication globale des troubles de la motivation (réunissant des problèmes d'image de soi et de contrôle perçu qui seront abordés plus bas dans la partie consacrée à l'expectation); enfin elle permet d'escompter des stratégies d'intervention pédagogique concrètes, car ce choix de buts est en partie la conséquence des attitudes et des traditions éducatives auxquelles l'enfant est présentement exposé dans son contexte scolaire[1].

Ces auteurs répartissent les buts poursuivis par l'élève en deux catégories opposées, assorties d'un jugement de valeur fondé sur des conséquences motivationnelles et pédagogiques (voir tableau 3.1):

• les buts de performance (*performance goals*), par lesquels l'élève prouve, démontre *(proving)* ses capacités, mais s'interdit de les développer.

• les buts d'apprentissage (*learning goals*)[2], par lesquels l'élève améliore, développe (*improving*) ses capacités.

---

1 Il est probable qu'une part importante de ces attitudes soit déterminée par les pratiques sociales et familiales auxquelles l'enfant est exposé depuis sa prime enfance, mais on sait que l'induction expérimentale du choix de l'un ou l'autre de ces buts par une simple valorisation verbale faite par un expérimentateur explique une proportion très importante du choix effectif de l'élève (voir plus bas).

2 Une légère divergence terminologique (mais non conceptuelle) oppose C. S. Dweck et C. Ames autour de ce deuxième type de but. En utilisant le

a/Dans le premier cas (buts de performance), l'élève focalise son attention sur la perception sociale supposée de ses aptitudes, il ne raisonne qu'en termes de capacités (chez lui et chez les autres). Il cherche avant tout à paraître plus intelligent (*looking smarter*), ce qui le conduit à préférer les situations où il est susceptible de recueillir des jugements favorables sur ses compétences, et à éviter à tout prix les situations où son intelligence et ses connaissances risquent de faire l'objet de jugements négatifs. Il choisit alors de s'adonner soit à des tâches pour lui très faciles où son succès est assuré, soit à des tâches très difficiles, où il est sûr d'échouer, mais où sa responsabilité sera occultée par la grande difficulté objective de la tâche. Or, en se limitant aux questions de valence, cette attitude nuit doublement au développement objectif des capacités de l'individu: non seulement elle déprécie les nombreuses acquisitions utiles dont on ne peut tirer aucune reconnaissance sociale à court

---

terme de but d'apprentissage (*learning goal*), Dweck insiste sur l'intérêt pédagogique comparé de ce type de but (les buts de performance apparaissent implicitement dans ce dualisme comme des orientations où l'on n'apprend rien).

En utilisant le terme de but de maîtrise (*mastery goal*), Ames évoque davantage le substrat latent de cette orientation, lequel peut être rattaché, comme tous les autres travaux dérivés des théories de l'attribution, à la notion freudienne de pulsion d'emprise (voir plus haut).

terme, mais encore, l'évitement des tâches de difficulté intermédiaire handicape le développement de compétences objectives, puisque c'est précisément sur ce type de tâches que l'on peut progresser. La théorie de Dweck se fonde donc sur une problématique motivationnelle largement vérifiée de niveau de risque préféré (Atkinson et Litwin 1960, et en musique: Thomas 1980)[1].

b/Dans le second cas (buts d'apprentissage), l'élève est mû avant tout par le désir de connaître et de maîtriser des objets ou des domaines nouveaux. Comme il se préoccupe peu de l'image et du contrôle social de ses compétences, les conséquences d'un échec ne lui semblent pas redoutables et il

---

En dépit de leur équivalence, j'utiliserai, pour plus de clarté dans la présentation générale de ces théories, le seul terme de *but d'apprentissage*.

1 Nous verrons cela en détail dans le chapitre expectation. Notons simplement ici que les conséquences sur l'apprentissage du choix d'un niveau de risque (*risk preference*) inadapté s'expliquent d'une part dans la logique des théories de l'information et des théories de l'activation par le fait que la compréhension est optimale lorsque le message n'est pour le récepteur ni trop simple (risque d'ennui débouchant sur un décrochage, sur une chute de l'éveil), ni trop complexe (impossibilité de le traiter débouchant sur les mêmes conséquences); et d'autre part dans le paradigme pédagogique des méthodes actives, par le fait que la mise en pratique des connaissances au moyen d'un tâtonnement (c'est-à-dire l'expérience d'une probabilité d'erreur proche d'une chance sur deux) présente un intérêt motivationnel (internalisation des éléments motivateurs dans le cadre de l'accomplissement d'une tâche) et un intérêt d'efficacité (meilleure fixation des con-naissances expérimentées dans le cadre d'un problème qu'elles permettent de résoudre).

peut, sans crainte, faire des erreurs, ou s'engager dans des actions où son succès est distant ou incertain. Il est alors susceptible d'opter pour des tâches ayant pour lui un niveau de difficulté intermédiaire (et même relativement élevé s'il pense sincèrement pouvoir les atteindre en relevant un défi (*challenging task*)) et ces tâches sont mieux adaptées au développement effectif de ses compétences que ne l'étaient celles, excessivement faciles ou difficiles, qu'il choisissait dans le cas précédent. Cette nouvelle orientation, non seulement encourage, mais aussi favorise, par des dispositions mentales et un contexte de travail suffisamment flexible et libre de contrainte, l'émergence d'un intérêt personnel ou d'un désir d'érudition responsable du progrès comme du succès. L'intérêt des buts de performance est donc indirect: dans un premier temps ils détournent l'élève de manifestations anxieuses de quête du succès social et de peur de l'échec[1], et dans un second temps, ils favorisent des modes de pensée et valorisent des tâches qui, à terme, encouragent l'investissement de l'élève dans l'apprentissage et sont plus susceptibles de lui faire faire des progrès (Ames et Archer

---

1 C'est-à-dire des symptômes névrotiques dont les causes ne sont pas directement liées et spécifiques au travail en cours (elles ne stimulent pas sa réalisation et ne peuvent être résolues par lui seul) , et dont l'effet est de focaliser l'élève sur une évaluation permanente de ses aptitudes et de celles des autres, attitude hélas aussi stérile pour son apprentissage que répandue dans une société en récession.

1988). Pour Dweck (1986, p. 1042) ce contexte est également plus favorable au développement d'un apprentissage autogéré et d'une motivation intrinsèque au sens de Deci et Ryan (1980).

paramètre contexte	si buts d'apprentissage	si buts de performance
succès défini comme...	développement, progrès	atteindre des performances ou des degrés scolaires élevés
valeur conférée à...	effort, apprentissage	haute capacité (selon normes)
motifs de satisfaction...	travailler fort, relever des défis	faire mieux que les autres
enseignant intéressé par...	la façon dont les élèves travaillent	la façon dont les élèves réussissent
appréhension des erreurs/méprises...	font partie de l'apprentissage	source d'anxiété
attention focalisée sur...	les processus d'apprentissage	sa propre performance comparée à celle des autres
motif de l'effort...	apprendre des choses nouvelles	atteindre les degrés supérieurs
critères d'évaluation...	absolus + progrès relatifs de l'élève	normatifs, définis par l'institution

tableau 3.1: Différences entre les buts de performance et d'apprentissage (d'après Ames et Archer 1988, p. 261)

Face à ces orientations plus ou moins judicieuses de l'élève, l'enseignant tient un rôle non négligeable.

Voyons comment Eliott et Dweck (1988) ont démontré l'effet du contexte éducatif sur ces préférences de buts.

Dans cette expérience, ils demandèrent à des élèves de fin d'école primaire d'effectuer une tâche de reconnaissance de formes géométriques nécessitant la mise en place de stratégies de réponse (il fallait réfléchir pour pouvoir trouver la réponse). La tâche était présentée aux élèves comme étant à leur portée. Chaque élève avait le choix entre des épreuves, en réalité toutes absolument identiques, mais proposées dans des boîtes différentes en suggérant pour l'une des buts de performance ("vous n'apprendrez rien de nouveau mais vous me montrerez exactement de quoi vous êtes capable"), et pour l'autre des buts d'accomplissement ("vous apprendrez probablement plein de choses nouvelles, vous ferez probablement pas mal d'erreurs, il se peut que vous ne puissiez pas toujours répondre, mais vous apprendrez éventuellement des choses utiles").

Chaque boîte comprenait aussi trois (faux) niveaux de difficulté (plutôt facile, moyen, plutôt difficile).

Quatre conditions différentes furent établies, soit en manipulant le feedback donné à l'élève[1], soit en modifiant les

---

1 Les tâches étant suffisamment complexes pour que les sujets doutent de la valeur de leurs réponses, on pouvait leur donner des résultats (feedback) truqués: le fait qu'ils réussissent ou qu'ils échouent ne dépendait donc pas

instructions qu'on lui donnait et en valorisant la performance ou l'apprentissage[1].

Les sujets étaient répartis aléatoirement dans quatre groupes équivalents représentant ces quatre conditions.

L'analyse porta sur le choix des niveaux de difficulté, sur la performance effective (efficacité des stratégies), ainsi que sur des commentaires sollicités lors de la réalisation de la tâche.

Les résultats indiquèrent que...

• le choix des buts de performance ou d'apprentissage était bien induit par leur valorisation préalable[2].

---

de leur performance réelle mais seulement du groupe dans lequel ils avaient été arbitrairement affectés. Les groupes "faible capacité" recevaient peu de réponses justes et réciproquement — excepté pour une série de quatre épreuves consécutives où les réponses étaient toutes "fausses" afin d'évaluer la réaction à l'échec dans les différents groupes.

1 Pour valoriser les buts de performance, on indiquait que la performance serait filmée et évaluée de façon normative par des experts; pour valoriser les buts d'apprentissage, on indiquait que l'exercice pourrait être d'un grand secours à l'école car il aiguisait l'esprit (*sharpens the mind*), et le fait d'apprendre à bien le réaliser pouvait être utile plus tard dans leurs études.

2 La différence de choix entre les deux groupes fut significative (chi2 significatif au seuil de $p = .001$): 82,4% des élèves du groupe pour lesquels les buts d'apprentissage avaient été valorisés piochèrent dans la boîte "but

• après la série d'échecs consécutifs forcés, on observa une chute de l'efficience surtout sensible dans le groupe "but de performance/faible capacité", tandis que les deux groupes "but d'apprentissage" n'y étaient que peu sensibles. La présentation de ces résultats typiques (voir: Diener et Dweck 1978, 1980; Ames 1984, 1988) reproduite dans le tableau 3.4 permet de comprendre le fondement des hypothèses et des stratégies d'intervention proposées par Diener, Dweck ou Ames: la légère stimulation induite par l'induction d'un but de performance chez les individus du groupe "fortes capacités" n'est pas justifiable compte tenu de la détérioration importante des stratégies d'apprentissage qui survient, dans les mêmes conditions, au sein du groupe "faibles capacités".

• dans la condition "but d'apprentissage", les sujets des groupes "faibles capacités" n'échafaudaient pas d'explication non avenue des causes de leur échec (4e ligne du tableau 3.2) et expérimentent moins d'affects négatifs (5e ligne du tableau 3.2). Ces résultats confirment une hypothèse importante: l'induction de buts de performance engendre des affects négatifs si un échec est expérimenté alors que l'individu

---

d'apprentissage"; 66% des élèves du groupe pour lesquels les buts de performance avaient été valorisés piochèrent dans l'autre boîte.

doute de ses aptitudes (phénomène évité en contexte "buts d'apprentissage").

	conditions induites			
	but d'apprentissage		but de performance	
	faibles	forts	faibles	forts
stratégies améliorées	22,2%	20,8%	8,7%	37,0%
stratégies identiques	44,4%	45,8%	47,8%	33,3%
stratégies détériorées	33,3%	33,3%	43,5%	29,6%
attributions causales spontanées des causes de l'échec	3,7%	8,3%	26,1%	3,7%
occurrence d'affects négatifs	3,7%	0,0%	30,4%	3,7%

tableau 3.2: pourcentages par groupe/condition des élèves utilisant des stratégies motivationnelles adaptées (persévérance dans l'usage stratégies hypothético-déductives de résolution du problème) et pourcentage d'apparition de certains commentaires verbaux à la suite de trois échecs induits consécutifs (adapté de Eliott et Dweck 1988).

En démontrant que l'on peut facilement induire une préférence pour des buts de performance, Dweck atteste de l'influence déterminante des croyances et des traditions éducatives du milieu sur les préférences de l'élève, et procure un cadre explicatif solide pour l'analyser (nous y reviendrons au sujet des deux autres dimensions). Notons simplement ici que les élèves poursuivant des buts de performance tendent à "ruminer" (*ruminate*) les causes de leurs échecs (Diener et

Dweck 1978, p. 460), et que cette mastication est aussi inefficace que dangereuse (détérioration des stratégies d'apprentissage, affects négatifs): pour peu qu'ils doutent un peu de leurs capacités, l'expérience de l'échec leur fera échafauder des analyses et des perceptions injustement pessimistes de la réalité, lesquelles tendent à accentuer leurs doutes, et à les enfermer dans des conduites où l'évitement de l'action et les moyens employés pour se disculper de toute erreur pénalisent, à leur insu, leur apprentissage effectif (Covington et Omelich 1985) — offrant alors à terme un fondement bien réel à leur crainte de paraître incompétents.

Or, dans un milieu musical où le rêve d'un don ou d'une sensibilité naturelle à la musique se traduit par une focalisation notoire sur la question du dépistage et du contrôle de "l'oreille", n'obligerait-on pas l'élève à montrer continuellement *de quoi il est capable*, et n'induirait-on pas une préférence durable et générale pour des buts de performances — avec les conséquences néfastes que cela suppose?

Il n'est donc plus question ici d'une stimulation d'origine externe que l'individu tendra normalement et progressivement à s'approprier (selon la théorie de Deci et Ryan 1980), mais de la valorisation de buts pervers qui fourvoient de nombreux apprentis musiciens dans une

impasse pédagogique, et, à terme, institutionnalise un système de valeurs où la comparaison des qualités individuelles prime sur l'acquisition et la pratique effective des connaissances.

Entre l'intranquilité d'une quête artistique (appropriation déférente, mais créative, de ce legs "odieux"), et l'irresponsabilité confortable mais perverse d'un système de buts d'affiliation (valorisant une *tekhnê* élevée aux fonctions de signe distinctif autonome), certaines traditions éducatives n'auraient-elles pas hypertrophié le rôle des buts de performance en musique, poussées par le besoin accru d'assurer la survie et la cohésion du groupe par des capacités promues au rang d'emblème (Hennion)?

Artistes et critiques n'ont-ils pas apprécié d'y trouver des critères esthétiques préconçus pour justifier et déresponsabiliser leurs choix créateurs, tout en assurant des normes évaluatives stables au marché de l'art[1]?

---

1 La fin consommée du paradigme du progrès dans l'art et l'absence actuelle de tout nouveau paradigme débouche sur une crise dont C. Deliège (1986) a, rappelons-le, analysé les mécanismes dans le cadre d'une problématique d'approbation sociale très proche de celle de nos buts de performance, puisque ces mécanismes travailleraient à éviter toute forme d'évaluation ou de jugement direct de l'artiste: l'*indétermination* et l'*anamnèse* constitueraient des modes d'évitement des jugements impliquant l'artiste, soit, respectivement, par une fuite, par un transfert de ses choix (vers le hasard, l'interprète ou encore vers le geste inexplicable et spontané du créateur), soit par une justification historique ou théorique inattaquable (au moyen de systèmes compositionnels purement théoriques, ou d'une référence explicite à une pratique notoire dans un répertoire

Elèves et enseignants n'y ont-ils pas trouvé un certain confort, au risque de détourner la formation vers la quête d’une connaissance aca-démique rassurante mais rendue stérile et perverse par son autonomie?

---

nettement plus ancien). Voir aussi l’analyse que fait P. M. Menger (Menger 1983) de l’autarcie d’un marché fondé sur le répertoire existant et des effets pervers de l’aide à la création.

Je suis la voie

Christ, Saint Jean *10. 9*

Je suis la porte

id. *14.6*

Chien vivant vaut mieux que lion mort

Ecclésiaste *9,4*

4 AUTOUR DE L'INSTRUMENTALITE

A priori, l'instrumentalité apparaît comme un art d'adaptation qui fait de l'homme un animal universel par l'entremise de ses outils et de ses prothèses. A priori il vaut mieux un fusil, une paire de tenailles ou un dentiste qu'une grosse mâchoire, même si le triomphe est parfois précaire et sans gloire. De fait, l'homme ne peut vivre que dans un monde qu'il a peuplé d'ustensiles, de moyens de production, de conceptualisation, de méthodes, d'instruments qui n'ont rien d'accessoire, et dont il doit sans cesse apprendre, transmettre, adapter, ou développer l'usage. L'étymologie commune des notions d'instrument (donc d'*instrumentalité*) et d'instruction rappelle à ceux qui l'oublieraient l'incessant labeur qu'impose l'incomparable avantage de notre langage, de notre connaissance flexible, clé périssable de notre supériorité

adaptative. Le terrain change mais le petit jeu de la *lutte pour la vie* reste toujours le même: si elle ne peut se construire et entretenir une bonne petite synthèse efficace et personnelle de tout ce qui a pu être acquis depuis le pithécanthrope, cette malheureuse bestiole humaine risque constamment de se faire avaler par des prédateurs progressant eux aussi dans leur efficacité vorace.

Puisque nous sommes condamnés à construire, faute de la posséder d'emblée, notre propre boîte à outils, la question de l'instrumentalité humaine se situe dans la dynamique et les péripéties d'une cohabitation pratique entre les velléités d'existence de l'individu et les bénéfices de sa civilisation. Elle traite en premier lieu de la façon dont cet individu va élaborer une *tekhnê* et une *voie*, qui, lorsque les connaissances disponibles sont suffisamment fidèles à la réalité objective du monde qui l'entoure, et lorsque la transmission et le traitement de ces connaissances préexistantes ont été bons, lui permettront de discerner certaines impasses et d'accomplir des actions efficaces et satisfactrices.

Si toutes ces informations dont l'individu a besoin coulaient de la corne d'abondance de la connaissance accumulée, si le savoir n'était jamais l'instrument d'un pouvoir, tout irait pour le mieux et l'instrumentalité ne viendrait pas perturber la

motivation. Hélas, il semble que ce ne soit pas précisément le cas. Les problèmes d'instrumentalité apparaissent donc tout particulièrement là où l'information se fait rare, inaccessible, paradoxale ou inacceptable, et où des substituts trompeurs prolifèrent. Or, c'est bien là le cas de toutes les connaissances qui visent à expliquer l'activité humaine, et de Marx à McLuhan en passant par Freud, quelle partie des sciences humaines et sociales n'aura pas souligné combien les animaux dociles que nous sommes tendent à être maintenus à leur insu dans une misère et une ignorance résignée, englués dans une opinion, une idéologie ou une morale perverse qu'un si petit nombre d'entre-eux leur applique avec tant de malice? Après avoir admis qu'une bonne connaissance du fonctionnement de notre environnement était un instrument adaptatif nécessaire, on remarquait que cet instrument était perturbé dans certains domaines par des informations trompeuses qui altéraient nos représentations du monde, et que cela se soldait par des projets d'action inadaptés, inefficaces, démotivants et le plus souvent avortés. Depuis Hume et Kant, le passage au crible de nos connaissances trouva ainsi une perspective d'application implicite, quasiment mécanique.

Mais cette première appréhension des problèmes d'instrumentalité est insuffisante car, même lorsqu'elle est fiable et disponible, une connaissance ne se suffit pas à elle-

même: elle ne se s'imprime pas automatiquement dans nos pensées et nos conduites, et elle ne trace jamais d'elle-même la route à suivre pour en faire bon usage. Pour reprendre une articulation déjà familière, le rôle de notre connaissance de l'environnement sur la motivation doit être envisagé à travers une double contrainte d'adaptation au milieu et de construction de l'individu. Problème majeur de l'humanisme contemporain: selon la qualité de la forme, la force de la presse ou l'art de celui qui l'applique, le sceau dont la civilisation frappe l'individu peut faire mal, et faire le mal. En musique, on peut d'autant plus difficilement se soustraire de cette seconde perspective que depuis l'Antiquité, on attend de la pratique de l'art des muses un bénéfice personnel aussi insaisissable que fréquemment invoqué[1], bénéfice qui, par exemple chez Platon n'était rien de moins que de faire pressentir le bien, de permettre d'aboutir à l'amour du beau et du vrai, de fonder et maintenir la civilisation par l'embellissement de l'âme.

Définir la notion d'instrumentalité nous précipite alors dans une perspective où les problématiques se font plus complexes, moins faciles à vérifier, et forcément interdisciplinaires. En admettant que la motivation soit

---

1 Par exemple, le *Schéma directeur* qui régit actuellement l'enseignement des écoles de musique évoque le *bénéfice pour la personnalité* d'une

déterminée par les représentations mentales qu'élabore l'individu pour comprendre son environnement et agir sur lui, en admettant que ces représentations soient issues, au moins en partie, d'un système de croyances sociales ou esthétiques complexe et relativement opaque, tout ce qui permet de les comprendre avec un rien de sérieux peut être utile — même si cela nous oblige à suivre quelques méandres.

Enfin, comme disent souvent les épistémologues des sciences: "-La philo, il vaut mieux en faire avant qu'après!" Alors, pourquoi ne pas jouer un temps les faux ingénus, si cela fait du bien?

4.0.1 Quelques mises au point interdisciplinaires utiles...

Tandis qu'il construit une représentation de son monde et de ses possibilités d'actions, l'individu se construit aussi lui-même, ou comme — par delà Saint-Simon et tant d'autres — Valéry le faisait dire à un Eupalinos architecte, très proche de son idéal d'*artiste-artisan*:

"... plus je médite sur mon art, plus je l'exerce; plus je pense et agis, plus je me réjouis en architecte; — et plus je me

---

pratique instrumentale, même avortée.

ressens moi-même, avec une volupté et une clarté toujours plus certaine.

Je m'égare dans mes longues attentes; je me retrouve par les surprises que je me cause; et au moyen de ces degrés successifs de mon silence, je m'avance dans ma propre édification; et j'approche d'une si exacte correspondance entre mes vœux et mes puissances, qu'il me semble d'avoir fait de l'existence qui me fut donnée, une sorte d'ouvrage humain.

A force de construire, me fit-il en souriant, je crois bien que je me suis construit moi-même "[1]

Tout aurait été très simple si la connaissance permettant de fonder nos actions était un donné absolu, immanent aux choses étudiées; hélas, au XXe siècle, cette position est devenue intenable. L'essor des sciences humaines fit que l'on put entreprendre avec de bonnes garanties de validité, la critique systématique des opinions des croyances et des savoirs préexistants. On dénonça les présupposés erronés de la vieille métaphysique, on remplaça la quête de l'essence immanente des choses par la dénomination des relations objectives qui les unissent. Il y avait là de quoi s'occuper

---

1 Paul Valéry, *Eupalinos*, Paris: Gallimard 1945-89, pp. 27-28.

pendant quelques bonnes années. Mais en assouvissant ce besoin de compréhension, on crut peut-être un peu ingénument que le progrès des connaissances objectives répandrait automatiquement ses bienfaits sur l'humanité, on ne s'aperçut pas toujours des interférences qui unissaient les contraintes de construction et d'adaptation de l'individu dans le développement de son savoir — et l'on se rendit compte que pour *construire* un *ouvrage humain*, il ne suffisait pas d'avoir de la glaise...

Pas besoin d'être très perspicace pour deviner que le réveil de son sommeil dogmatique laissait l'homme dans une grande solitude, que la critique des croyances qui régissaient sa représentation du monde laissait place à un vide angoissant que des connaissances de plus en plus inaccessibles et parcellaires ne viendraient plus jamais combler.
En remplaçant le déterminisme divin par les déterminismes interactifs éminemment complexes et multiples qu'allait révéler la science contemporaine, on développait un instrument de connaissance paradoxal en ce qu'il interdisait à l'homme moyen de comprendre son monde. On fit du même coup naître en lui la douloureuse nostalgie des systèmes de pensée qui lui promettaient jadis des explications globales et vraies.

Si bien lavée, notre vielle étoffe devenait un peu rêche, et tandis que la science consommait la rupture épistémologique des actes de foi et des actes de connaissance, le monde de l'art devint un exutoire pour ceux qui redoutaient l'avancée d'une raison désacralisante, un ultime terrain de jeu pour tous ceux qui s'attachaient encore à la quête d'une vérité immanente et unifiée que cette science ne cessait de mettre en pièces. Ainsi, depuis le mythe d'Orphée jusqu'aux rumeurs modernes sur les fœtus musiciens, cette nostalgie a souvent habité la recherche et l'esthétique musicale, lui imposant une attitude épistémologique qui l'opposait fondamentalement à toute démarche scientifique.

Restait-il alors une voie à suivre pour "connaître" la musique? Qui fallait-il croire? Fallait-il écouter ceux qui prônaient une *nostalgie du futur*, souffrance d'un retour (*nostos algor*) vers un *paradis à venir*[1]; ou ceux, plus nombreux, qui se contentaient d'une *nostalgie d'un passé* qui savait, depuis la renaissance, rendre l'art plus brillant en pleurant sur sa tombe (Huizinga)? Devait-on suivre ceux qui

---

1 Terme emprunté à R. Ruyer par l'historien des religions J. Delumeau (1995) qui l'utilise pour définir un mode de pensée utopique et une forme de rétribution issus des mouvements millénaristes. Selon ce dernier auteur, c'est là un principe fondateur de la pensée humaniste, qui transparaît aussi bien dans les aspirations mystiques égalitaires et communistes des anabaptistes de Müntzer au XVIe siècle, que dans la foi au progrès et au

prêchaient dans le sang l'espérance émancipatrice d'une communion fraternelle entre les hommes, ceux qui n'interpellaient le temps et l'époque que pour lui donner l'ordre de disparaître, ceux qui cherchaient le pur et la vérité révélée dans un art exsangue vidé de sa fonction première (disons ici de représentation plus que de rédemption), ou ceux qui le ballottaient dans une alternative réduite au divertissement et à l'exégèse?

Alors que la *nostalgie du futur* nous permettait de surmonter des épreuves en nous montrant une *voie*, en nous assistant de la communion fraternelle et du jeu symbolique, alors qu'elle nous apprenait à agir sur notre cœur et notre foi pour les rendre plus forts, qu'elle nous laissait accéder au bonheur en jouant de la flûte, la nostalgie du passé nous montrait un enchantement qui, pour être plus séduisant, faisait de nous de simples observateurs passifs d'un bonheur interdit, nous assignait par pacte au rôle de spectateur ébaubi, aliéné, renonçant pour toujours aux joies délicieuses de la pratique d'un art.

Pour paraphraser Broch et Kundera, le monde de la musique aussi arrive au terme d'une modernité qui, malgré quelques soubresauts, s'est souvent réduite au *passage* d'une *foi*

---

bonheur des hommes des lumières, ou dans l'espérance scientifique athée mais positiviste de Marx, de Quinet ou de Comte.

irrationnelle à un *irrationnel sans foi;* révolution quittant une féodalité malade pour aboutir au *réalisme* d'individus sans foi, ni loi autre que leur propre opportunisme économique. Noyant dans le cynisme tout effort héroïque, posant en termes de conditions fixes, paradoxales ou irréalisables une volonté écartelée que l'on nous pousse à rassembler par les plus mauvais leurres, paradoxe masculin de la simonie et de la solitude, notre prométhée moderne et la symbolique motivationnelle qu'il véhicule, semblent plus proche de Faust que d'Ulysse ou de Tamino. Englué dans une forme sans précédent d'auto-aliénation par des médias audiovisuels et une industrie du loisir asservie au marché, c'est surtout un public sans *pratique* culturelle qui fausse la demande, justifie le *mauvais* spectacle, l'œuvre sur recette, la pseudo-interactivité et le virtuel borné pris pour imaginaire.

Lorsque la rétribution des illusions culturelles tombe du terrain de l'eschatologie à celui du confort consumériste, le monde de l'art peut bien, faute d'enjeu, être écartelé entre la chute normale de la qualité et de l'originalité des produits servis par les mass-médias[1], et l'élitisme croissant d'une production contemporaine savante autarcique, où le public est

---

1 Phénomène de *lemonisation* du marché, dégagé par l'économiste A.G. Akerlof, où les mauvais produits chassent les bons, du fait d'une disproportion de l'information entre demandeurs et offreurs, à l'avantage de ces derniers (voir: Dupuis 1990)

remplacé par une institution autolégitimée perverse (Menger)[1].

De Winckelmann à Danto, il semble que la sacralisation du répertoire artistique n'ait cessé de croître, précipitant l'espérance et la volonté de l'artiste dans une *lutte criminelle* (Valéry) qui, à terme, ne fut plus bornée ni par un public, ni par un code syntactique, ni même par la conscience d'une fonction artistique. Cette *nécessité mal reçue* et mal intégrée, de l'artiste (*id.*), ne fut-elle pas projetée ensuite sur un public et des élèves accusés d'être des spectateurs passifs, et priés de devenir des *regardants*[1]? Et ne complique-t-elle pas énormément les choses de l'enseignement de la pratique artistique?

A sa base, le milieu musical a, il est vrai, subi un calvaire que nul ne peut assumer sans mal: après avoir enduré la dénonciation de la mystérieuse alchimie harmonique qu'il servait, après l'irréversible progression de son art vers le simple agrément, puis l'industrialisation de son artisanat, il

---

1 Celle-ci est-elle le fait de pionniers incompris à cause de la lenteur normale de l'acculturation (comme le soutint Adorno); ou, au contraire, un simple alibi pour assujettir le reste du marché de l'art avec la conscience tranquille (comme le soutinrent les situationnistes)?

dut encore subir la relativisation et la mise en concurrence de sa production par les nouveaux moyens de diffusion du répertoire, des autres genres et cultures, et, à terme, il se trouva dessaisi du petit rôle de médiateur culturel qui lui restait, par l'industrie du loisir. Pour de piètres motifs sociaux et mercantiles, le musicien dut alors se réapproprier et revaloriser son art par des rites de naturalisation moins efficaces et plus envahissants qu'ils ne l'étaient lorsque le sacré volait encore à son secours. N'est-ce pas aussi la crainte désespérée d'une nouvelle dépossession qui poussa le milieu musical à tant de défiance à l'égard des sciences humaines et sociales (qui n'ont, il est vrai, pas toujours cherché à comprendre ses problèmes), puis à barder ses théories explicatives d'une flopée de faux problèmes niant une double construction pourtant essentielle à son art: celle de l'homme à travers sa culture?

Ainsi, passés les traditionnels affrontements entre les partisans du déterminisme naturel du don et de la spontanéité naturelle du beau, on y prêcha tantôt que l'empreinte de la culture associait, jusqu'à la barbarie, l'humanisme à la domination, brûlant alors spectacles et modèles, pour ne proposer que table rase, auto-construction ou renouvellement

---

1 Peut-être pour mieux partager le désarroi d'artistes incapables de susciter autrement que par l'empathie romantique et la culpabilisation

arbitraire et incessant des syntaxes, là où tout n'était en fait qu'acculturation latente et construction de médiations suffisamment lente et constante pour pouvoir *faire illusion* d'immanence. On y soutint aussi un néo-utilitarisme anachronique qui, sous couvert de ne pas faire trop de chômeurs, ferma à ceux qui en avaient le plus besoin l'accès à la musique, en prônant un professionnalisme ascétique emprunt de compétition et de vedettariat comme principe organisateur de l'ensemble des formations et du marché de l'art.

Or, quitte à vaticiner, le meilleur credo de l'artiste, n'est-il pas simplement de croire, avec Rousseau, Winnicott ou Huizinga, que sa mission est de maintenir l'existence des interactions symboliques du *jeu* face à la *réalité*? N'est-il pas doux pour lui de savoir qu'en sacrifiant, dès la prime enfance et durant l'âge adulte, toute forme de *communion* symbolique et de créativité, au dogme d'une *communication* explicite, instrument requis pour s'adapter à un milieu où l'on doit se transmettre efficacement de la raison et du sens, on devient, à l'image de cette dernière, incapable de véhiculer ni de faire pressentir le beau et le complexe par les richesses de l'activité artistique, incapable d'établir une *assiette* pour *rassembler tout son être* — c'est-à-dire incapable d'accéder à la fois à des

---

adornienne la déférence nécessaire à leur art.

percées heuristiques novatrices et à des volontés créatrices robustes, incapable de sauver l'ouvrage humain de la ruine multiplicative que projettent sur lui tant de monde depuis Babel?

Pour clore cette petite introduction, la dimension instrumentalité peut donc renvoyer à la question très générale de l'adaptation d'un organisme à son milieu lorsque le développement de l'intelligence remplace les structures innées de l'instinct, mais elle est aussi une affaire bien plus complexe de *voie*, de confiance dans un chemin à suivre, qui doit assumer des croyances et des opinions explicatives peu rationnelles. L'instrumentalité est alors ce qui, dans la motivation, permet de pressentir où risque de se trouver — ou de se produire — l'*exacte correspondance* des *vœux* et des *puissances* dont parle Valéry.

Regagnons maintenant la terre ferme, un peu mieux assurés que ce concept ait quelque intérêt dans notre domaine. On verra qu'il n'était peut être pas inutile de chercher à se convaincre de son intérêt, car si la principale particularité du modèle EIV est de faire de l'instrumentalité une dimension autonome (la plupart des autres théories d'approche expérimentale "écrasent" cette notion dans les dimensions

expectation et valence), cette autonomie est un véritable casse-tête (Akiki 1994).

4.0.2 Comment définir l'instrumentalité

Remontons un peu aux origines. Lors de la première formulation du modèle EIV, la notion générale d'instrumentalité (perception d'un moyen comme menant à une fin) était incluse dans la dimension valence. A l'image des théories gestaltistes de la motivation, valence et instrumentalité n'étaient pas vraiment dissociées: la poursuite d'un but était le fruit d'une interaction entre des tensions (internes ou contextuelles), des buts attractifs, et des chemins susceptibles de les relier. La valence accordée à certains objets dépendait des moyens de les atteindre et ces moyens acquéraient eux-mêmes de la valence par le seul fait d'une mise en relation à leurs fins (Vroom 1964, p. 16).

L'instrumentalité était donc définie comme un *moyen*, une *contingence perçue* entre des actions et des objectifs, et ce moyen était doté d'une valeur affective due tant à la force du lien établi entre telle situation accessible et tel résultat escompté, qu'à une sorte de contagion de la valence du but sur le moyen censé permettre de l'atteindre.

Dans cette conception très rationnelle, le fait que l'on puisse valoriser un but sans savoir comment l'atteindre ou que l'on

accomplisse des actions volontaires non reliées à un but précis doté d'une valence n'était pas envisagé (on admettait qu'il n'y avait là aucune motivation).

C'est avec les travaux de E. E. Lawler et ses collaborateurs que, par la suite, les aspects cognitifs (chemin perçu comme efficace en dehors de considérations affectives) et affectifs (buts — et/ou moyens? — préférés) des orientations de l'individu seront réellement différenciés[1]. La valence devint alors le réceptacle mal différencié de toutes les manifestations affectives, et l'instrumentalité fut définie comme une série de cognitions, de croyances subjectives relatives à une relation entre la réalisation d'un niveau de performance donné et une récompense censée en découler. En d'autres termes, l'instrumentalité devint une simple *relation de conséquence perçue entre une performance et un résultat* (*performance-outcome contingency*) — laquelle doit être bien différenciée de la relation de conséquence perçue entre un niveau d'effort et un niveau de performance (*effort-performance contingency*) qui définissait la dimension expectation.

En pratique, l'instrumentalité était perturbée dans les situations où l'individu n'avait pas une absolue certitude que

---

1 Cette autonomie théorique était compensée par l'ajout de plusieurs boucles précisant les interactions de ces trois dimensions entre elles et

la route qu'il empruntait pour parvenir à ses fins était bien la seule et la meilleure (un prof qui vous "saque" sans cesse ou qui vous félicite sans raison, un jury dont les critères d'évaluation restent impénétrables ou hasardeux, etc.). A quoi bon persévérer en effet dans un travail qui une fois accompli ne vous servirait pas à grand chose, ou qui semblerait pouvoir être contourné?

Certains noteront ici un argument supplémentaire en faveur du concept d'instrumentalité, car il n'est pas du tout sûr qu'en musique, cette condition soit facile à remplir: non seulement il n'y a pas d'unanimité sur les méthodes pédagogiques (souvent fondées sur des introspections, provenant qui plus est d'une seule personne), mais en plus, il existe, rappelons-le, toutes sortes de croyances susceptibles de semer un doute en ce domaine (prédétermination des aptitudes requises, relation inverse entre le don et le travail, dissimulation du travail en coulisse).

Or, cette définition soulève aussi bien des critiques: tandis que le modèle EIV gagnait en clarté et en simplicité en isolant la dimension instrumentalité, il devenait en contrepartie une abstraction de plus en plus difficile à opérationnaliser —

---

avec d'autres variables. Pour plus de détails, voir: Porter et Lawler 1968, Lawler et Suttle 1973, Lawler 1973

certains auteurs doutant à ce titre de la pertinence même du concept (Thill 1994, p. 396, Campbell et Pritchard 1976, p. 94). D'une part, la notion d'instrumentalité est difficile à vider de ses déterminants affectifs. Comment expliquer en effet la valence propre que portent certains objets-moyens, valence qui seule permet selon Nuttin (1980-91) de jalonner la voie qui mène à des buts à long terme, là ou l'individu (surtout lorsqu'il est jeune) ne trouve pas assez de liens et d'indices concrets pour juger de ses progrès et matérialiser ses désirs. D'autre part, l'instrumentalité est souvent confondue — à tort — avec l'expectation car la représentation particulière que se fait un individu de l'utilité d'un résultat n'est pas toujours pensée distinctement de sa capacité perçue à l'atteindre (Wahba et House 1974).

Ce ne sont pourtant pas là les critiques les plus préoccupantes car tout modèle théorique du comportement est toujours un compromis entre la simplicité et l'exhaustivité (le premier terme prévalant ici).

La principale critique vient de ce que l'on ne peut plus expliquer cette dimension par de simples *fréquences d'association contiguës antérieures* entre des actions et des résultats (Vroom 1964, p. 27), car cette définition ignore l'influence déterminante et quasiment autonome des

perceptions et des cognitions de l'individu (Thill 1994, p. 396).

Nous devons donc intégrer les connaissances accumulées en plus de 30 ans dans ce domaine (principalement par les recherches sur les attributions causales) — ce qui ne semble pas difficile compte tenu de la flexibilité et de la pertinence des dimensions EIV.

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

Après avoir présenté les théories de l'attribution dans le cadre de la valence[1], nous allons évoquer ici la préoccupation centrale (et originelle) de ce vaste paradigme: la représentation qu'a un individu des structures causales de son environnement, ou, en ce qui nous concerne, l'idée que cet individu se fait de l'utilité, de l'efficacité (donc de l'instrumentalité) de certaines actions, en fonction de la perception plus ou moins biaisée qu'il a de leurs conséquences, des inférences plus ou moins fondées qu'il fait à partir de certaines contiguïtés entre des phénomènes lui

---

1 A travers, rappelons-le, la présence d'une "pulsion d'emprise", d'un besoin de comprendre son environnement et soi-même; mais aussi à travers la problématique du choix de différents types de buts.

apparaissant comme des causes ou des effets, à partir du souvenir embrumé de ses expériences passées, de l'opinion qu'il a sur lui-même, des explications, des pratiques ou des normes sociales présentes dans son environnement, etc.

4.1.1 Comment les attributions causales influencent-elles le comportement ?

Man is categorizing animal (l'homme est un animal classificateur).

C'est ainsi que J. Rotter résumait en 1972 le postulat fondateur des nombreuses théories qui depuis la fin des années 50 étudièrent la motivation humaine à travers le travail d'étiquetage, de mise en boîte, par lequel l'individu appréhende et comprend les propriétés sous-jacentes de son environnement.

En analysant, au moyen de procédures statistiques d'analyse factorielle[1], les regroupements des différents arguments

---

1 Rappelons que la procédure statistique d'analyse factorielle sert à condenser des données trop nombreuses pour être directement appréhendées de façon globale. Cette procédure permet en comparant les variations de plusieurs variables entre elles, de repérer celles qui sont associées et celles qui sont indépendantes, tout en évaluant la force de cette association ou de cette indépendance. Ces associations apparaissent sous la forme de plusieurs axes factoriels (ou facteurs) présentés dans leur ordre d'importance statistique (cet ordre est défini en fonction du pourcentage de toutes les fluctuations de toutes les variables présentes qu'ils peuvent expliquer par les associations qu'ils décrivent). On tente

avancés par des individus pour expliquer les raisons du succès ou de l'échec de leurs actions, Rotter et son équipe (Rotter et al. 1962) observèrent que certains regroupements pouvaient être expliqués par une catégorie/dimension en rapport avec la motivation. Cette catégorie traitait de la façon dont un renforcement potentiel (le résultat, possible ou escompté, d'une action) pouvait être atteint au moyen des actions d'un individu, ou s'il ne dépendait que de la chance, ou de n'importe quel autre facteur externe. En d'autres termes, cette catégorie différenciait, chez un individu, les événements dont les causes lui semblaient étrangères à sa volonté ou à ses actions présentes ou passées, de celles qui lui semblaient dépendre de sa volonté ou de ses actions. On disait alors que ces événements avaient un lieu de maîtrise (*Locus of Control*, abrégé LoC) respectivement *externe* ou *interne*.

Il convenait cependant de distinguer, parmi les causes internes, des contenus aussi différents que l'effort, l'humeur, la fatigue et les aptitudes, ou, parmi les causes externes, la chance et la difficulté de la tâche. Une seconde dimension

---

ensuite d'expliquer la signification des facteurs les plus importants d'un point de vue statistique (ceux qui représentent la plus grande part d'informations c'est-à-dire de variations), donc, dans notre, cas leur signification en termes de processus psychologiques.

indépendante de la première devait donc préciser le caractère stable ou instable de la cause supposée.

Cette catégorisation bi-dimensionnelle interne/externe et stable/instable des causes d'un événement avait d'importantes implications sur la motivation et le comportement ultérieur d'un individu: lorsqu'une personne perçoit les causes d'un résultat attendu comme externes, elle ne perçoit aucune relation entre ses actions et ses désirs, et il est alors probable qu'elle ne fournisse aucun effort pour obtenir ce résultat (et inversement).

Prenons un exemple: si un élève s'imagine que la réussite à un concours dépend moins de ses compétences que du sujet tiré au sort, de l'humeur d'un jury perçu comme fantasque ou hostile, ou encore de la présence ou de l'absence contiguë d'élèves bien meilleurs ou bien moins bons que lui, il est peu probable qu'il déploie beaucoup d'efforts pour le préparer.

En 1962, Rotter et son équipe (*id.*) développèrent une échelle mono-dimensionnelle discriminante qualifiant chez un individu cette tendance, relativement stable, à effectuer des attributions causales plutôt internes ou plutôt externes. Il s'agissait de l'échelle du *locus of control* dénommée *I-E scale* (échelle interne-externe). Cette échelle, utilisée par des centaines de recherches expérimentales, contribua à faire connaître cette problématique motivationnelle autour des

effets supposés d'un trait dominant d'attribution interne ou externe (on parla dès lors de sujets "externalistes" ou "internalistes"). Ces recherches présentaient l'avantage d'offrir des perspectives d'intervention aussi aisées que fructueuses fondées sur des stratégies de réattribution causale (*reattribution training*) visant à induire ou à restaurer des attributions internes.

Les entreprises de loterie nous rappellent souvent, par des stratégies de marketing très averties de ces phénomènes, qu'un individu persuadé d'avoir une martingale, une intuition ou une habileté particulière s'engagera plus volontiers dans des jeux de hasard où l'on valorise son action, même si l'on manipule entièrement ses faibles probabilités de succès. Dans le domaine de la santé aussi, il a été maintes fois démontré qu'un malade atteint d'une grave affection physiologique peut souvent tirer parti d'une bonne hygiène mentale (et inversement); ou qu'un individu souffrant de phobies est susceptible de retrouver une relation normale aux objets ou aux situations déclenchantes, en remettant simplement un peu d'ordre dans l'attribution des causes de ses angoisses. En psychologie du travail aussi, les applications furent très nombreuses (augmentation de l'autonomie ou enrichissement du travail, perspectives "d'auto-actualisation", participation au capital) — même si certaines mesures, ne remettant pas tout à fait en cause leur fonction et la nature aliénée de leur

travail, ne furent pas toujours bien acceptées par les “cols bleus” (Francès 1981, 1987).

Le grand succès de ces recherches contribua aussi souvent à réduire le paradigme des théories de l’attribution à la seule problématique du lieu de maîtrise. De fait, on négligea parfois les questions de stabilité, d’intentionnalité, ou de contrôlabilité — et plus généralement la compréhension véritable des processus impliqués.

Dans les années 1970, tandis que progressaient les recherches sur les déterminants des attributions (voir plus bas), une autre catégorie, reliée aux deux précédentes, prit une importance croissante.

Le postulat fondateur des théories du LoC était, rappelons-le, qu’un individu serait plus motivé à atteindre des résultats dont les causes lui semblaient être sous son contrôle (et inversement). Or, ce contrôle perçu n’était pas directement évalué mais inféré à partir des catégorisations interne-externe / stable-instable apparues lors des analyses factorielles (problématique ascendante): les événements dont les causes dépendaient de l’individu (attribution interne) avaient plus de chances d’être contrôlés que ceux dont les causes avaient une attribution externe; et ceux ayant des causes internes/instables devaient logiquement avoir plus de chance de susciter la motivation que ceux ayant des causes internes/stables.

Plusieurs observations mirent à mal cette théorie en démontrant que l'inférence interne/instable => contrôlable, n'était pas aussi simple, systématique et exhaustive que l'on avait pu le croire, et qu'elle pouvait être fortement influencée par certaines croyances personnelles plus ou moins fondées. Un individu pouvait par exemple échouer à une tâche à la suite d'un trouble psychosomatique (cause interne instable) dont il déniait tout contrôle, alors qu'il l'avait lui même provoqué de façon non-consciente.

Il fallait donc recentrer la question des attributions causales sur leur substrat motivationnel initial, en reconsidérant les actions instrumentales d'un individu à travers la perception du caractère *contrôlable* ou *incontrôlable* du résultat vers lequel elles tendent.

C'est aux travaux de R. M. Rausenbaum (1972)[1] que l'on doit selon B. Weiner (1980) la première application, dans une problématique motivationnelle, des hypothèses avancées par F. Heider sur la *contrôlabilité* d'une cause[2].

---

1 R. M. Rosenbaum: 1972, *A dimensional analysis of the perceived causes of succes and failure.* Unpublished doctoral dissertation, Univ. of Los Angeles, *op. cit. in* Weiner 1980, p.346.

2 Weiner (1980, p 347) réduit cet apport (posé par Rosenbaum en termes d'intentionnalité) à une problématique de la contrôlabilité. Il précise cependant que l'on peut distinguer les notions de contrôlabilité et d'intentionnalité: une négligence, un tic, une tendance incoercible (ce que les psychanalystes nomment une compulsion), sont des actions où le

Cette dimension de contrôlabilité fut testée lors de nombreuses recherches motivationnelles en milieu scolaire. Elle s'avéra très efficace pour expliquer, lors d'analyses factorielles confirmatoires, les principaux axes regroupant les causes de succès et d'échec avancées par les élèves (et ce tant pour des interrogations portant sur leurs résultats réels que pour des investigations utilisant une méthode projective).

La plupart des théories attributionnelles de la motivation en situation d'apprentissage utilisèrent donc à partir des années 1970 une conception tridimensionnelle des causes des succès ou des échecs scolaires, fondée sur le lieu de maîtrise (*locus* interne ou externe), la stabilité et la contrôlabilité (voir plus bas, par exemple, la classification proposée dans le tableau 3.5).

En plus de ces trois dimensions principales, la généralisation des procédures d'analyse factorielle due aux progrès de la micro-informatique a permis de dégager lors des recherches attributionnelles ultérieures d'autres dimensions secondaires plus ou moins spécifiques au contexte étudié. C'est ainsi que

---

contrôle et l'intentionnalité sont à priori deux aspects indépendants. Cependant, il lui semble difficile d'établir une distinction précise sérieuse de ces deux notions; et l'usage des antinomies communes suggérées par le sens commun ou la psychologie naïve — comme celle opposant pouvoir (can) et tenter (try) — n'ont pas ici de valeur scientifique car elles ne s'inscrivent pas dans une problématique du lieu de la cause (locus of causality) cherchant exclusivement à préciser l'origine perçue d'un événement.

Asmus (1985, 1986b) proposa, par delà les trois catégories précédentes, deux catégories fréquemment citées par les élèves de musique: l'environnement musical pendant l'enfance (*musical background*) et la sensibilité à la musique (capacité à ressentir des émotions musicales ou *affects for music*).

4.1.2 Sur quoi se fondent les attributions causales?

Pour bien comprendre les implications de cette problématique des attributions causales, il faut surtout s'intéresser aux voies par lesquelles un individu établit ces catégories. En effet, rappelons que ces attributions constituent la *perception* qu'a un individu de la réalité des faits, et ne sont en aucun cas assimilables à une simple conséquence logique de la réalité objective (c'est bien là tout le problème...).

Lors des premières recherches sur l'attribution, on considéra que ces attributions étaient le fruit d'un processus rationnel fondé sur la covariation ou la contiguïté des événements et de leurs causes supposées[1]. H. H. Kelley précisa la façon dont étaient perçues ces covariations en la comparant à diverses procédures de traitement statistique de l'information (Kelley

---

1 "Une condition sera tenue pour responsable d'un effet si elle est présente quand l'effet est présent, et absente quand l'effet est absent" Heider: 1958, p. 152 (notre traduction).

1967): l'individu effectuerait des calculs de probabilité où seraient pris en compte à la fois une mesure globale de cette covariation (fondée sur les associations précédemment observées/expérimentées mais reproductible en situation expérimentale), et une comparaison avec des standards sociaux ou matériels la concernant (ce qui permet à l'individu d'éliminer les variations attribuables à d'autres causes).

Cette comparaison avec des standards sociaux est particulièrement importante pour l'attribution causale du comportement d'une personne. Orvis, Cunningham et Kelley (1975, p. 607) précisèrent que l'attribution d'un comportement (pensée ou action) à la personne (interne) est plus probable si les informations disponibles présentent:

• un faible consensus social (peu de gens font ou pensent la même chose),

• une faible netteté (*distinctiveness*) des circonstances (la personne se comporte ainsi dans d'autres circonstances),

• une forte consistance du comportement (la personne se comporte toujours ainsi).

Inversement, une attribution aux circonstances est plus probable en cas de forte netteté, mais de faible consistance et de faible consensus; et une attribution à un stimulus ou à une entité extérieure est plus probable en cas de fort consensus, de

forte netteté et de forte consistance générale (tout le monde le fait).

L'attribution serait donc déterminée à la fois par la probabilité d'une covariation entre l'événement et sa cause (ce qui élimine les associations fortuites rarement reproduites), et par la comparaison entre les résultats obtenus par un individu avec ceux obtenus par les autres (ce qui permet de préciser si l'événement est suffisamment rare pour être attribué avec certitude à la personne et à son action plutôt qu'aux conditions extérieures). Cette multiplicité ou cette redondance des déterminants assurerait, comme dans de nombreux autres processus perceptifs, une meilleure fiabilité aux attributions causales.

Prenons un exemple: Si un enfant s'appuie sur l'une des voitures d'un long train de voyageurs, et qu'à ce moment précis le train recule, il pourra, un temps, penser que son geste est la cause du mouvement du train. Cette occurrence conjointe, due au fait du hasard, ayant peu de chances d'avoir été préalablement expérimentée ou de se reproduire de façon systématique, notre Titan en herbe s'apercevra donc, éventuellement après quelques autres tentatives de mise en mouvement du train, que l'événement et la cause qu'il lui attribue sont objectivement indépendants (faible probabilité

d’association). Il pourra également se souvenir qu’il est assez rare de voir des enfants pousser des trains (lesquels sont plus généralement mus par des locomotives). S’il est plus âgé, il pourra se passer de tels essais et de telles déductions en leur substituant des comparaisons mentales abstraites de quantités de poids et d’énergie (usage de standards sociaux et matériels).

Ce type d’attributions causales “statistiques” rend facilement compte de phénomènes encore peu complexes, relativement dépourvus d’ambiguïté ou sur lesquels l’individu a une certaine emprise — encore faut-il que les normes sociales utilisées soient fidèles à la réalité et que leur perception ne soit pas altérée.

Or, les raisonnements qui conduisent à attribuer une cause à des événements et des comportements moins faciles à observer ou à vérifier, sont généralement distordus par des tendances perceptives propres à l’individu (biais de perceptions), mais aussi par des croyances personnelles et/ou induites par son groupe social (tendances au pessimisme et à la résignation, empreinte de certaines valeurs et attitudes traditionnelles, idéologie ou opinions, croyances, etc.). Par exemple, il a été démontré par Hokoda, Fincham et Diener (1989) que les processus d’attribution causale interne/externe

fondés sur les standards sociaux (faible/fort consensus) sont fortement altérés par le symptôme de résignation apprise (voir plus bas).

Une des tâches majeures des théories de l'attribution fut alors de tenter de comprendre les biais qui altèrent de façon systématique la perception qu'a un individu des structures causales de son environnement et de lui-même.

En postulant, en effet, que les attributions causales déterminent une part importante de la motivation et du comportement d'un individu, une telle altération de la perception peut, en amont, avoir une influence déterminante sur le comportement: lorsque l'individu fonde ses actions et ses buts sur des inférences erronées et sur une réalité subjective de plus en plus éloignée de la réalité des faits, il a toutes les chances de s'engager dans des actions inadaptées, inefficaces — et, à terme, démotivantes ou anxiogènes.

En restant dans le cadre d'un déterminisme psychologique simple et vérifiable, les théories attributionnelles de la motivation purent expliquer des comportements, a priori irrationnels, par le fait que certaines attributions étaient le fruit d'une perception par trop déformante — ou, en d'autres termes, parce que l'individu agissait logiquement d'après des données infondées. Ainsi on put analyser avec une grande

économie de moyens conceptuels certains comportements humains allant de la préférence d'un joueur pour des jeux où — à probabilité de gain égale — on lui offre un simulacre de contrôle (Langer 1975), jusqu'à la corrélation illusoire perçue par le mystique entre ses prières et des conséquences matérielles directes (ou entre des signes anodins, et l'Annonciation de l'apocalypse), en passant, par exemple, par la fonction "thérapeutique" du syndicalisme dans certains emplois (Francès 1987, p. 357).

Nous allons maintenant préciser successivement ces deux types de distorsion des processus d'attribution (problèmes de perception, et effet de croyances personnelles et/ou sociales).

4.1.3 Les biais de perception dans les attributions causales

La perception qu'a un individu des structures causales de son environnement et de lui-même peut être altérée de façon systématique par certaines tendances perceptives générales (biais de perception). Ces tendances soit distordent l'information disponible, soit complètent de façon incorrecte des informations lacunaires ou ambiguës. Contrairement aux formes d'altération qui seront présentées plus bas, ces altérations ne sont pas spécifiques à un individu, et ne sont pas la conséquence de croyances personnelles ou sociales. Ce

sont, pour les processus d'attribution causale, des sources d'erreurs aussi communes et systématiques que peuvent par exemple l'être, pour la vision, les illusions optiques.

Plusieurs de ces biais de perception peuvent altérer la relation enseignant-élève en induisant, de part et d'autre, des perceptions trop divergentes de la réalité. Lorsqu'il s'agit, comme l'impliquent les perceptions attributionnelles, de comprendre les structures causales de l'environnement et de soi-même, de telles divergences agissent inévitablement sur la motivation de l'élève (ou — pourquoi pas? — de l'enseignant) par l'intermédiaire de la dimension instrumentalité: les enseignants et les élèves n'ont plus la même conception du chemin à suivre ou des conditions à remplir pour parvenir à de bons résultats, et ils risquent de se livrer à un dialogue de sourds.

La nature et l'influence exacte de ces différents biais de perception ont pour cela été très abondamment étudiées et vérifiées en laboratoire, soit dans des expériences reproduisant une situation d'apprentissage, soit dans des questionnaires comparant les attributions qu'un élève fait de ses propres résultats à celles qu'il fait des résultats des autres.

A/ L'erreur fondamentale

Le plus commun de ces défauts de perception est celui qui consiste à surestimer sa propre influence dans l'analyse des

événements qui nous impliquent: F. Heider (1958) lui donne le nom *d'erreur fondamentale*, (et Jean de La Fontaine l'illustrait par la fable de la mouche du coche!).

Lors d'une tâche de surveillance en situation d'apprentissage fictive, L.H Strickland (1958) demanda à des sujets de superviser le travail de deux élèves fictifs (de faux "cobayes" avertis du but de l'expérience). Dans un premier temps, le sujet "superviseur" n'avait la possibilité de punir qu'un seul des deux "élèves". A la fin d'une première séance, on indiquait au "superviseur" que les résultats des deux "élèves" étaient satisfaisants, et qu'il n'y avait pas lieu de les punir. Lors de l'exercice suivant, on donna au superviseur la possibilité de surveiller et de punir indistinctement les deux élèves. On demanda alors au "superviseur" d'indiquer dans un questionnaire les causes qui lui semblaient expliquer ces résultats et l'on nota, lors de l'expérience, le temps qu'il avait passé à observer les deux élèves.

Les résultats indiquèrent que le superviseur attribuait les performances du sujet mieux contrôlé à sa peur de la punition, qu'il le surveillait plus longtemps, et lui témoignait moins de confiance lors de ses verbalisations. En dépit de leurs comportements identiques, le superviseur négligeait ainsi, dans ses attributions, le travail de l'élève sur lequel il exerçait un pouvoir, et ce au profit du pouvoir qu'il exerçait

lui-même sur l'élève. Même s'il n'est pas utilisé, le pouvoir exercé sur un autre se solde donc souvent par l'attribution des succès de l'autre à la peur de la punition que l'on peut lui infliger.

Ainsi pourrait s'expliquer, chez des enseignants de musique souvent peu formés en pédagogie, la survivance de problématiques motivationnelles aussi ingénues que celle de la carotte et du bâton — et ce, en dépit du rôle direct particulièrement faible que tiennent de tels motivateurs extrinsèques au sein des causes objectives de l'engagement et de la persévérance de l'élève dans une activité musicale le plus souvent facultative, comme en dépit des critiques adressées aux musiciens par des psychologues de la motivation tels que Covington ou Nicholls au sujet du caractère particulièrement inefficace qu'ont, en musique, des pédagogies fondées sur l'usage de motivateurs externes (Thomas 1992, p. 430, voir aussi Austin et Vispoel 1992, p. 18, Ma 1992).

B/ Biais de négligence des causes multiples (*discounting*)

La non prise en compte des causes multiples d'événements anodins (*discounting bias*) constitue un biais tout aussi fréquent. Lorsqu'il ne dispose pas d'informations suffisamment nombreuses et explicites pour effectuer des

attributions causales, l'individu peut compléter ces informations lacunaires en faisant des interpolations. Or, la valeur de ces interpolations (donc aussi la justesse de sa compréhension du problème) dépendra de la façon dont l'individu perçoit l'importance de l'événement.

Pour expliquer cette différence d'importance perçue d'un problème et ses effets, Kelley (1972) distingue:

• les événements exceptionnels (*extreme*) ou atypiques, qui requièrent toutes les explications causales disponibles: conditions "multiples nécessaires" (*multiple necessary*),

• les événements anodins (*mild*) et typiques, qui ne requièrent qu'une seule attribution causale: conditions "multiples suffisantes" ("*multiple sufficient"*).

Lors d'événements jugés anodins par un individu, même si ces événements sont déterminés par plusieurs causes, les processus d'attribution causale se contentent d'informations partielles portant sur une seule de ces causes[1]. Ces processus cognitifs d'attribution causale ne tiennent alors pas compte (*discounting*) des autres déterminants possibles de

---

1 Ce phénomène peut être rapproché de ce que des théories cognitives plus récentes de l'attribution (Langer, Abelson) désignent comme des situations de *conduites scriptées*, où seul un traitement cognitif de routine

l'événement et, négligeant la contribution de ces derniers à l'événement, ils augmentent le risque d'une attribution erronée.

Si j'apprends, par exemple, qu'un joueur de football en a frappé un autre (événement relativement anodin), une simple cause quelconque me suffit. Je pourrai par exemple me contenter d'attribuer la cause de cette action violente à un caractère agressif général supposé du joueur de football, *ou* à la provocation d'un adversaire, *ou* à n'importe quelle autre cause, fût-elle tout à fait secondaire (condition "multiples suffisante"). Si, en revanche, j'apprends qu'un chef d'Etat en a frappé un autre (événement relativement atypique), je rechercherai plus d'informations et je tenterai de connaître toutes les causes possibles de son acte (condition "multiples nécessaires").

En ajoutant les effets de ce biais à ceux du précédent, on comprendra combien celui qui voit passer plusieurs milliers d'élèves dans sa vie d'enseignant, verra avant tout des élèves plus ou moins capables (explication simpliste suffisante) ou plus ou moins manifestement intéressés à son cours (intérêt pour ce qui dénote son influence). Lorsque l'on sait en quoi

---

préside à l'analyse causale ou à la prise de décision (voir: Deschamps 1993, p 457).

cette vision est déformante, on peut, je pense, mieux la compenser.

C/ Biais de perspective acteur/observateur

E. E. Jones et R. E. Nisbett (1972) observèrent une influence de la *perspective* sur l'attribution: un *acteur* tend à attribuer ses actions aux contraintes de la situation, tandis qu'un *observateur* tend à attribuer les mêmes actions à des dispositions personnelles stables.

Par exemple, l'acteur d'une bagarre pensera "- je l'ai frappé parce qu'il m'a provoqué", tandis que l'observateur dira "-Il le frappe parce que c'est une personne agressive".

Ce biais de perspective acteur/observateur a été fréquemment observé et vérifié dans la littérature attributionnelle. Selon Weiner (1980, p. 294), il proviendrait du fait que l'acteur se focalise sur l'environnement, alors que l'observateur se focalise sur les personnes agissant sur cet environnement. De ce fait, les acteurs percevraient l'environnement comme saillant, tandis que les observateurs accorderaient plus d'importance à la personne.

La littérature attributionnelle portant sur des situations d'apprentissage musical confirme globalement l'existence d'une telle tendance.

En étudiant le rôle du niveau d'effort fourni sur les affects ressentis en cas d'échec chez des élèves de lycée ayant une pratique musicale antérieure, M.V. Covington (1983) a observé que les élèves ayant abandonné leurs études (donc pouvant être assimilés à des "observateurs") étaient bien plus préoccupés par les questions d'évaluation des capacités et d'évitement des jugements d'incompétence, que ceux qui les poursuivaient encore (assimilés, eux, à des "acteurs").

E.P. Asmus (1986a) compara, au moyen d'une étude par questions ouvertes, les attributions causales des succès et échecs d'étudiants de musique et de musicothérapie, avec celles que ces mêmes étudiants proposaient pour les succès et échecs des autres. Les données indiquèrent que les étudiants fournissaient deux patterns d'attributions causales différents: ils tendaient à expliquer leurs propres résultats par des causes externes instables (difficulté de la tâche), et à expliquer les résultats des autres par des causes internes (principalement le niveau d'effort). Notons que, si les réponses des deux groupes d'étudiants étaient globalement semblables, les étudiants de musique tendaient, dans l'attribution des résultats des autres, à attacher plus d'importance aux capacités musicales, que ne le faisaient les étudiants de musicothérapie ou ceux suivant ce double cursus.

L’une des implications pédagogiques majeures de ces résultats est qu’il faut tenter de compenser une telle tendance. En effet, après avoir vu, dans les chapitres consacrés à la valence, les effets néfastes induits par une focalisation excessive de l’élève sur l’évaluation de ses capacités (et avant de les évoquer à nouveau plus bas), il convient de tenir compte de tous les facteurs susceptibles de favoriser une telle attitude. Or, les raisonnements impliquant des questions de dispositions personnelles stables (donc inévitablement de capacités) sont, selon cette problématique attributionnelle du biais de perspective, favorisés en situation d’observation et évacués en situation d’action.

Il y a donc lieu de penser que ce sur-intérêt néfaste pour des questions de capacités “s’attrape” par un déséquilibre du dynamisme cognitif faisant de l’individu un observateur passif de son environnement, et se “soigne” en rétablissant une action sur l’environnement — c'est-à-dire au moins par la pratique de l’activité que l’on observe.

Hélas, comme le souligne Nuttin (1980, p. 202), le bon équilibre de ce dynamisme cognitif (où un individu à la fois perçoit et agit sur le monde qui l’entoure) semble fort perturbé dans une civilisation où de petites lucarnes (du

“zapping” pour téléviseur au jeu de roulette du W3[1]) apportent une nourriture abondante, hétérogène, et quasi-exclusive à nos besoins de perception d’information, de connaissance ou d’emprise:

“La relation qui, primitivement, mettait la perception au service de l’action est rompue. Percevoir de façon passive et prendre connaissance de ce que font les autres remplace, chez beaucoup de personnes, les formes plus actives de comportement. On peut se demander si une telle rupture d’équilibre entre les composantes réceptives et constructives du comportement ne doit pas finir par nuire à l’équilibre psychique. Alors que le comportement actif donne au sujet une certaine stabilité d’emprise sur le milieu — milieu qui par là devient son monde à lui — les déplacements continus qui caractérisent la perception de situations et de comportements les plus hétérogènes doivent avoir un effet de déracinement à l’intérieur de l’unité fonctionnelle Individu-Environnement. La distance entre la vie comportementale au niveau de la

---

1 La présence de serveurs “roulette” opérant sur le réseau de diffusion d’information mondial du World Wibe Web (Internet) est un symptôme assez amusant et précis de cette tendance: alors que l’information disponible sur ces réseaux est de plus en plus abondante, hétérogène, et donc difficile à traiter, ces machines envoient l’individu qui les sollicite sur une page tirée au hasard.

représentation, d'une part, et de la réalité de l'autre, en est nécessairement accentuée."

Comme le notait aussi M. Seeman (1959), le concept philosophique, politique et sociologique d'aliénation est relié aux problèmes de motivation instrumentale, au sentiment d'impuissance et à la perte de contrôle perçu. Inutile de poursuivre plus avant les nombreuses inférences et critiques sociales qu'impliquent de tels propos: ce n'est plus là notre rôle, qui se limite à souligner en musique l'intérêt de la praxis pour la construction de l'individu et de son monde d'idées.

Reste toutefois que la problématique des biais de perspective dans les attributions causales offre une façon judicieuse d'agir sur un aspect au moins de cette vaste question de société.

En situation pédagogique, de telles analyses apportent, par exemple, un argument supplémentaire à l'idée selon laquelle la pratique personnelle d'une activité permet au moins de ne pas répandre d'informations erronées sur sa nature. Or cette recommandation anodine est-elle toujours réaliste dans un milieu où l'enseignant ne se rapproche de l'expérience de l'élève qu'à travers la lunette déformante de ses souvenirs et de ses introspections (fait peut-être accentué par l'absence de formation continue), dans un milieu où la seule autorité reconnue est celle d'une population très minoritaire et peu

représentative de compositeurs, d'interprètes, ou de critiques — lesquels ne peuvent qu'observer (et encore de très loin) les péripéties qui marquent, chez le commun des mortels, l'accès aux joies de la musique?

D/ Biais hédonistes ou de perception à sa guise (*self serving bias*) et autres biais de perception

Un autre biais abondamment étudié dans des contextes d'apprentissage, consiste à préférer les explications causales qui nous flattent ou nous satisfont, et à refuser celles qui nous déplaisent ou qui peuvent blesser notre amour propre.

Pour tester ces biais, Johnson, Feigenbaum et Weiby (1964) ont demandé à des sujets, auxquels ils faisaient tenir le rôle d'enseignants, d'apprendre en laboratoire des concepts d'arithmétique à deux (faux) élèves (en fait, deux étudiants avisés du but de l'expérience). Le feedback donné aux sujets (les "enseignants") était manipulé afin que les performances d'un des élèves leur apparaissent constamment élevées pendant l'expérience (groupe élevé —> élevé), tandis que celles de l'autre élève indiquent soit une stagnation à un faible niveau (groupe faible —> faible), soit des progrès (groupe faible —> élevé). En demandant aux sujets "enseignants" de donner leur explication des succès et des échecs de ces (faux) élèves, les auteurs remarquèrent que

ceux-ci attribuaient les échecs du groupe “faible —> faible” aux élèves (manque d’effort ou de capacités), et s’attribuaient en revanche la responsabilité des progrès du groupe “faible —> élevé”.

Des expériences similaires ont démontré que, ces sujets “enseignants” s’attribuaient plus volontiers l’origine des résultats ascendants que celle des résultats descendants, mais aussi que des observateurs non impliqués dans ces petites scènes de pédagogie rendaient les sujets “enseignants” plutôt responsables des baisses de performance que des progrès des élèves.

Selon Weiner (1980, p.297), en dépit de très fortes présomptions quant à leur existence (observations quotidiennes, mais aussi explications psychanalytiques sur l’influence conjointe dans le comportement du Moi et du Ça, des désirs et de la réalité), il n’a cependant pas été possible de démontrer sans ambiguïté l’effet de tels biais hédonistes ou de “perception arrangée à sa guise” dans les attributions causales. Nous devrions simplement, du fait d’inférences solides, postuler que ces biais existent.

Il existe également d’autres biais de perception susceptibles d’induire, au terme d’une pensée apparemment rationnelle, des attributions causales erronées. Sans concerner aussi

directement que les autres les problèmes de motivation des élèves, ils méritent cependant d'être évoqués — au moins pour nous apprendre à se méfier de nos intuitions pédagogiques.

• Le *biais de faux consensus perçu* (*false consensus effect*) qualifie la tendance habituelle d'un individu à percevoir son comportement comme normal et approprié dans les circonstances dans lesquelles il se trouve, et à percevoir tout autre comportement comme anormal, déviant et inapproprié.

Or, de la part d'un enseignant de musique peu formé, n'y aurait-il pas, en fondant toute confiance en son introspection, un risque d'accentuer cette tendance?

• Le *biais de (mauvaise) perception de données aléatoires* et *d'illusion de contrôle* sur des tâches de chance/hasard sont peu surprenants ne serait-ce que si l'on se souvient de l'étymologie du concept d'intelligence (*intellegere*). Cette difficulté à reconnaître des données aléatoires peut léser la motivation par suite d'une mauvaise différenciation des situations où chance et hasard sont impliqués ou non: si un effort est accompli pour fournir une réponse instrumentale dans une tâche de hasard, cet effort est gaspillé; si, au contraire, une condition requérant des compétences est perçue

à tort comme une condition de chance ou de hasard, aucun effort ne sera fourni. Cela peut, dans les deux cas, conduire l'individu à généraliser indûment un sentiment d'impuissance — ce qui dans un premier temps inhibe le comportement et finit généralement par des réactions névrotiques (voir plus bas le syndrome de résignation apprise).

Or, en musique, le feedback pédagogique est-il assez présent, et les critères d'évaluation sont-ils toujours suffisamment limpides pour éviter ce genre de mauvaises pensées?

Rien n'est moins sûr...

• Les *bais de corrélations illusoires* (*illusory correlations*) rappellent que l'homme ne fait pas, dans ses inférences sur la causalité d'un événement, un usage impartial ou égal de toute les informations dont il dispose objectivement: soit l'attente préalable d'une relation entre deux événements l'amène à percevoir une corrélation inexistante entre eux, soit le besoin de justifier une pensée préférée le conduit à opposer sa perception personnelle à des observations plus vastes et mieux vérifiées, ou encore à ne considérer que les formes ou les alternatives positives d'une situation décrite.

Or, en refusant d'admettre, dans la formation de ses membres comme pour l'étude de son activité, les méthodes de pensée et d'observation aujourd'hui incontournables des sciences humaines, le monde de l'art n'est-il pas aujourd'hui engagé

dans un processus de marginalisation de sa pensée, où une trop grande foi dans la valeur informative de l'introspection, de l'expérience personnelle ou de la perception immédiate, l'empêche de compenser de tels biais tant chez l'élève que chez l'enseignant?

L'incapacité à reconnaître le caractère aléatoire ou indépendant de certains événements fournit une passerelle entre de simples biais de perception et des "biais de compréhension" prenant la forme de préjugés et de croyances sociales ou personnelles perturbant les attributions causales, ou, en d'autres termes, entre une perception distordant des informations existantes et une intelligence construisant des inférences erronées.

4.1.4 Des croyances susceptibles de fausser les attributions causales...

L'articulation usuelle distinguant la *perception*[1] en tant qu'approche ascendante (*bottom-up* disent certains) guidée

---

1 Cette articulation perception/intelligence correspond, entre autres, à la terminologie Piagétienne. D'autres termes peuvent être utilisés pour distinguer le donné sensoriel et les représentations ou opérations mentales fondées sur des connaissances acquises (nous avons, par exemple, utilisé plus haut l'opposition *perception-cognition*). Toutefois, certains chercheurs critiquent aujourd'hui cette articulation car il est souvent difficile d'établir, pour des opérations complexes, une frontière objective entre ce qui est influencé par des connaissances/apprentissages antérieurs

par un stimulus, et l'*intelligence* en tant qu'approche descendante (*top-down*) guidée par nos représentations et nos concepts, fournit un cadre pratique pour comprendre la différence entre les biais de perception des attributions causales, et les biais issus des croyances ou des a priori de l'individu.

Revoyons nos classiques!

Pour Piaget (1967, p. 75 *sqq.*), la perception souffre d'une *relativité déformante*, car elle appréhende son objet *par contact*, de façon immédiate, toujours partielle et égocentrique — et de ce fait est souvent victime d'*erreurs* (allant de celle de l'allégorie de la caverne de Platon aux illusions d'optique, en passant par les biais de perception des attributions précédemment évoqués).

L'acte d'intelligence, au contraire, apporte une *relativité objective* car il permet "d'embrasser en un seul tout un nombre bien plus grand de réalités" (*id.* p. 83*)*, car il permet de compenser les défauts, les lacunes ou les impossibilités de notre perception, par des opérations mentales abstraites et des connaissances antérieures (règles, lois, concepts...) à la fois plus souples (elles ne sont que des hypothèses et des déductions qui peuvent être révisées) et plus puissantes (elles

---

et ce qui ne l'est pas. Ils préfèrent alors recourir à une articulation entre processus *intentionnels* et *non-intentionnels*.

permettent d'embrasser un champ de données hors d'atteinte de la simple perception).

Ainsi, "la différence essentielle entre l'intelligence et la perception [tient à ce que] celle-ci est un processus d'ordre statistique, lié à une certaine échelle, tandis que les processus d'ordre intellectuels détermineraient les rapports d'ensemble liés à une échelle supérieure" (*id.* p. 84*)*.

Dans l'optique développementale de Piaget, l'apparition de ces processus intellectuels ou *cognitifs* constitue une maturation, un progrès, par rapport aux stades antérieurs où l'intelligence est inféodée aux perceptions concrètes. Cependant, cet apport peut présenter des inconvénients — dont nous allons surtout parler ici — si les connaissances abstraites, qui viennent se substituer ou compenser une perception trompeuse, sont elles-mêmes inadaptées et inexactes; si au lieu d'apporter la souplesse et la puissance de la pensée hypothético-déductive, elles ne rompent d'avec la perception que pour y placer les *a-priori* rigides de l'opinion, de la croyance et du préjugé.

Dans notre domaine, cela implique que, lorsque les processus d'attribution causale portent sur des événements trop complexes pour être directement et correctement appréhendés par les processus les plus simples de notre perception, ils recourent à des raisonnements abstraits et à des connaissances

préalables qui peuvent également, le cas échéant, constituer des obstacles, et maintenir l'individu dans l'erreur, dans une perception et une compréhension fausse et/ou inadaptée de ce qui advient en lui-même ou dans le monde qui l'entoure.

Mais quels sont donc précisément ces obstacles? Quelle est leur origine ou leur substrat psychologique, social ou culturel? Comment, chez un individu, ce décalage entre la connaissance externe disponible et son influence interne ou pratique — pain quotidien des pédagogues — se traduit-il à terme par des problèmes de motivation?

4.2 La résignation apprise

4.2.1 Les grands principes des premiers travaux de Seligman

Parmi les nombreuses problématiques susceptibles de répondre au questions précédentes (et en réservant pour le chapitre expectation la question de l'influence des capacités objectives ou subjectives dans la perception d'un lien entre une action et un résultat) nous nous intéresserons particulièrement à la théorie motivationnelle de la résignation apprise (*learned helplessness*) de M.E.P. Seligman.

La résignation apprise est un phénomène d'inadaptation de l'individu à son environnement, qui se manifeste par une inhibition de toutes les actions de cet individu. Il explique pourquoi, en dépit d'une possibilité objective (capacités et contexte), l'individu atteint ne fournira pas certaines réponses comportementales à un stimulus, ou n'accomplira pas certaines actions, alors qu'un individu normal placé dans les mêmes circonstances, le ferait pour diverses raisons[1].

---

1 Ici, la question des mobiles du comportement n'est que secondaire: on supposera, dans une logique homéostatique qu'une action "normale" ou "adaptée" visera à restaurer un meilleur état d'équilibre interne, dans une perspective hédoniste, qu'elle aura des conséquences agréables ou qu'elle permettra d'éviter des affects déplaisants, et dans une problématique de croissance ou d'auto-actualisation, qu'elle favorisera autonomie, bonne image de soi, et développement personnel, etc.

La théorie de la résignation apprise se rattache au paradigme général des théories motivationnelles de l'attribution, et traite en premier lieu des questions d'instrumentalité du comportement: si l'individu manifestant le symptôme de résignation apprise n'accomplit pas les actions que des individus normaux réaliseraient, c'est parce que celui-ci ne perçoit pas l'utilité de ces actions, c'est parce qu'il *croit*, au terme d'attributions causales erronées, que leur réalisation ne changerait en rien sa situation présente.

Les recherches de Seligman et de ses collaborateurs (Seligman et Maier 1967) constituent l'origine la plus souvent citée de cette théorie. Ces premières recherches s'inscrivent dans un domaine assez éloigné des questions de motivation scolaire[1]: elles reprennent des problématiques de psychopharmacologie (effet de désinhibiteurs), et ne portent que sur le chien.

Outre les étudiants en psychologie, tous ceux qui auront vu *Mon oncle d'Amérique* d'Alain Resnais — un film articulé autour des recherches du psychopharmacologiste Henri Laborit — seront déjà un peu familiarisés avec cette problématique et ne s'étonneront pas que l'on établisse un

---

1 Seligman, Maier et Geer (*id.* p. 258) notent cependant que ce phénomène est conceptuellement relié entre autres à la notion de

parallèle entre des animaux recevant des décharges électriques et des êtres humains à peine neurasthéniques.

Illustrons à présent ces quelques notions théoriques par une recherche utilisant le protocole typique des premiers travaux sur la résignation apprise (Overmier et Seligman 1967). Pour comprendre ce qui suit, il convient de rappeler que, placé dans une situation de conditionnement d'évitement (*escape/avoidance training*) classique[1], l'animal fait face, spontanément, aux événements aversifs qu'on lui impose: soit il essaie de s'y soustraire par des conduites instrumentales (il tâtonne, essaie différentes réponses jusqu'à trouver le moyen de parvenir à ses fins), soit il se livre à des actions substitutives (miction, défécation, postures ou comportements agressifs à l'égard d'autres sujets présents, etc.).

Lorsque l'on place, en revanche, un animal dans une situation pénible à laquelle il ne peut cette fois opposer aucune réponse comportementale (seul dans une cage vide ou sanglé dans un

---

pessimisme désespérant (*hopelessness*) préalablement avancée en psychologie de l'apprentissage par Richter (1957), ou Mowrer (1960).

1 Un conditionnement d'évitement consiste en un apprentissage — réalisé par l'occurrence systématique et répétée d'une association (contingence) entre certaines situations ou certains stimuli, et certains résultats ou certaines punitions — apprentissage qui consiste à éviter qu'une certaine situation non désirée ne survienne, et ce, en apprenant puis en anticipant des actions spécifiques qui peuvent l'empêcher.

harnais, et face à des dispositifs de réponse inopérants), l'animal, dans un premier temps, tente quelques actions visant à interrompre ses souffrances, puis, dans un second temps, face à l'inutilité évidente de toute action, il ne tente plus rien pour se soustraire à cette situation et accepte, sans réagir, la souffrance qu'on lui impose. L'animal adopte une attitude de prostration et une résignation qui peut éventuellement se poursuivre jusqu'à sa mort: les souris placées dans une bassine d'eau aux parois lisses cessent de nager et se noient, les chiens placés dans des harnais électrifiés acceptent des décharges de plus en plus fortes, etc. Des conditions similaires ont été recréées chez l'homme en lui imposant par exemple des sons désagréables et stressants (l'affreux Klaxon qui, dans certains campus, signalait, au loin, la présence d'un laboratoire de psychologie expérimentale), ou en lui envoyant au visage des petits jets d'air désagréables.

L'observation fondamentale des théoriciens de la résignation apprise est la suivante: lorsque l'on place un sujet, préalablement exposé à une série de "traumatismes" inévitables, dans une situation où il peut se soustraire par des actions, même faciles, aux événements déplaisants qu'on lui impose (par exemple en sautant dans la cage voisine pour éviter les décharges d'un plancher électrifié), on s'aperçoit

qu’il conserve, face aux divers stimuli aversifs ou douloureux qu’on lui applique, cette même résignation — alors objectivement injustifiée. Tandis que l’animal normal fait face à son milieu et tente, jusqu’à y parvenir, toutes sortes de comportements plus ou moins susceptibles de le soustraire des stimuli appliqués, l’animal ainsi conditionné ne fait rien et subit passivement les décharges électriques (Overmier et Seligman 1967, Seligman et Maier 1967, Seligman, Maier et Geer 1968) ou la noyade (Richter 1957).

Ces animaux semblent, en quelque sorte, avoir préalablement appris que toute action était inutile. Ils semblent avoir été *conditionnés* à la résignation et au désespoir — ou tout au moins à la passivité face à des situations déplaisantes. On parle pour cela de *learned helplessness* que l'on peut aussi traduire par *détresse* ou *désespoir appris*.

Les premiers travaux menés dans les années 1960 ont analysé les déterminants de la résignation apprise en termes de stimuli, de réponses et d’absence de renforcements de ces réponses. Ils ont clairement démontré que ce n’était pas le traumatisme en soi qui était responsable de l’apparition du symptôme de résignation apprise, mais la perception ou l’apprentissage de l’indépendance entre la réponse émise par l’organisme et l’occurrence et/ou l’arrêt des événements aversifs. Seligman et Maier (1967) soumirent deux groupes

de chiens à un même nombre de chocs électriques, mais dans deux situations différentes où l'arrêt de la décharge électrique dépendait soit de leurs réponses comportementales (appuyer sur un panneau placé à proximité de leur tête), soit d'un hasard arbitraire, indépendant de leurs réponses. Seuls les chiens initialement placés dans la seconde situation manifestèrent le symptôme de résignation apprise.

Toutefois, l'expérience de traumatismes inévitables constitue une condition nécessaire/non suffisante de l'apparition de la résignation apprise: selon Overmier et Seligman (1967), le phénomène de résignation apprise est soumis à une extinction naturelle s'il n'est pas entretenu. Il disparaît chez le chien 48 heures après l'expérience du choc inévitable traumatisant en harnais. Si, en revanche, un autre choc, cette fois évitable, est à nouveau expérimenté dans les 24 heures, le phénomène de résignation apprise demeure présent 168 heures après le premier choc, et semble alors devenir une incapacité chronique à affronter toute situation aversive similaire (Seligman et Maier 1967, Seligman, Maier et Geer 1968).

Dans le cadre des théories attributionnelles, le phénomène de résignation apprise s'explique par le fait que l'individu (animal ou humain) perçoit qu'il n'a plus aucun degré de contrôle sur les événements présents dans sa vie (probabilité égale de changement avec ou sans son action). C'est toutefois

l'expérience d'un traumatisme initial inévitable et incontrôlable suivi peu après d'une situation perçue comme similaire qui semble déclencher la résignation apprise.

Voyons maintenant comment ces travaux sur la résignation apprise de l'animal ont été utilisés pour comprendre le comportement humain.

Compte tenu de leurs protocoles expérimentaux assez cruels, les premiers travaux de Seligman et de son équipe ne portaient que sur la dépression chez l'animal et ne pouvaient être directement transposés à l'homme. Seligman Maier et Geer (1968) évoquèrent cependant l'existence de ce phénomène chez l'homme par un exemple impliquant à la fois des situations de souffrance et de traumatisme psychologique extrême et certaines croyances religieuses. Ils citent en effet longuement un souvenir du psychanalyste B. Bettelheim sur le comportement de certains prisonniers des camps de concentration nazis qui, face aux prédications des gardes quant à leur fin, face à leur privation totale d'affects, d'amour propre et de quelque forme de stimulation à vivre, se retranchaient dans un monde imaginaire où ils étaient pleinement exaucés, mais manifestaient à l'encontre de leurs conditions d'existence présentes une résignation totale, donnant à leur environnement un pouvoir absolu sur eux.

Cette attitude leur avait valu le surnom de “musulmans” (“*moslems*”)[1].

L’accent fut ainsi mis, dès les premières publications traitant de la résignation apprise, sur l’effet des croyances sociales vis-à-vis des problèmes de motivation déjà analysés dans le cadre des théories de l’attribution.

4.2.2 L’application du concept de résignation apprise à l’étude de l’échec scolaire: les premiers travaux de C.S. Dweck

Plus près de notre domaine, des phénomènes semblables à ceux observés chez des animaux ont été observés en contexte scolaire (Dweck et Repucci 1973, Diener et Dweck 1978, 1980). On remplaça alors, d’une part, la noyade et les décharges électriques traumatisantes, par des situations d’échec forcé obtenues en manipulant la difficulté de la tâche ou le feedback donné aux élèves, et d’autre part, l’induction pure et simple du trouble, par l’observation de sa préexistence chez des élèves en situation d’échec scolaire en fin de cours primaire (*5th graders*).

---

1 Tout cela ne devant pas nous faire oublier que, dans notre culture judéo-chrétienne, les tentatives d’émancipation rationnelle de la condition humaine s’épuisent parfois aussi sur des pastorales de la peur ou sur des retours au scepticisme.

Le protocole expérimental typique de ces travaux consistait à placer en situation d'échec des élèves qui étaient jusqu'alors capables d'un même niveau de performance (résultat absolu et stratégies utilisées), puis à observer l'effet de ces échecs sur leur motivation et leurs performances ultérieures. En donnant en effet aux élèves une tâche suffisamment complexe pour qu'ils ne devinent pas qu'elle est en fait irréalisable[1], on peut leur fournir n'importe quel feedback (succès ou échec) sans qu'ils se doutent du caractère prédéterminé de ce résultat. Cette tâche est généralement accompagnée d'informations (elles aussi manipulées) sur sa difficulté absolue, sur les résultats déjà obtenus par les autres, ou sur les capacités de l'élève à l'accomplir[2].

---

1 Il s'agit soit de tâches nettement plus difficiles que le niveau normal de l'élève, soit de tâches objectivement irréalisables (dans l'absolu, pour leur niveau, ou dans le temps qui leur est imparti). On peut demander par exemple de surligner entièrement une figure complexe sans jamais soulever la pointe du stylo ni repasser deux fois au même endroit (certaines figures sont alors prévues pour que cette tâche soit irréalisable); on peut également demander de compléter de façon logique des séries de figures géométriques semblables aux séries utilisées dans les tests psychotechniques, séries dont certaines sont en fait dépourvues de progression logique, on peut enfin demander de résoudre des anagrammes parmi lesquels certains sont inexistants.

2 Pour que les capacités subjectives de l'élève (expectations) n'interfèrent pas avec les questions d'instrumentalité, on peut, par exemple, assurer à celui-ci, qu'au vu des résultats qu'il a déjà obtenus, il peut tout à fait réussir la tâche qu'on lui demande de réaliser.

Les résultats de ces recherches permirent de dégager deux types de profils motivationnels, révélés par l'expérience de l'échec:

• l'un, apparenté à la poursuite normale de l'apprentissage et de la réussite fut qualifié de *mastery oriented* (MO) c'est-à-dire tendant vers la maîtrise et la réussite. Les élèves présentant ce profil ne subissaient pas d'influence néfaste de l'échec et tendaient même à persévérer lorsqu'ils essuyaient un revers.

• l'autre fut qualifié de *learned helplessness* (LH), c'est-à-dire tendant à une résignation apprise semblable à celle déjà étudiée sur les animaux, laquelle se traduisait par une amotivation responsable de l'échec scolaire.

Les élèves présentant ce second profil étaient particulièrement sensibles à l'expérience de l'échec, laquelle provoquait rapidement chez eux — à l'inverse des élèves MO, et en dépit d'aptitudes initiales identiques — différentes réactions négatives caractéristiques.

Dweck et Leggett (1988, p. 258, notre traduction), reportent une observation expérimentale typique de ces réactions:

“Premièrement, les enfants LH commencèrent rapidement à rapporter des raisonnements négatifs sur eux-mêmes. En particulier, ils commencèrent par attribuer leurs échecs à des insuffisances personnelles — citant spontanément une intelligence, une mémoire ou des capacités à résoudre les problèmes déficientes comme les raisons de leurs échecs. Cela s’accompagnait par une absence frappante de pronostics optimistes et arrivait en dépit du fait que, quelques instants auparavant, leurs capacités les avaient conduits à des succès consistants.

Deuxièmement, les enfants LH commencèrent à exprimer des affects négatifs marqués. Plus précisément, ils rapportent des propos tels que leur aversion pour la tâche, l’ennui à l’égard des problèmes proposés, ou leur anxiété durant l’épreuve — une fois encore, en dépit du fait que, juste avant, ils aient été pleinement satisfaits de la tâche et de la situation.

Troisièmement, plus des deux tiers des enfants LH (mais de fait aucun des enfants MO) s’engagèrent dans des verbalisations sans rapport avec la tâche, en général de nature à faire diversion ou à rehausser leur propre image. Par exemple, certains tentèrent de modifier les règles de la tâche, certains parlèrent de talents dans d’autres domaines, et certains se vantèrent d’une richesse et d’attributs inhabituels,

probablement dans le but de diriger l'attention loin des performances présentes et vers des tentatives mieux réussies ou vers des attributs louables.(...)

Et finalement, toujours en accord avec les cognitions et les affects négatifs, les enfants LH montrèrent une chute marquée de leurs performances à la suite des essais ratés."

Dans une série d'études menées à la fin des années 1970, C. Dweck et son équipe précisèrent les processus, les effets et les déterminants cognitifs du phénomène de résignation apprise en situation d'apprentissage scolaire — et ce en particulier autour des quatre points qui vont être successivement présentés ci-après.

A/ Différences quantitatives et temporelles dans les attributions causales des profils MO et LH

Diener et Dweck (1978) observèrent que les élèves MO ne fournissaient pas d'explications des causes de leurs échecs (ils ne se percevaient pas comme ayant échoué) mais engageaient des stratégies de réussite efficaces[1], alors

---

1 C'est-à-dire des stratégies métacognitives comme l'auto-instruction (*self-instruction*) ou l'auto-contrôle par lesquelles l'élève tend à réguler

qu'inversement, les élèves LH tendaient à *ruminer* ces échecs, à fournir beaucoup de verbalisations et à attribuer leurs causes à des facteurs incontrôlables (manque de capacités). En d'autres termes, les deux profils diffèrent dans le temps: les uns se préoccupent opportunément de l'avenir (remèdes de l'échec) tandis que les autres s'intéressent surtout au passé (argumentation, parfois fallacieuse, des causes de l'échec) et ne s'engagent pas dans un moyen efficace de remédier à leurs problèmes. Pour reprendre la classification de R. Viau (1994), les profils LH/MO constituent donc à la fois un *déterminant* et un *indicateur* du caractère inadapté ou adapté des cognitions et du comportement de l'élève en situation d'apprentissage.

Cette première observation a donné lieu, par la suite, à plusieurs recherches tant sur la nature et les déterminants des verbalisations émises en cas d'échec par les élèves de profil LH (Covington et Omelich 1985, Covington 1983), que sur la mise en place de stratégies adaptées face à l'échec (Ames et Archer 1988).

B/ Perception du nombre d'échecs et de succès, inférences faites sur les chances de succès futurs.

---

lui-même la bonne marche de son apprentissage (voir pour une synthèse: Shunck 1990).

Lors d'une tâche de discrimination, Diener et Dweck (1980) observèrent que les élèves LH sous-estimaient systématiquement le nombre de problèmes qu'ils avaient correctement résolus et, qu'au terme de comparaisons biaisées (les opposants non à la moyenne de leur groupe mais à des cas exceptionnels ou à des élèves des niveaux supérieurs), ces élèves percevaient toujours les autres comme plus capables qu'eux-mêmes.

De plus, contrairement aux autres, les élèves LH dévalorisèrent leurs succès passés en les attribuant à la facilité de la tâche ou à la chance, et ne les considérèrent pas comme un indice prédictif de succès futurs. En d'autres termes, leur différence réside pour bonne part dans la perception de soi: "Les enfants MO ne semblent pas se définir comme échouant lors des essais ratés [tandis que] les enfants LH ne semblent pas se définir comme réussissant lors des essais réussis" (Diener et Dweck 1980, p. 952, notre traduction).

L'opinion selon laquelle de bons résultats auraient un effet bénéfique direct et systématique sur la motivation est donc bien fausse et bien naïve!

C/ L'influence du sexe sur l'émergence d'un profil LH/MO

Tandis qu'un panorama de la littérature motivationnelle souligne chez les filles l'existence de problèmes de capacités perçues laissant supposer une prédisposition au profil LH, Dweck Goetz et Strauss (1980) démontrèrent l'influence déterminante des attributions causales sur ces différences: alors que les garçons attribuent plutôt leurs échecs à des facteurs impersonnels et modifiables (mauvaise attitude de l'enseignant à leur égard), les filles tendent à attribuer les mêmes échecs à un manque général de capacité, ce qui contribue à faire chuter leur expectation en cas d'échec. Pour cela, les garçons, contrairement aux filles, font preuve d'un optimisme renouvelé lors d'un changement d'enseignant (ou de matière).

C.S. Dweck explique ces différences par l'observation et l'analyse du type de feedback donné aux enfants en contexte scolaire (voir aussi: Dweck, *et al* 1978). A l'inverse des filles, les garçons sont en effet souvent réprimandés pour leur turbulence et leur inattention en cours. L'évaluation de leur travail scolaire n'est alors pas toujours bien différenciée (chez eux comme parfois chez l'enseignant) de ces sanctions disciplinaires qui, très communes, ne requièrent pas d'explications *multiples nécessaires* (voir plus haut) et peuvent ainsi être attribuées à une simple malveillance de l'enseignant à leur égard. Ils développent de ce fait une certaine immunité de leur image de soi à l'encontre de tous

les jugements négatifs qu'ils peuvent recevoir — jugements qui, même s'ils portent sur leurs compétences, semblent moins les atteindre. L'information véritable provient alors davantage, chez les garçons, des succès et des louanges que des échecs et des réprimandes. La réciproque est observée chez les filles, qui attachent globalement plus de valeur informative aux échecs qu'aux succès.

Une étude réalisée en situation écologique (c'est-à-dire au long de l'année scolaire d'une vraie classe) révèle une évolution dans le temps des expectations (Dweck, Goetz et Strauss 1980, exp. II): tandis qu'en début d'année scolaire les expectations sont plus fortes chez les garçons que chez les filles (si les garçons attribuent leurs mauvais résultats au fait que leur enseignant les a "pris en grippe", ils se sentent avantagés par les changements d'enseignants qui interviennent généralement à la rentrée), cette tendance s'inverse en cours d'année, c'est-à-dire que l'expectation de réussite des filles, perturbée par les changements, augmente lentement alors que se rétablit une confiance en l'enseignant et/ou en la matière.

Ces résultats suggèrent que, dans les conditions normales de scolarité où dès le second cycle, les élèves tendent à changer souvent d'enseignant, les garçons sont très avantagés par rapport aux filles, puisqu'ils trouvent dans ces changements

une raison d'être optimiste, alors que les filles y trouvent une cause supplémentaire de pessimisme. En considérant cette fois les changements intervenant sur le contenu même des enseignements, la même analyse permet également de comprendre les meilleurs résultats observés chez les garçons en mathématiques — une discipline où, contrairement aux domaines littéraires, l'apprentissage progressif d'outils conceptuels induit une fréquente restructuration des connaissances lors du cursus.

En transposant ce phénomène à notre domaine, peut-être pourrions-nous également expliquer les faibles expectations observées chez les filles dans l'apprentissage de l'harmonie (Maidlow 1993), matière où les règles présentées participent elles aussi à des refontes périodiques, dues aux changements de style et de critères esthétiques qui interviennent d'une époque ou d'un compositeur à l'autre.

D/ L'impact du milieu, de ses pratiques et de ses valeurs sur l'émergence d'un profil LH/MO

Plus récemment, les recherches reprenant la problématique de la résignation apprise ont analysé l'impact du milieu et l'influence de médiateurs cognitifs sous-jacents sur le développement de l'un ou l'autre de ces deux profils LH/MO.

C. Ames (1984) observa que certaines structures de buts proposées lors d'un apprentissage — les contextes de compétition interindividuelle (*competitive goal structure*) ou les contextes de progrès personnel (*individualistic goal structure*) — influençaient, en fonction du niveau de performance de l'élève, l'adoption d'un profil LH ou MO. En soumettant des élèves de collège (5e et 6e degré) à une tâche de surlignement comprenant des exercices insolubles[1], l'auteur constata que les enfants du groupe en condition de compétition interindividuelle fournissaient surtout, lors de l'accomplissement de la tâche, des verbalisations attribuant leurs résultats aux capacités, quel que soit leur niveau de performance (manipulé) donc de compétence effective.

Ces attributions aux capacités apparurent comme un bon prédicteur de réponses affectives (positives ou négatives) et, à travers l'interrogation systématique qu'elles induisaient chez l'individu au sujet de ses propres capacités, elles apparurent comme l'indice d'une attitude proche du profil LH[2].

---

1 On demande aux sujets de surligner, sans soulever leur stylo ni repasser deux fois au même endroit, une figure complexe (type "plat de nouilles") pour laquelle cet exercice est objectivement impossible (mais où la complexité du travail empêche, rappelons-le les sujets de s'en rendre compte).

2 Notons que des résultats semblables avaient déjà été observés entre autres par Ames et Ames (1981). C. Ames explique ces résultats par le fait que la compétition, en tant que condition mettant en avant la comparaison

Inversement, dans la situation non-compétitive (*individualistic goal structure*), les enfants fournissent des verbalisations et des attributions causales de leurs résultats plus proche d'un profil favorable à l'apprentissage (MO)[1].

Cette recherche confirma également l'influence importante du sexe. Lors de l'attribution des résultats aux capacités en situation compétitive, les garçons tendirent à attribuer leurs succès à de fortes capacités alors que les filles, elles, attribuaient uniquement leurs échecs à un manque de capacités. Ces résultats confirmèrent donc l'hypothèse de Nicholls (1975) selon laquelle la nature des événements influant sur les représentations de soi diffère selon le sexe; ce qui permet aux hommes de développer leur ego après un succès, alors que les femmes dévaluent leurs capacités après un échec (et ce sans réciproque). Ils suggèrent également que les femmes sont, par rapport aux hommes, peu favorisées par les contextes d'apprentissage compétitifs.

---

sociale, augmente le rôle perçu des capacités dans les raisonnements portant sur ses propres performances (Ames 1984, p. 484).

1 Ces attributions évoquaient, dans un ordre de fréquence décroissant: l'auto-observation de son action et de ses stratégies, les efforts déployés, les affects, et dans une bien moindre proportion les capacités. Par delà la nomenclature MO/LH de Dweck et de son équipe, ces verbalisations correspondaient aux profils ou aux conditions reconnues comme plus favorables pour l'apprentissage et la motivation par d'autres théories comme celles de Nicholls (*task involvement*), Covington et Beery (*success-motivated structure*), deCharms (*origin-like classroom*).

Toutefois, l'effet immédiat d'une structure compétitive ou non ne pouvait expliquer à lui seul l'adoption d'un profil LH/MO, ni l'émergence de préférences relativement stables pour certaines catégories de buts. Les faits expérimentaux ne permettaient donc pas de dépasser un antagonisme idéologique opposant les partisans et les détracteurs du dogme vantant les vertus stimulantes de la compétition interindividuelle.

En musique, l'état de la question établi par Austin (1988) révèle d'ailleurs sur ce sujet une littérature mitigée où s'opposent surtout des postulats philosophiques (bénéfice de la musique pour la personnalité; risque généralisé d'altération de l'image de soi hormis pour le vainqueur de la compétition), et des observation biaisées de praticiens soutenant le caractère traditionnel ou naturel, et l'efficacité motivationnelle de la compétition dans l'apprentissage musical.

Il fallait poursuivre l'expérimentation en développant des outils conceptuels et explicatifs (mais aussi de postulats) plus précis.

4.3 Les théories implicites de l'intelligence

4.3.1 Les implications des théories implicites de l'intelligence en matière de motivation

A partir de 1985, plusieurs études démontrèrent l'existence et l'interdépendance de deux médiateurs cognitifs de l'adoption de profils LH/MO (voir, ci après, le tableau 3.5):

• l'un concernait la valeur accordée (par le milieu puis par l'individu) à des types de buts opposés (et déjà présentés dans la partie consacrée à la valence): les buts d'apprentissage pour le profil MO ou les buts de performance pour le profil LH;

• l'autre concernait la représentation que se fait un individu de la nature et du fonctionnement de l'intelligence. Cette conception naïve (c'est-à-dire étrangère aux cadres scientifiques de son étude) et implicite du fonctionnement de notre intelligence fut désignée du nom de *théorie implicite* — ou *naïve — de l'intelligence* (*implicit theories of intelligence* ou, plus simplement, *implicit theories*). L'étude de ce médiateur cognitif du comportement, et le syndrome général dans lequel il s'inscrit, constitue aujourd'hui un des paradigmes majeurs dans l'étude de la motivation en contexte éducatif.

Nous allons à présent étudier de plus près ce second médiateur du phénomène de résignation apprise, substrat

cognitif d'une préférence pour des buts de performance ou d'apprentissage.

La problématique des théories implicites est a priori très simple: elle qualifie la tendance culturelle qu'ont les individus à concevoir l'intelligence soit comme un trait stable et/ou incontrôlable, dont ils seraient dotés une bonne fois pour toutes (ils sont alors qualifiés de *entity theorists* ou ET), soit comme une entité malléable, contrôlée et déterminée par les actions de la personne (ils sont alors qualifiés de *incremental théorists* ou IT).

type de théorie implicite de l'intelligence	type de but poursuivi	confiance dans ses capacités (expectation)	profil de comportement (motivation)
conception fixe —> (entity theory) l'intelligence est vue comme un trait fixe de la personnalité	buts de perform-ance —> l'objectif est d'obte-nir des jugements favorables et/ou	si élevées —>	Profil MO • recherche de défis (mais limités à des buts de performance) • forte persévérance
	d'éviter des juge-ments défavorables sur ses compétences	si faibles —>	Profil LH • évitement de tout défi • faible persévérance
conception évolutive —> (incremental theory) L'intelligence est vue comme une entité malléable	buts d'apprentis-sage —> l'objectif est de développer ses compétences	si élevées —>	Profil MO • recherche des défis (surtout intra-personnels), susceptibles de favoriser l'apprentissage • forte persévérance
		si faibles —>	Profil MO (idem)

tableau 4.1: Les médiateurs de l'apparition d'un profil de résignation apprise et leur effet sur le comportement (d'après Dweck 1986, p.1041)

Comme le résume le tableau 4.1, la conséquence de ces tendances est évidente d'un point de vue motivationnel et pédagogique: tandis que les uns (ET) s'interrogent sur leur quantité d'intelligence (sic), et soit cherchent à mesurer et à prouver l'existence d'un don définitif, soit se lamentent sur leur incapacité rédhibitoire, les autres (IT) tendent à développer leurs compétences par des actions dont l'assimilation et la mise en pratique des connaissances constituent le seul but et le seul critère de réussite. La distinction proposée est donc, ici aussi, celle d'une conception de l'intelligence adaptée ou inadaptée à la motivation: il est assez improbable qu'un individu convaincu du caractère inné et incontrôlable de son intelligence (ET) cherche à la développer, et, en fin de compte, y parvienne.

L'adoption d'une conception fixiste renvoie en fait, dans le domaine de l'apprentissage scolaire, aux inconvénients motivationnels de l'orientation vers des buts de performance décrite dans le chapitre consacré à la valence, et conduit par conséquent aussi à une démotivation caractérisée par un phénomène de résignation apprise.

La relation entre les théories implicites de l'intelligence et le type de but préféré a été démontrée à plusieurs reprises.

Par exemple, Leggett (1985)[1] observa sur une population de fin d'école primaire les proportions dans lesquelles les élèves tendant à avoir une conception fixe (ET) ou une conception malléable (IT) de l'intelligence choisissaient soit des buts de performance, soit des buts d'apprentissage. Les résultats révélèrent une préférence des sujets ayant une conception fixe pour les buts de performance évitant tout défi[2] (ET: 50.0%; IT: 9.8%); une préférence des sujets ayant une conception malléable pour les buts d'apprentissage poursuivant un défi[3] (ET: 18.2% IT: 60.9%); et un goût, moins important mais également partagé, pour les buts de performance poursuivant un défi[4] (ET: 31.8% ; IT: 29.3%).

---

1 E. L. Leggett: 1985, *Children's entity and incremental theories of intelligence: relationship to achievement behavior.* Article présenté à la réunion annuelle de la Eastern Psychological Association, Boston. *op. cit. in* Dweck et Leggett 1988, p. 263.

2 Définis par l'adoption de propositions comme:

"-Je préfère les problèmes qui ne sont pas trop durs et sur lesquels je me trompe rarement."

"-Je préfère les problèmes vraiment faciles sur lesquels je réussis."

3 Définis par l'adoption de propositions comme:

"-Je préfère des tâches difficiles, nouvelles et différentes parce que je pourrai essayer d'y apprendre quelque chose".

4 Définis par l'adoption de propositions comme:

"-Je préfère les problèmes qui sont suffisamment difficiles pour prouver que je suis bon (*smart*)"

De même, Dweck, Tenney et Dince (1982)[1] induisirent chez des enfants un pattern de choix de but similaire, par la simple lecture préalable de notices biographiques présentant l'intelligence de plusieurs génies célèbres soit comme un trait inné, soit comme une qualité acquise.

Ces théories ont été abondamment étudiées (compte tenu de l'intérêt et de la disponibilité de cette population) sur des élèves en fin d'école primaire; mais elles peuvent être généralisées à d'autres situations et constituer une voie de recherche prometteuse. Wood et Bandura (1989) ont, par exemple, démontré, en induisant expérimentalement de telles conceptions de l'intelligence sur un population de jeunes chefs d'entreprise, leur effet bénéfique ou nocif sur l'efficience (valeur et efficacité des stratégies utilisées) et sur la performance effective.

Elles ont également été vérifiées en situation d'apprentissage musical. En soumettant 51 élèves instrumentistes débutants (âge 6-10 ans) à une épreuve portant sur la reconnaissance du contour mélodique adaptée du *Simmons Measurements of Music Listening Skills* (test 1), S. A. O'Neill a pu observer

---

1 C. S. Dweck, Y. Tenney et Y. Dince: 1982, *Implicit theories of intelligence as determinants of achievement goal choices*, données brutes non publiées. Cité dans Dweck et Leggett 1988, p. 263.

l'effet d'un profil de résignation apprise sur les réactions consécutives à un échec forcé (O'Neill et Sloboda 1997). Les exercices demandés portaient sur des mélodies de cinq notes dont on devait reconnaître le profil mélodique (ascendant, descendant, ascendant puis descendant ou descendant puis ascendant). Or, certaines mélodies ne correspondaient pas à ces quatre possibilités de réponses, ce qui avait pour effet d'induire une situation d'échec forcé sans que l'élève s'en aperçoive. Après une phase d'entraînement où l'on s'assurait que tous les élèves étaient capables de réaliser l'exercice demandé, un premier essai vérifiait que tous les sujets avaient des performances effectives statistiquement identiques. Suivaient alors une série d'exercices irréalisables puis une autre série d'exercices réalisables semblables à ceux du premier essai. Après chaque exercice, on demandait aux sujets d'évaluer sur une échelle en dix points si les autres enfants de leur âge avaient selon eux mieux/moins bien réalisé cet exercice.

Les résultats indiquèrent chez plus de la moitié des sujets une diminution des performances dans l'exercice suivant celui qui était irréalisable. De plus, 75% des sujets qui sous-estimaient (sans raison) leur performance par rapport à celle des autres après la situation d'échec forcé (profil de résignation apprise) présentaient, dans l'essai suivant, une détérioration du nombre de réponses justes, contre seulement 25% chez les

autres (réciproquement 33% de ces derniers avaient de moindres performances, et 67% les augmentaient ou les maintenaient égales).

4.3.2 Les processus cognitifs caractérisant les profils ET et IT

La problématique des théories implicites de l'intelligence ne se contente pas de désigner un médiateur cognitif de l'orientation vers les buts d'apprentissage ou d'accomplissement. Elle propose une analyse cognitive assez élaborée de cette tendance, c'est-à-dire de la façon dont un individu traite ou néglige les informations disponibles, lorsqu'il construit la représentation de son environnement et de lui-même dont est censée dépendre sa motivation. Cette analyse soutient que les individus ET et IT n'utilisent pas les mêmes processus cognitifs pour traiter les informations dont ils disposent.

Elle a été validée par de nombreux travaux expérimentaux[1].

---

1 Dans leur panorama, Dweck, Hong et Chiu (1993) résument les trois principales hypothèses expérimentales ayant permis de vérifier cette différence de traitement cognitif:

• En admettant que les individus ET encodent par une évaluation positive/négative préalable toute information, la manipulation des adjectifs qui permettent cet à priori positif/négatif initial devrait — par rapport aux

dimension concernée	**conception fixiste (entity theorists)**	**conception évolutive (*incremental theorists*)**
processus caractérisant le jugement de la personne	inférence correspondante	analyse par médiation
caractéristiques des dispositions jugées	globales, inconditionnelles	spécifiques, conditionnelles
caractère conclusif perçu du jugement	fort	faible
fonction des dispositions	explication causale	sommaire d'une tendance ou d'un schéma comportemental

tableau 4.2: Différences entre les individus ayant une conception fixiste ou évolutive de l'intelligence, dans l'élaboration des inférences et des imputations qui leur permettent d'analyser les causes des événements et les

---

individus IT — perturber leur temps de réponse aux stimuli. Cette hypothèse a été validée car tandis que les sujets ET et IT ne réagissent pas de la même façon à des stimuli composés d'un adjectif puis d'un pattern d'attitude, seuls les sujets ET ont un temps de réponse plus long lorsque les stimuli sont composés d'un pattern d'attitude suivi d'un adjectif (l'occurrence tardive de l'adjectif permettant l'évaluation a priori complique leur appréhension du stimulus).

• En admettant que les individus ET encodent par une évaluation positive/négative préalable toute information, la présentation d'une information mixte positive et négative devrait être chez eux moins bien retenue qu'elle ne le serait chez des individus IT. Cette hypothèse a été validée sur des tâches de jugement avec un rappel à l'improviste une heure après la tâche.

• En admettant que les individus ET encodent par une évaluation positive/négative préalable toute information, leur perception devrait transformer une information ayant une distribution statistique normale (répartie autour d'une moyenne avec les proportions définie par une courbe de Gauss — sorte de "chapeau de gendarme" dont le sommet correspondrait à la moyenne) en une information ayant une distribution statistique bimodale (dont les valeurs sont regroupées autour de deux *modes*, c'est-à-dire représentées sur le papier par deux bosses situées de part et d'autre de la moyenne). Cette hypothèse est également validée.

intentions des individus au sein de leur environnement (d'après Dweck, Hong et Chiu 1993).

Le tableau 4.2 résume les différences d'origine, de nature, et de fonction qui séparent les individus présentant une conception fixiste de l'intelligence (ET) de ceux présentant une conception évolutive (IT) sur le plan des inférences au moyen desquelles ils appréhendent les causes d'événements survenant dans leur milieu, et des imputations au moyen desquelles ils se représentent les dispositions ou les mobiles qui animent les individus qui y agissent.

Pour résumer ces différences, disons que les individus IT tendent à porter sur les personnes des jugements provisoires limités à un niveau d'analyse spécifique et envisagent leurs résultats ou leur comportement présent en fonction de conditions contextuelles (situation, opportunités, attitudes) et dans une perspective à long terme; inversement, les individus ET tendent à porter des jugements globaux et inconditionnels — même en dépit d'informations très limitées. Ainsi, lorsque le jugement porte sur eux, la seule occurrence d'un échec ou d'un rejet saillant suffit aux sujets ET pour se percevoir comme incompétents. Lorsqu'ils jugent les autres, de petits échantillons de comportement leur suffisent pour justifier des imputations sur les dispositions et les mobiles de la personne, comme sur son comportement à long terme.

Les profils ET et IT différeraient ainsi, tant dans leur traitement de l'information que dans leur modèle mental de personnalité. Les premiers effectueraient à tout va des imputations grossières, rigides et peu fondées, sur la personnalité, la valeur, les intentions, les inclinations ou en un mot les *dispositions* des gens (*sweeping dispositional inferences*), tandis que les autres limiteraient la valeur de leur raisonnement à la situation observée. Par delà une plus forte probabilité d'émettre des jugements erronés/inadaptés, ces individus ET courent le risque de voir cette pratique se retourner, en cas d'échec ou de rejet, contre eux-mêmes, les exposant plus fortement aux effets de la résignation apprise.

Cette opposition, entre la fonction et le type de raisonnement mis en œuvre dans le cadre des processus attributionnels, peut être rapprochée d'une problématique attributionnelle récente distingant les *logiques* d'*inférence* et d'*imputation* par référence à l'articulation philosophique opposant causalité et intentionnalité[1].

---

1 Les premières expliquent les causes d'un événement à partir de déductions fondées sur données situationnelles et les secondes recourent à des analyses phénoménologiques des intentions et des traits des individus. Les processus attributionnels d'*inférence* représenteraient une tentative d'explication rationnelle des causes d'un événement ou d'une situation, tandis que les processus d'*imputation* seraient le fruit d'ue raisonnement

4.3.3 Les déterminants environnementaux des profils ET et IT

Comment en vient-on à adopter l'un ou l'autre de ces deux profils?

Par delà l'influence des structures de buts scolaires précédemment évoquée, la question des origines de ces tendances n'est pas, à notre connaissance, directement et explicitement mentionnée par les chercheurs des théories implicites (une démonstration expérimentale étant, en ce domaine, hasardeuse et presque subsidiaire). Néanmoins, des considérations philosophiques latentes sur la notion d'égalité en droits sous-tendent ces recherches qui, limitées à l'étude des questions d'apprentissage scolaire, s'inscrivent au moins contre les pratiques et les traditions explicatives dérivées des outils unidimensionnels de mesure de l'intelligence proposés au début du siècle[1]. Elles critiquent parfois explicitement les

---

cherchant "l'intention, la raison cachée, la justification d'un comportement par sa finalité" (Deschamps 1993, p. 455).

1 Dweck et Leggett (1988, p. 263) évoquent l'ironie frappante qui lie les conceptions fondamentalement évolutives d'Alfred Binet (l'inventeur du célèbre test du *Quotient Intellectuel* conçoit l'intelligence avant tout comme une capacité à assimiler l'instruction), et les épiphénomènes de l'application massive d'outils métrologiques sommaires à l'évaluation et à l'orientation scolaire, lesquels semblent avoir largement favorisé une conception fixiste ou prédéterminée de l'intelligence — et ce jusque dans un monde musical où le développement et l'usage immodéré des tests d'aptitude a longtemps constitué, autour des recherches de C. Seashore, le paradigme dominant des recherches psychopédagogiques (Manturzewska 1994).

modes d'évaluation, de sélection et de motivation qui découlent de la logique de ces outils (en particulier le recours au concours), et qui généralisent de façon abusive à l'apprentissage même des connaissances, la contrainte d'une référence "performance accomplie/temps passé" valable pour une méthode et un sujet standardisé. Leur principal argument est qu'à travers de telles conceptions de l'apprentissage, non seulement on écarte la possibilité de voir se développer un désir d'érudition caractérisé par le choix des buts d'apprentissage, mais encore, on induit une comparaison interindividuelle permanente qui focalise l'attention de l'élève sur des jugements de compétence et le pousse à préférer des buts de performance — donc à nourrir une théorie implicite fixiste de l'intelligence.

C'est donc une fois encore l'influence de traditions ou d'opinions erronées qui est montrée du doigt... et quelques rappels élémentaires sur la nature réelle de "l'intelligence musicale" semblent toujours utiles[1]. Contentons-nous ici de deux points élémentaires qui, eux, sont totalement dépourvus d'ambiguïté.

---

1 Pour se faire une idée sur le développement du "reste" de l'intelligence, le lecteur non psychologue pourra se reporter à Piaget (1967), ou, pour des travaux plus récents et exhaustifs, à Reuchlin et Bacher, *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant.* Paris: P.U.F, 1989.

A/ L’argument d’une prédisposition génétique de l'intelligence musicale appartient au domaine de l’opinion.

Si des progrès mal vulgarisés de la recherche génétique peuvent amener l’opinion à croire en l’omnipotence des attributs héréditaires sur les caractères humains, il convient, si l’on veut rester dans le domaine de la connaissance et non du délire divinatoire pseudo-scientifique, d’admettre avec tous les spécialistes du domaine que les compétences les plus complexes du comportement humain (par exemple celles mises en œuvre dans l’activité artistique) restent, par un postulat épistémologique intangible et non encore contredit, de nature acquise. Les recherches actuelles privilégient seulement (et prudemment), faute de pouvoir étudier isolément des effets exclusivement génétiques[1], l’hypothèse d’une interaction entre l’environnement commun et l’hérédité. De plus, les compétences d’oreille mélodico-harmonique autour desquelles gravitent, dans notre culture, les croyances sur le déterminisme génétique du don ou de la sensibilité musicale, sont précisément celles qui semblent les moins impliquées par les questions d’hérédité: selon R.

---

1 Il faudrait pour cela une population suffisamment importante (au vu des critères de validité statistiques) de jumeaux monozygotes (issus d’un

Shutter-Dyson (1994, p. 213), on peut tout au plus affirmer que “les maigres résultats dont on dispose aujourd’hui [sur la question des aptitudes musicales] permettent de conjecturer que l’hérédité a vraisemblablement plus d’influence dans le cas du rythme que de la hauteur tonale.” Les opinions explicatives pouvant laisser croire à un caractère inné de l’intelligence musicale procèdent donc selon Shutter-Dyson (*id*, p. 205) d’une confusion entre *généalogie* et *génétique*.

Le problème vient donc ici de ce que l’opinion n’a pas, comme le notait Bachelard (1938), une idée bien nette de la notion d’échelle, du grand et du petit, et donc des concepts statistiques de *donnée significative* ou de *quantité négligeable*. Quantité objectivement négligeable parmi tous les facteurs qui entrent en compte, l’influence héréditaire devient, pour l’opinion, une donnée significative et obsédante dans le développement d’un intérêt ou d’une compétence pour la musique.

Pour ce qui est des arguments fondés sur la physiologie de l’oreille, nous renverrons les plus étourdis à l’introduction de cet ouvrage.

---

même ovule fécondé) élevés dès la naissance dans des milieux suffisamment différents sur le plan socioculturel.

B/ L’argument des lacunes que l’on ne pourrait plus combler après l’enfance semble appartenir au domaine des faux problèmes

Avant de soutenir et de faire croire, en se fondant sur des observations naïves, que l’intelligence musicale est une entité sinon fixe, du moins très limitée dans ses possibilités d’évolution (ce qui, pour les attributions, revient au même), il conviendrait, semble-t-il, d’éliminer l’effet de certaines autres causes susceptibles d’interférences, et ce, en soumettant au test scientifique plus qu’au doute rationaliste, quelques conditions préalables.

D’abord, il conviendrait de s’interroger sur la possibilité offerte à un individu, tant par son milieu socioculturel et éducatif que par la société qui l’entoure, d’engager et de poursuivre, pendant et surtout après l’enfance, une activité créative, exigeante et souvent peu rémunératrice.

Ensuite, nous devrions nous assurer de ce que les acceptions “fixistes” (innées, impossibles à combler, ou au moins socialement stables) des aptitudes et des goûts musicaux ne sont pas instrumentalisées par des groupes sociaux dominants (milieu musical, industrie culturelle) à des fins de distinction ou de profit — lesquels rendraient alors la modification de cette acception sinon improbable, du moins difficile.

Enfin, il faudrait vérifier si le contexte éducatif ne favorise pas, à travers l’usage généralisé d’une compétition

interindividuelle aujourd'hui valorisée telle un dogme, et sans cesse aiguisée par les lois du marché du travail, l'une de ces conceptions de l'intelligence — et ce parfois, ironiquement, pour "motiver" ses élèves.

Après s'être assuré de ces trois conditions, il sera certainement très intéressant de se pencher sur les contraintes de développement physiologique dont certains instrumentistes arguent pour justifier l'emploi ultra-précoce de quelque fraction infinitésimale de violon.

Et pour conclure ce chapitre dans un optimiste sans faille, même dans le cas — très improbable — où la science viendrait à démontrer que le royaume de la musique ferme (comme par hasard) définitivement les portes de son paradis à tous ceux qui n'ont pas fait ce qu'il fallait durant leur blonde enfance, nous pouvons de toute façon rappeler que les théories implicites de l'intelligence ne traitent que des conséquences motivationnelles des représentations *subjectives* de l'intelligence. Si elles établissent des jugements de valeur très nets en termes de motivation (effets néfastes d'une conception fixiste et bénéfiques d'une conception évolutive), elles n'aspirent pas à s'aligner sur la réalité objective du fonctionnement de l'intelligence musicale, mais indiquent simplement la nature que cette

représentation devrait avoir pour garantir de bonnes conditions d'instrumentalité à la motivation de l'élève.

Caminante, son tus huellas
El camino, y nada más;
Caminante, no hay camino,
Se hace camino al andar,
Al andar se hace camino,
Y al volver la vista atrás
Se ve la senda que nunca
Se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
Sino estelas en la mar.

Antonio MACHADO. Campos de Castilla.

5 AUTOUR DES EXPECTATIONS

Trac paralysant, “blocage”, passage à vide, doute ou perte de ses moyens techniques, de son pouvoir de créer ou d’émouvoir, sont des problèmes souvent évoqués dans la pratique d’un art. Depuis l’élève voyant approcher sa première audition publique, jusqu’au compositeur romantique qui tentera par son œuvre même d’exprimer l’errance d’un artiste plongé dans l’incapacité de faire, quel musicien restera totalement insensible à l’importance comme à la relative instabilité des sentiments de confiance en soi?

Du côté de l’enseignant, on apprécie que les élèves aient “des bases solides”, mais on n’est pas toujours d’accord sur la

façon de “former” une “bonne oreille musicale”, et cette mission dont bien peu connaissent la réalité psychologique et sociale se réduit parfois à de simples pratiques discriminatoires (dépistage précoce du “don”, “contrôle” initial des aptitudes). Enfin, lorsque ce sont des sociologues qui étudient les pratiques musicales, ceux-ci constatent généralement que ces mêmes questions d’aptitudes — possédées ou regrettées, déniées ou sur-valorisées — forment un argument récurrent dans la justification du choix ou de l’abandon de l’activité musicale.

Qu’il s’agisse des siennes ou de celles des autres, la représentation des capacités ou des aptitudes musicales est donc un problème important et reconnu par tous.

Douter de ses aptitudes ou avoir une mauvaise image de ses compétences est la pire chose qui puisse arriver à qui doit survivre aux épreuves douloureuses de l’apprentissage, puis résister à l’isolement, à la folie ou à l’académisme dans les limbes de quelque création.

Nous savons déjà que la psychologie de la motivation envisage ces problèmes à travers le concept d’*expectations*, qui exprime, pour chaque action envisagée, l’évaluation que fait l’individu de sa propre capacité à l’accomplir. Nous savons aussi que c’est là un concept commun à de

nombreuses théories qui l'admettent comme une condition nécessaire/non-suffisante de la motivation.

Voyons à présent tout cela de façon un peu plus précise.

Vroom définit l'expectation par une *croyance temporaire concernant la probabilité qu'une action particulière soit suivie par un résultat particulier* (1964, p. 17), c'est-à-dire par une relation de conséquence perçue entre l'action que l'on va accomplir et le résultat immédiat que l'on attend de cette action. Si cette relation est clairement ressentie par l'individu, tout ira bien; il sera maître d'une bonne part de sa réussite: sa confiance. Si, en revanche, il perçoit une certaine indépendance entre le niveau d'effort qu'il déploie (ou qu'il compte déployer) et le niveau des performances qu'il atteint (ou dont il s'estime capable), l'individu doutera de la valeur de ses actions et de ses efforts, et il ne s'y engagera jamais pleinement ou sincèrement.

Comme, à moins d'être un sacré hypocrite, un individu normal ne gaspille pas ses efforts à poursuivre des objectifs qu'il *se sait incapable* d'atteindre, il ne pourra être motivé à accomplir une tâche que s'il est à la fois certain de pouvoir la mener à bien dans les circonstances où il se trouve, et persuadé que son accomplissement adviendra automatiquement au terme de ses actions.

On dira alors de celui qui croit pouvoir atteindre un niveau de performance acceptable au prix d'un effort relativement modéré qu'il a de fortes expectations; et inversement de celui qui reste persuadé de ne pouvoir atteindre qu'un niveau de performance médiocre ou limité, même au prix d'efforts très importants, qu'il souffre de faibles expectations.

Prenons un exemple concret — et archétypique, hélas. Supposons qu'à l'école, lors d'un cours de chant, un élève de bonne volonté chante faux, gêné par son inexpérience, par sa voix mal maîtrisée, ou par le trac (causes objectivement instables et contrôlables). En détonnant, il produira forcément des sons incongrus ou cocasses, n'ayant manifestement rien à voir avec l'idée que l'on se fait d'une œuvre musicale. Tous, y compris lui-même, reconnaîtront qu'il s'agit là de fausses notes, et il est rare que de bon vieux canards ne provoquent pas des réactions humiliantes, allant de la raillerie difficilement contenue de ses pairs, à l'injonction de se taire une bonne fois pour toutes.

Or, en cherchant à connaître la cause de ces maladresses, l'élève tendra (pour certaines raisons que nous allons étudier

en détail)[1], à adopter une explication aussi parfaitement adaptée à ses interrogations que parfaitement répandue, erronée et néfaste: celle d'un manque de capacités personnelles qui, en musique, se drape des arguments irrationnels — donc insaisissables et inattaquables — d'un manque d'*oreille*, de *don*, de *facilités* ou de *sensibilité*.

S'il pense que des attributs qui lui sont étrangers forment la condition rédhibitoire de ses progrès et de sa possibilité de parvenir un jour à un bon niveau, cet élève ne sera pas convaincu qu'en déployant davantage d'efforts, sa réussite devienne pour autant plus probable. Ses quelques fausses notes seront devenues le signe durable de son inaptitude, et il révisera à la baisse l'estimation de ses *capacités perçues*: il ne *s'attendra plus* à réussir. Un effort lui apparaîtra alors non seulement comme un gaspillage inutile, mais encore comme la preuve même de son "manque de facilités", comme le moyen de n'atteindre qu'un résultat laborieux, terni par

---

1 Par exemple, unes des particularités importantes de l'art des sons vient du fait que si les compétences requises par sa pratique doivent être acquises volontairement, la sanction sociale permise par une simple acculturation y est à la portée de tous. Or, nous savons déjà que du point de vue des attributions causales, cela peut induire, au terme d'un biais de perspective, la prédominance du point de vue des "observateurs" qui privilégie les explications en termes de traits personnels (aptitude, capacités) à des explications contextuelles pourtant ici probablement plus justes.

l’absence d’un surgissement (puisque ceux qui sont doués sont censés réussir sans peine).

Fort logiquement, il n’accomplira alors aucun effort supplémentaire et, faute de persévérer, il ne progressera pas non plus.

Avant d’en savoir plus, et pour éviter certains malentendus, deux précisions s’imposent.

a/ L’expectation désigne des capacités subjectives qu’il faut bien distinguer de la difficulté absolue de la tâche ou des capacités réelles de l’individu, lesquelles déterminent une grande part de ses chances de succès ou d’échec, mais ne peuvent prédire son comportement.

S’il lui prend, par exemple, l’envie de tenter dans la rue un double salto arrière, le commun des mortels aura objectivement plus de chances de se répandre sur la chaussée qu’un gymnaste entraîné, mais ce n’est pas pour autant qu’il n’essaiera jamais. Inversement, le nageur débutant à qui son moniteur demande de lâcher sa planche ou le bord de la piscine, ne met pas vraiment sa vie en danger en apprenant la brasse à deux mains — et cela ne le rend pas nécessairement plus téméraire.

En fait, ce ne sont pas les risques objectifs d’échec ou les probabilités objectives de succès qui déterminent le

comportement, mais seulement la probabilité ou le risque tels qu'ils sont *perçus* par l'individu — et ces deux probabilités ne sont pas toujours concordantes. Certains n'apprendront, à leurs dépens, que le vol plané arrière (peut-être jusqu'à en détester la gymnastique), alors que d'autres camperont à tout jamais dans le petit bain, ou se noieront un jour en tombant à l'eau.

Nous verrons plus bas comment, en situation d'apprentissage, ce décalage entre capacités réelles et perçues opère surtout dans le sens du pessimisme: les élèves sous-estiment a priori leurs capacités, ce qui stoppe, faute d'action motivée, leur apprentissage, et se solde à terme par une incapacité autant réelle que perçue.

b/L'expectation et l'instrumentalité qualifient toutes les deux une croyance de l'individu sur les conséquences de ses actions, mais il ne faut pas les confondre.

Vroom définit l'instrumentalité comme une relation de conséquence perçue entre deux résultats (un résultat de premier niveau dont l'obtention intervient à court terme et ne dépend que du sujet; et un résultat de second niveau, portant sur des buts à plus long terme et dépendant cette fois des règles et des réactions de son environnement). Il définit l'expectation comme une relation de conséquence perçue

entre une action de l'individu et un résultat immédiat (c'est-à-dire un résultat de premier niveau, ou, en d'autres termes, une performance).

Or, dans les faits, ces deux dimensions interagissent, et l'opposition de deux niveaux de résultats, déjà bien difficile à vérifier sur le terrain, semble qui plus est insuffisante sur le plan théorique: d'une part les conséquences indirectes de leurs actions agissent sur la capacité (perçue ou réelle) des individus à les mener à bien (trac paralysant ou, au contraire, facilitation sociale); et d'autre part, lorsque l'on est persuadé de l'inutilité de toute action, on se préoccupe peu de savoir si l'on est capable ou non de l'accomplir quand même.

Faut-il, ici encore, douter de l'intérêt d'une dimension instrumentalité? Pas si sûr! Admettons simplement pour l'instant que l'expectation concerne surtout des relations entre l'individu et un environnement spatialement et temporellement proche, qu'elle envisage l'effet d'expériences personnelles (par exemple un échec humiliant) médiatisées par des processus affectifs liés aux représentations de soi, alors que l'instrumentalité renvoie à des représentations à plus long terme, fondées sur les informations plutôt exogènes, impersonnelles, et abstraites (croyances et standards sociaux, opinions explicatives, etc.).

Maintenant que nous situons à peu près le rôle des expectations dans la motivation, voyons d'un peu plus près les processus mentaux qui la caractérisent, ses déterminants, ses modes de mesure et les moyens disponibles pour garantir ou restaurer son niveau.

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

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

La première définition scientifique de la notion d'expectation remonte aux recherches expérimentales du début du siècle sur le conditionnement opérant[1]. Ces travaux constatèrent que l'on pouvait induire certains comportements en plaçant un sujet (animal ou humain) dans une situation expérimentale où l'on approuvait (ou réprouvait) systématiquement, par un renforcement[2], chacune de ses conduites. En associant ainsi

---

1 C'est-à-dire celui (dit aussi *conditionnement instrumental*) qui force l'individu à acquérir des compétences pour réaliser des tâches complexes (trouver la sortie du labyrinthe si vous êtes un rat de laboratoire chez Mr Thorndike), par opposition au conditionnement *répondant* (dit aussi *classique*) qui ne vise qu'à associer certaines réactions à certains stimuli (saliver juste avant l'heure habituelle du repas si vous êtes une chienne chez Mr Pavlov).

2 Rappelons, à tout hasard, que le *renforcement* est, dans une situation d'apprentissage (conditionnement), une réponse de l'environnement à

un comportement précis, apparu accidentellement au hasard d'un tâtonnement exploratoire (essais/erreurs), à des conséquences satisfactrices, on faisait percevoir au sujet l'existence d'un lien situation-action-résultat, et on l'amenait à considérer le comportement renforcé comme une réaction adaptée aux circonstances présentes, donc à le reproduire intentionnellement en vue d'obtenir ces mêmes conséquences. Au fil des essais renforcés, il y avait apprentissage instrumental: le sujet devenait plus performant, plus confiant dans l'aboutissement de son action et dans son caractère satisfacteur. Il suffisait que les renforcements soient de bonne qualité et suffisamment nombreux, pour que la relation entre une situation, un comportement et un résultat devienne évidente, dépourvue d'ambiguïté, c'est-à-dire pour qu'elle n'apparaisse pas comme une liaison fortuite, mais comme un lien de conséquence.

Dans les années 1960, ces mêmes analyses ont été transposées et réutilisées dans le domaine pédagogique, en remplaçant la notion de renforcement par celle, plus générale,

---

l'action du sujet, laquelle indique que cette action était adaptée (récompense ou *renforcement positif*) ou inadaptée (punition ou *renforcement négatif*). Les renforcement négatifs (ou punitions), utilisés dans des expériences d'apprentissage par évitement (*escape learning*), sont rarement utilisés sur l'homme car — par delà un inconvénient éthique qui empêche de provoquer de véritables noyades ou électrocutions — il est prouvé qu'elles provoquent chez lui des réactions compromettant l'apprentissage (voir plus bas).

de feedback. Le feedback désigne de façon générale l'information revenant vers l'individu après que celui-ci ait accompli une action, et il s'applique donc dans les deux sens (élève —> enseignant; enseignant —> élève) du fait des interactions pédagogiques[1].

Principe de régulation du comportement en fonction des seules réponses de l'environnement, feedback ou renforcements apportèrent une première explication économique et vérifiable du développement des sentiments de compétence et du fondement des expectations: le nombre d'essais renforcés qu'un individu avait effectivement expérimenté sur une tâche apparentée à celle qu'il comptait accomplir, devait lui permettre de prédire, au terme d'une sorte de calcul de probabilité, si ces actions avaient une chance ou non d'être à nouveau suivies des effets recherchés.

---

1 La traduction littérale de ce terme anglais est alimentation (feed) en retour (back). On avance parfois aussi la traduction (inusitée) de "rétroaction" ou "boucle de rétroaction" (sous entendu d'un résultat vers l'action qui l'a permis). Ce terme est apparu avec les recherches cybernétiques sur le fonctionnement biologique des organismes et sur le traitement de l'information, lesquelles modélisaient le comportement humain à partir du fonctionnement des machines et des ordinateurs devant traiter des informations.

On illustre souvent sa définition par l'exemple du thermostat: si la température est trop basse, le thermostat envoie un feedback à la chaudière pour lui ordonner de chauffer davantage, puis, lorsqu'il fait assez chaud, le thermostat envoie comme feedback l'ordre de couper la chaudière. En matière d'information, le feedback pourra par exemple indiquer si un message est trop dense ou trop pauvre pour que son contenu soit bien reçu.

Une simple estimation de ces probabilités suffisait donc à prédire la force des expectations ("-En fournissant tel effort, combien de chances sur dix avez-vous de réaliser cet exercice dans les circonstances présentes?").

Maintenue jusqu'à la fin des années 1970 par les néo-béhavioristes, cette position (qui reste celle de la relation effort-résultat de Vroom) dut être abandonnée:

• d'une part, de nombreuses observations démontraient que l'apparition d'une compétence réelle n'appelait pas automatiquement un sentiment subjectif de compétence, et que le développement des expectations comme de la motivation n'avait pas grand chose à voir avec une accumulation quasi-mécanique de renforcements extérieurs;

• d'autre part, cette position était insuffisante sur le plan théorique, car elle éludait l'étude des processus cognitifs responsables de l'influence des renforcements et des expectations passées sur les situations nouvelles (*transfert* ou *généralisation*).

On sait aujourd'hui que les renforcements externes n'agissent pas directement, mais transitent entièrement par des processus cognitifs souvent déformants (attributions causales) et parfois même plus ou moins autonomes (auto-renforcements par changement de but dans un apprentissage autorégulé).

Or, au lieu d'admettre raisonnablement qu'une indépendance manifeste entre les actions de l'individu et leurs effets attendus sur l'environnement perturbait le développement des sentiments de compétence sans qu'il s'agisse là d'une condition suffisante, la renverse fut un peu forte, et l'on oublia presque le rôle capital du feedback pédagogique dans le bon développement des expectations.

5.1.2 L'incontournable feedback

Quel est l'intérêt des travaux sur le feedback en matière de motivation?

Un intérêt indirect: ces recherches ignorent totalement les questions de motivation ou en font un phénomène implicite qui réapparaît automatiquement lorsque tous les obstacles qui l'entravaient ont disparu. Le paradigme dit de l'*enseignement programmé* (Skinner 1969), au sein duquel sont analysées les lacunes du feedback et leurs effets, éclaire cependant un problème réel de l'enseignement collectif, et propose des moyens concrets pour le résoudre, réalisant au passage le vieux rêve d'un enseignement individualisé à moindre coût (laboratoires de langues, équipements audiovisuels ou informatiques délivrant au bon moment un contenu soigneusement décomposé).

Or, si l'on peut, à la rigueur, étudier la bonne transmission des connaissances sans trop se préoccuper des problèmes de motivation, la réciproque est impossible car la nature et la bonne efficacité du contexte d'apprentissage détermine pour une bonne part le développement des expectations.

Voyons donc comment feedback et renforcements doivent suivre certaines règles pour permettre à l'élève de développer des compétences réelles sans lesquelles il peut encore plus difficilement développer des compétences perçues.

A/ Pour qu'il ne génère pas d'épiphénomènes néfastes à l'apprentissage et à la motivation, le feedback ne doit pas être délivré chez l'homme sous la forme d'une punition (renforcement négatif).

On se doutait au moins depuis *la République* de Platon (VI, 492), qu'"un homme libre ne doit rien apprendre en esclave" et que seuls les esprits médiocres ne progressent que soutenus et poussés. Les recherches expérimentales sur l'apprentissage ont précisé et vérifié comment des punitions contrarient la fixation des connaissances: d'abord, elles associent ces connaissances à des événements aversifs dont l'individu tend à évacuer le souvenir, ce qui les entraîne tous deux dans l'oubli; ensuite elles installent chez certains un stress spécifique aux situations où ces punitions ont été

expérimentées, ce qui se traduit par différentes réactions affectives néfastes que nous étudierons plus bas (évitement des situations d'évaluation, trac paralysant, réduction préventive du niveau d'effort); enfin elles risquent de créer un traumatisme établissant, si l'échec persiste peu après, un syndrome de résignation apprise.

L'opinion selon laquelle la punition serait un outil pédagogique comme un autre est donc infondée et largement invalidée par les recherches sur l'apprentissage y compris en musique (Greer 1981). Sauf mention contraire, il ne sera plus ici question que de renforcements positifs.

Par ailleurs, les recherches de Steigleder (Steigleder *et al.* 1980) ont apporté une analyse utile démontrant qu'une simple erreur — normalement sans effet particulier en situation d'apprentissage normal — avait chez l'homme un effet semblable à celui produit par un renforcement négatif (punition), lorsqu'elle était expérimentée en situation de compétition[1].

---

1 L'expérience consistait à comparer les résultats obtenus lors de programmes de renforcements normaux (toutes les réponses sont renforcées) ou partiels (seules quelques réponses sont renforcées), où l'on appliquait au sujet en cas de réponse fausse soit des renforcements négatifs (punition), soit une simple correction de l'erreur, mais en situation compétitive. Les résultats indiquèrent dans les deux cas une moins grande efficacité des programmes de renforcements partiels sur les programmes de renforcements systématiques, tendance qui aurait du être inversée en vertu des lois sur le conditionnement (Terrace). Une meilleure efficacité

B/ Pour qu'il soit efficace, le feedback doit intervenir très rapidement

On avance souvent une durée de moins d'une seconde pour que l'élève le mette *concrètement* en relation avec l'action à laquelle il se rattache (Mialaret 1964; Skinner 1969). En matière de feedback, la règle générale est que la quantité compte moins que la qualité. Si l'enseignant ne décèle pas rapidement l'ennui ou l'embarras de l'élève devant des cours soit déjà assimilés, soit encore trop complexes pour lui, l'élève ne pourra soutenir son attention et "décrochera" plus ou moins durablement du cours. D'autre part, si l'enseignant ne remarque pas sur le champ les progrès (ou les erreurs) même minimes de l'élève, celui-ci perdra des indices précieux sur la progression de son apprentissage ou prendra de mauvaises habitudes (voir ci-après). Après coup, même les récompenses les plus somptueuses seront incapables d'approuver ce que la plus simple approbation aurait, au moment opportun, très efficacement renforcé. Mais attention: les encouragements systématiques et imprécis d'un enseignant bonasse, qui distribue approbations et louanges à tour de bras, n'auront aucune valeur non plus, car ils ne

---

du programme de renforcement partiel aurait en effet dû être observée dans la situation compétitive si l'erreur expérimentée dans une telle situation n'avait pas eu les effets d'un renforcement négatif.

peuvent être clairement associés par l'élève à la réalisation d'une tâche précise.

En musique, des expériences pédagogiques visant à apporter, par différentes techniques de visualisation, un feedback digital ou phonatoire en temps réel, ont confirmé ce principe et apporté des résultats très convaincants dans l'apprentissage de la clarinette, du piano ou du chant (voir: Colwell 1992 (section F), Sloboda 1982).

C/ Pour qu'il soit efficace, il faut que le feedback soit simple et précis, C'EST-À-DIRE totalement dépourvu d'ambiguïté.

Or, pour que le feedback puisse être simple et précis, il faut agir en amont de la performance de l'élève, en décomposant et en organisant chronologiquement la matière à enseigner avec un grand respect des processus psychologiques réellement mis en œuvre dans l'apprentissage concerné, et en s'assurant que l'exercice demandé est parfaitement bien compris par l'élève.

Si l'élève est submergé dans une tâche mal comprise où apparaissent des données trop nouvelles ou trop complexes pour qu'il puisse les lier à des connaissances ou à des expériences passées, l'enseignant ne pourra en aucune façon apporter une réponse claire et précise sur la valeur de sa performance. Ses réponses, au mieux, seront

précautionneuses, chargées de paraboles ou de sous-entendus, peu explicites ou trop complexes pour être comprises; au pire, elles seront évasives, voire ironiques et humiliantes, et dans tous les cas elle n'apporteront pas un renforcement efficace à un comportement dont l'élève ignore en principe le caractère adapté ou non.

C'est dans cette perspective d'optimisation du feedback qu'ont été conduites dans le *Laboratoire de Psychologie de la Culture* de R. Francès à l'université de Paris X/Nanterre, différentes recherches sur l'enseignement musical aboutissant au développement d'une méthode d'enseignement audio-guidée de solfège (Francès 1978, 1990, Mialaret 1979). Ces recherches visaient à offrir à l'élève une mise en œuvre et un renforcement systématique de chaque connaissance dispensée, ce qui, non seulement évitait le risque d'assimiler des connaissances erronées, mais encore éliminait les phénomènes cognitifs et affectifs irrationnels et néfastes rattachés à l'enseignement du solfège[1], tout en assurant l'acquisition rapide de connaissances solides censées offrir un bon support aux expectations de l'élève. Dans des revues de la question, Sloboda (1985, pp. 308 *sqq.*; 1982, pp. 488 *sqq.*)

---

1 Evaluation interindividuelle publique, contamination par les erreurs des autres élèves due aux conditions d'enseignement de masse, diminution de l'intérêt et de l'estime de l'enseignant à l'égard d'une discipline faite de tâches très répétitives (voir: Francès 1990).

a également souligné l'importance cruciale d'un feedback dépourvu d'ambiguïté dans le développement des compétences musicales objectives.

Notons toutefois que si l'intérêt de cette décomposition systématique de l'apprentissage en tâches élémentaires ne pose pas de problèmes lorsque l'enseignement est délivré par une machine et que l'élève, préalablement motivé, l'admet comme un moyen pédagogique efficace, il n'en va pas de même dans tous les autres cas. Rosenthal et Jacobson (1968) démontrent par exemple qu'une décomposition poussée et une progression monotone de la matière à enseigner revient à priver l'élève de toute tâche stimulante (toujours trop difficile). De plus, ces auteurs démontrent qu'à force de chercher à aplanir toute difficulté et à ne donner que des exercices réalisables, les enseignants finissent par sous-estimer les capacités de l'élève, ce qui, au terme d'un phénomène de projection des attentes de l'enseignant sur l'évaluation objective de l'élève (*teacher expectancy effect*), conduit à une "prophétie s'auto-accomplissant" (*self-fulfilling prophecy*), qui risque de sérieusement hypothéquer les capacités perçues et les possibilités de progrès de l'élève.

Malgré cette nécessité avérée d'un bon feedback pédagogique, il existe de nombreuses critiques à cette logique

qui voit l'origine des sentiments d'expectation dans l'histoire des renforcements expérimentés. Certaines sont fondées et justifient des apports conceptuels qui seront présentés dans les chapitres suivants, d'autres moins. Voyons d'abord ces dernières.

A/ Dissiper certaines confusions sur le rôle de l'erreur

On aura compris que le traitement préventif et curatif de l'erreur est un véritable fil conducteur pour toutes les pédagogies issues des recherches expérimentales sur le conditionnement: avant, la mauvaise définition d'un exercice (trop dur ou trop imprécis) allonge inutilement la période d'essais/erreurs, voire place l'élève dans une situation dangereuse d'échec forcé; après, un mauvais renforcement sème un doute sur la valeur de sa performance — donc sur ses compétences. Or, la valeur de l'erreur en pédagogie fait l'objet de certaines controverses entretenues par l'opposition idéologique qui a longtemps séparé les partisans des méthodes dites *actives* (issues des théories de C. Rogers sur les *pédagogies de la découverte*) de ceux des méthodes dites d'*enseignement programmé* (issues des travaux de B.F. Skinner).

Précisons rapidement la nature et l'origine de cette méprise.

D’un côté, dans la conception des pédagogies de la découverte, le tâtonnement et l’expérience de l’erreur sont utiles car ils permettent de mieux mémoriser la bonne réponse ou la solution d’un problème, en expérimentant l’inefficacité pratique et manifeste de diverses actions erronées incapables de le résoudre (par exemple: essayer différents moyens d’ouvrir une porte). De plus, lors d’une conduite exploratoire très libre, l’élève développe mieux ses expectations et son image de soi (*self-concept*), car il se sent davantage responsable de sa réussite.

D’un autre côté, les méthodes d’enseignement programmé considèrent l’erreur comme du temps perdu dans une conduite exploratoire. Ces méthodes cherchent donc à en minimiser préalablement la part — et ce d’autant plus que, par la suite, si cette erreur n’est pas corrigée à temps, elle risque d’être fixée dans la mémoire comme une réponse juste et de demander un long re-conditionnement inverse pour être effacée. Si ce re-conditionnement n’a pas lieu, il demeure en effet un doute sur la véritable bonne réponse, et cette incertitude est soupçonnée de léser les capacités perçues de l’individu.

Si l’on différencie mal le contenu de l’apprentissage, on peut voir là un antagonisme. Il est évident que les connaissances normatives doivent être renforcées par l’environnement,

puisque leur nature conventionnelle et arbitraire ne permet pas à l'élève d'en saisir rapidement la valeur au terme d'un tâtonnement exploratoire (c'est, par exemple, le cas des systèmes de notation musicale ou verbale).

Par exemple, un étymologiste déduira facilement que le verbe "connaître" s'écrit avec un accent circonflexe sur le "i" parce que cet accent a remplacé le "s" d'un terme du XIe siècle (*conoistre*), qui lui même venait du latin *cognoscere*. Mais lorsque l'on a dix ans et que l'on fait des dictées à l'école, on a du mal à découvrir cela tout seul, et ce n'est pas plus mal que l'on vous dise tout simplement "connaître = bon; connaitre = erreur". Inversement, dès que la tâche sort de la pure convention, on a tout intérêt à profiter des nombreux avantages du tâtonnement et de la mise en pratique des connaissances[1].

Les arguments soutenant qu'il faut *toujours* privilégier la découverte de l'élève, en se gardant de lui imposer quelque connaissance préétablie, semblent donc relever du faux problème. Ils procèdent d'une confusion entre les âges et les

---

1 Nous verrons plus bas que cela permet, par delà une meilleure fixation des connaissances et la sollicitation d'un mode de pensée favorisant la créativité (*pensée divergente*), l'émergence d'un apprentissage autorégulé et d'une motivation interne (Deci et al 1991, Deci et Ryan 1985, et, en musique, Dorow et Greer 1977).

possibilités d'apprentissage[1] et d'un présupposé erroné sur la spontanéité des pratiques artistiques; ils entretiennent un doute démotivant sur l'utilité des exercices académiques (voir la partie consacrée à l'instrumentalité); ils éludent le problème de l'appropriation des stratégies d'apprentissage qui seules permettent de fixer les connaissances théoriques conventionnelles ou abstraites; et ils risquent même de transformer, par un tâtonnement forcément infructueux, l'expérience de l'erreur en une expérience d'échec systématique des plus démotivantes.

B/ Apprendre à se passer des renforcements: les programmes de renforcement partiel

On a soutenu jusqu'ici que les renforcements devaient suivre chaque action de l'élève pour bien lui indiquer si sa conduite était appropriée ou non, et faire en sorte qu'au terme d'une évaluation du nombre d'essais déjà renforcés, il soit assuré de la forte probabilité d'un succès futur (fortes expectations). Or, cela n'est pas tout à fait vrai car, d'une part, au fur et à

---

1 Si les conduites musicales exploratoires de l'enfant (du babillage à l'improvisation) ont une influence positive sur les activités musicales ultérieures (voir: Mialaret 1994), elles ne peuvent se suffire et doivent être complétées dès l'âge scolaire par l'acquisition volontaire de savoir-faire et de connaissances normatives. De plus, de par la faible maturation de ses stratégies d'apprentissage, l'enfant profite moins que l'adulte du bénéfice des pédagogies "de la découverte" qu'on lui applique pourtant plus volontiers (peut-être en guise de stratégie motivationnelle).

mesure de l'apprentissage, certaines compétences sont acquises et n'ont plus besoin d'être approuvées (par exemple, on ne félicitera pas le lauréat d'un prix littéraire sur sa bonne orthographe), et d'autre part, un renforcement trop systématique instaure une dépendance préjudiciable de l'élève à l'égard des réactions de son environnement.

L'étude de la résistance à l'extinction des comportements conditionnés (en d'autres termes l'étude de la persistance et de l'oubli) révélèrent en effet un fait nouveau: pour qu'une compétence soit acquise, il faut à la fois l'établir, l'entretenir et la consolider. Après avoir permis son apparition par des renforcements systématiques et adaptés au début, cette compétence doit aussi être sollicitée (faute de quoi son inutilité la fait disparaître), et surtout on doit l'émanciper de l'occurrence même des renforcements, c'est-à-dire inclure dans l'apprentissage la possibilité que le renforcement ne survienne pas toujours de façon adaptée au terme d'une action correcte.

On observa en effet qu'après le renforcement de chaque essai lors du début d'un programme d'apprentissage, on pouvait accroître la résistance à l'extinction[1] en augmentant, avec une progression particulière, le nombre d'essais non renforcés. On

---

1 L'extinction désigne la disparition du comportement que l'on souhaite conditionner lorsque celui-ci n'est plus récompensé/renforcé.

soulignait ainsi l'efficacité supérieure des programmes d'apprentissage dits de *renforcement partiel* (où le comportement n'est pas toujours renforcé) sur les programmes de *renforcement continu* (où chaque action est renforcée). Les recherches de Terrace (1969) sur le conditionnement chez le pigeon démontrèrent par exemple que l'on pouvait maintenir une réponse comportementale apprise chez le pigeon en récompensant seulement une réponse sur mille; mais ils soulignèrent aussi que les programmes d'apprentissage sans erreurs (*errorless learning*) induisaient non seulement une extinction plus rapide des connaissances apprises, mais encore des réponses émotionnelles bizarres (*bizarre emotional responses*) lorsque survenait un essai non renforcé.

La distribution dans le temps des renforcements constituait, ainsi, une part significative de leur qualité et de leur efficacité. Dans les faits, il n'est pas utile de réduire activement l'occurrence des renforcements, c'est le cours normal de l'apprentissage et l'arrivée régulière de nouvelles connaissances à intégrer qui s'en charge. Il faut simplement retenir de ces recherches que si les tout premiers renforcements déterminent la bonne acquisition d'une compétence, le fait de prolonger leur approbation, une fois la compétence acquise, risque d'avoir l'effet inverse. Tout le monde admet que l'on puisse féliciter un grand garçon de cinq

ans qui sait attacher ses chaussures tout seul, et que, quelques années plus tard, ce compliment puisse être pris pour une offense. En revanche, ce n'est pas toujours le cas de certaines traditions pédagogiques qui se préoccupent moins de s'adapter au niveau et aux difficultés réelles de l'élève, comme au respect des acquisitions dont il est fier, que d'émettre une pensée toujours "positive et dynamisante", en plongeant celui-ci dans une situation de succès permanent.

Dans une autre perspective, les premiers travaux portant sur le phénomène de résignation apprise soutiennent également l'importance déterminante des premiers renforcements. Nous savons déjà que c'est parce que le sujet est initialement soumis à des punitions données au hasard (donc toujours indépendantes de ses actions) qu'il s'attend à ne plus voir, par la suite, ses actions renforcées, et que ses expectations diminuent jusqu'à un sentiment de perte de contrôle définitif sur l'environnement (Overmier et Seligman 1967). Or, Seligman, Maier et Greer (1968) confirmèrent l'importance de ces renforcement initiaux, en démontrant que l'on pouvait *immuniser* un animal contre le syndrome de résignation apprise en le soumettant, avant la première expérience du choc traumatisant et incontrôlable, à quelques séances de conditionnement où, par des renforcements adaptés (correspondance exacte de la réponse appropriée et de la fin de la décharge électrique), on augmentait la confiance de

l’animal dans l’efficacité de sa réponse — même lorsque celui-ci était soumis par la suite à des événements aversifs et inévitables.

Bien que cette problématique, fondée sur des questions de contingence réponse-renforcement, soit un peu datée et imprécise, bien qu’elle gagne à être enrichie, comme nous le ferons plus bas, d’une approche cognitive et sociale des expectations, il semble qu’elle explique assez bien les implications qu’ont, en matière de motivation, les premières expériences musicales et, en particulier, le rôle du premier professeur de musique.

Lors d’analyses rétrospectives sur les déterminants de l’engagement ou de la poursuite d’une pratique instrumentale, sur les précurseurs biographiques de l’excellence musicale et sur la satisfaction vis-à-vis d’une activité musicale professionnelle, de nombreux auteurs ont remarqué les conséquences extrêmement néfastes d’une première expérience négative (Green 1986, Bloom 1985, Morehouse 1988, Bernstein 1986, etc.). De telles études ont également souligné que l’influence bénéfique du premier professeur tenait moins à ses réelles qualités d’instrumentiste, qu’à sa capacité à *encourager* l’élève en étant *attentif et chaleureux* (Sloboda et Howe 1991, Howe et Sloboda 1991), qu'à sa

personnalité *chaleureuse et stimulante* (Sosniak 1985), ou qu'à la relation *amicale et détendue* qu'il avait su instaurer entre l'élève et la musique (Sloboda 1985). De plus, par delà le rôle du premier professeur, la littérature concernée converge autour d'un déterminant majeur et récurrent de la créativité, du talent, de la motivation comme de la réussite: l'attention particulière portée aux productions de l'enfant par le milieu familial, et ce depuis les premières stimulations parentales et la valorisation précoce des conduites enfantines (Mialaret 1994), jusqu'à l'investissement des parents ou l'attention extrême du milieu aux progrès de l'enfant (O'Neill 1997; Papinchak 1993; Sloboda et Howe 1991, 1992; Morehouse 1988; Hargreaves 1986; Greer *et al.* 1973). Bloom (1985) conclut même qu'en dépit de la grande diversité de leurs caractéristiques socio-économiques et culturelles, les parents d'enfants talentueux étaient très semblables du point de vue de leurs pratiques éducatives: "Dans une large mesure, on pourrait décrire leur attitude comme étant «orientée vers l'enfant»: ils étaient disposés à consacrer du temps, des ressources et de l'énergie à chacun de leurs enfants afin de leur donner les meilleures conditions qu'ils pourraient leur assurer." Outre ces études biographiques, il convient de noter (en dépit des nombreuses critiques qu'elle appelle) les résultats significatifs obtenus par la méthode d'apprentissage musical de S. Suzuki (1969),

laquelle repose largement sur l'implication des parents dans la valorisation des progrès précoces de l'enfant.

Inversement, le manque d'attention et d'investissement des parents est très souvent associé à l'abandon de l'activité. La présence des parents aux auditions et l'importance accordée ou non aux problèmes du transport des jeunes élèves constituent, par exemple, des indices solides et très généraux du maintien ou de l'abandon futur des études de musique (Solly 1987, Papinchak 1993). Dans une étude menée sur 165 musiciens polonais professionnels (âge 21-29 ans), dans le but de dégager les facteurs déterminants du développement de talents musicaux M. Manturzewska (1990, traduction: 1994, p. 287) a confirmé l'influence des pratiques éducatives du milieu: avant l'âge de neuf ans, il importe surtout que la *sensibilité émotionnelle à la musique* puisse s'établir autour d'un *dialogue* entre l'enfant et "une personne musicienne [adulte], aimant profondément la musique et entretenant avec l'enfant des relations affectives"; ensuite apparaît entre 6 et 14 ans une phase critique de *développement dirigé vers un but,* où sont acquises les compétences techniques. "Cette phase est «critique» en ce qui concerne le développement de l'efficience des performances techniques. Un mauvais apprentissage de l'instrument, des changements de professeur trop fréquents peuvent conduire à des dommages irrémédiables" (*ibid.*).

Par la suite, qu'on le veuille ou non, la contingence entre les résultats de l'élève et l'approbation de son entourage se fera de plus en plus hasardeuse. Mais, doté d'une première expérience concluante, l'élève sera mieux immunisé contre les méfaits du bizutage et de la concurrence sans loi qui règne sur le maigre marché des professions de la musique, contre le cabotinage et l'inattention de certains maîtres qui traditionnellement et souvent implicitement déprécient la fonction de pédagogue (surtout dans les premiers degrés).

5.2 A quoi tiennent de bonnes expectations?

B/Le rôle des médiateurs cognitifs

En dépit de l'influence importante de l'histoire des renforcements ou de l'acquisition de compétences réelles sur les expectations, de nombreux phénomènes restent hors de portée d'une analyse où l'individu ne serait qu'un robot compliqué dont l'efficacité dépendrait des soins que l'environnement aurait voué à sa construction. Souvenons-nous qu'au début du siècle, cette analyse connexionniste s'expliquait par le besoin d'émanciper la psychologie (discipline scientifique tendant à une explication *vérifiable* des conduites) de la philosophie (discipline refusant de se plier aux critères de validité de la science). Il fallait, pour

cela, éviter de recourir à des hypothèses sur des processus mentaux encore bien difficiles à tester (refuser de spéculer sur l'intérieur de la "boîte noire" des béhavioristes); et c'est ainsi que l'on a dû expliquer l'origine des expectations par la quantité de renforcements expérimentés et, peu ou prou, en se référant aux compétences réelles.

Cette approche montra vite ses limites: d'une part une analyse connexionniste n'explique pas un décalage souvent vérifié entre les capacités réelles et perçues, pas plus qu'elle ne peut intégrer les phénomènes affectifs engendrés par l'expérience de l'échec; d'autre part elle ne peut pas non plus admettre le fait que l'on s'engage parfois dans des activités entièrement nouvelles (qui n'ont jamais fait l'objet de renforcements antérieurs), sans pour autant être incapable de les conduire de façon efficace; ni que l'on puisse persévérer dans une activité en dépit d'une absence quasi totale de renforcements extérieurs.

Dans certains domaines complexes de l'activité humaine, il y a en effet peu de critères immédiatement disponibles et dépourvus d'ambiguïté, pour juger du caractère adapté ou inadapté d'un comportement ou d'une pensée (par exemple: un jugement esthétique en matière d'interprétation musicale). Il est, dans ce cas, difficile de bénéficier de renforcements

externes efficaces et il semble probable que les individus qui parviennent quand même à persévérer dans un tel domaine aient recours à des formes de régulation de leur comportement autres que de simples renforcements externes.

Inversement, force est de constater que des individus tout à fait normaux peuvent continuer à parier sans jamais rien gagner, qu'ils peuvent s'agiter en vain pour des causes perdues d'avance, ou s'épuiser dans certains domaines à collectionner les échecs et les humiliations, qu'en fait, ils organisent implicitement.

En situation pédagogique, il a aussi été observé que les nombreux renforcements correspondant à un bon niveau de réussite scolaire, n'avaient parfois aucun effet sur les sentiments de confiance en soi ou sur la poursuite effective de l'activité (voir: Fontaine 1990, Dweck, Goetz et Strauss 1980, Nicholls 1975, et en musique: Asmus et Harrison 1990, Behne 1979). Qui plus est, il arrive que l'expérience d'un échec dans un domaine particulier affecte, chez certains individus, les expectations de succès dans des domaines très éloignés et objectivement indépendants de ceux où ils ont échoué (généralisation infondée).

S'ils sont hors de portée d'une analyse connexionniste, ces phénomènes peuvent, en revanche, être décrits par une analyse cognitive puisque celle-ci admet que le comportement

est déterminé par des processus psychiques formant un intermédiaire plus ou moins complexe, et parfois autonome, entre des événements externes, et l'action de l'individu.

Nous retiendrons ici trois théories concernant les déterminants et modes de développement des expectations: les *théories de l'apprentissage social*, les *théories de l'attribution*, ainsi que les *théories des buts*.

5.2.1 Les théories de l'apprentissage social, ou "Comment mon bon Maître m'a tout appris sans dire un mot..."

La théorie de l'apprentissage social (*social learning*) est une théorie expérimentale de l'apprentissage et de la motivation développée dans les années 1955-1975 par les psychologues J. Rotter et A. Bandura et W. Mischel, et qui permet de formaliser l'influence des modèles environnementaux sur le comportement.

Elle postule que les déterminants du comportement:

• sont liés à la situation précise dans laquelle l'individu se trouve, même si la façon dont il la perçoit et la compare à d'autres situations peut être relativement stable et s'apparenter à un trait de personnalité;

• sont pour la plupart appris à travers des apprentissages fondés sur la simple observation de modèles présents dans l'environnement de l'individu. Cela suppose d'une part que les influences essentielles proviennent du monde extérieur (et

non de tensions ou de pulsions internes inconscientes), et d'autre part que ce sont des processus cognitifs de haut niveau (collecte d'informations, discrimination, catégorisation et comparaison, puis construction de représentations de compétence et de valeur attractive) qui remplissent la fonction capitale de médiation entre l'environnement et le comportement de l'individu.

La théorie de l'apprentissage social suppose que l'expérimentation *effective* du comportement et de son renforcement ne sont pas des conditions nécessaires à son apprentissage et à sa reproduction ultérieure: le caractère adapté ou inadapté d'un comportement découle de la façon dont l'environnement *du modèle* aura réagi à ce comportement. Il s'agit donc bien d'une théorie expérimentale de l'apprentissage fondée sur l'existence et l'observation de l'effet des renforcements. Celle-ci ajoute seulement pour rendre compte de l'apprentissage de conduites ou de règles sociales complexes (généralement tacites ou difficiles à percevoir et expérimenter) qu'à l'expérience directe de l'individu, on peut tout aussi bien substituer une sorte d'expérience par procuration, fondée sur les renforcements apparus consécutivement à l'action du modèle observé et choisi par l'individu. Ce modèle laisse alors chez

l'individu un *apprentissage latent* (Tolman) qui ne se manifeste pas forcément dans des actions immédiates, mais persiste sous la forme d'une compétence pressentie, d'une solution connue pour un problème, d'un type de réaction perçu comme possible et adapté à telle ou telle situation.

Cet apprentissage sera mis en œuvre lorsque l'individu sera confronté à une situation jugée semblable à celle où le modèle a été précédemment observé.

La thèse de l'observation et de l'imitation d'un modèle, proposée comme déterminant du comportement par les théories de l'apprentissage social, permet donc non seulement d'expliquer (sans recourir ici au principe général d'homéostasie) comment un but ou une action particulière acquiert de la valence, mais aussi comment se développe chez l'individu une *représentation mentale* de la façon de l'obtenir et de ses probabilités d'y parvenir en fonction de l'interprétation tant de son environnement que de ses compétences.

Cette évolution induit une restructuration fondamentale de la problématique concernant l'influence des renforcements sur les expectations: en considérant les expectations non comme les traces de renforcements effectivement expérimentés mais comme le produit d'une représentation mentale de ces expériences, elle permet d'admettre d'une part l'influence

décisive des attributions causales sur le développement des capacités perçues, mais elle permet aussi de justifier le principe des auto-renforcements qui constituent le postulat central des théories de la motivation instrumentale (Nuttin 1980), des théories de l'arrangement des buts (Locke et Latham 1992), et de nombreuses autres théories psychopédagogiques didactiques très répandues dans les sciences de l'éducation anglo-saxonnes (Voir: Viau 1994).

Prenons quelques exemples:

Après avoir vu le héros d'un dessin animé ou d'un jeu vidéo régler tous les petits désagréments de sa vie quotidienne en exterminant le méchant philistin à coup de fuseur laser, l'enfant pourra, lors d'une situation critique, réaliser subitement des actes de violence extrême; il pourra également acquérir la certitude que son milieu est hostile ou piégé, ou que sa structure sociale ne repose que sur le népotisme et la gâchette[1]. Bien qu'il ait été souvent testé sur l'étude des

---

1 Cet exemple se réfère à une étude très souvent citée (Bandura 1965), laquelle consiste à faire visionner à des enfants des petits films où un enfant accomplit des actions violentes sur des jouets. Trois fins de film différentes déterminent les conditions expérimentales: 1/à la fin, l'enfant est récompensé par un adulte, 2/à la fin, l'enfant est puni par un adulte, 3/il n'y a aucun renforcement par un adulte à la fin. On place ensuite les enfants qui ont visionné ces films dans une pièce contenant également des jouets, et l'on observe leur comportement au moyen d'une caméra cachée. Les résultats indiquent que ceux qui ont visionné les films avec renforcement positif (1) sont significativement plus susceptibles de reproduire le comportement agressif que ceux qui ont visionné un

comportements antisociaux[1], de nombreuses validations de ce phénomène ont été apportées dans les domaines les plus divers: Bryan et Test (1967), par exemple, ont placé une dame sur le bord d'une route à côté d'une voiture ayant un pneu crevé. En plaçant sur la même route, 500 mètres avant, une autre voiture avec une autre dame, en compagnie d'un jeune homme qui s'était arrêté pour l'aider à changer sa roue, ces auteurs ont observé que cette personne avait significativement plus de chances d'obtenir quelque assistance.

De même, en musique, on peut supposer qu'en voyant la salle de concert transportée par l'interprétation émouvante d'un grand artiste, le jeune spectateur pourra développer l'envie, puis la certitude de pouvoir faire de même avec son propre instrument, afin de gagner un jour peut-être, à son tour, la sollicitude d'un public ravi.

---

renforcement négatif (2), tandis que les autres (3) ont des résultats intermédiaires.

1 De nombreuses recherches des théoriciens de l'école de l'apprentissage social ont porté sur l'induction de comportements agressifs et antisociaux par les médias audiovisuels. Ces expériences tentaient d'invalider un postulat inverse souvent évoqué de Platon jusqu'à Freud: celui de la catharsis. La catharsis suppose en effet que l'observation d'une action agressive (des diverses formes de tortures publiques au culte de héros violents) permet de réduire en la *purgeant*, la propre agressivité du spectateur.

On peut, hélas, également supposer qu'en manifestant leur pouvoir par une humiliation plus ou moins sophistiquée qu'ils infligent parfois aux disciples novices, certains artistes et enseignants pérennisent, par le modèle qu'ils offrent, une solide tradition de bizutage et de cabotinage.

Cette problématique de l'apprentissage social semble très adaptée pour appréhender la motivation au sein d'une activité éminemment complexe, volontairement méconnue parmi ceux-là mêmes qui l'exercent (de par le tabou dont est frappé son étude scientifique); et surtout, d'une activité où la fréquentation fanatique d'un maître et la reproduction syncrétique de ses opinions, de ses vérités révélées et de ses pratiques éducatives se substitue, le plus souvent, à l'apprentissage tranquille d'un corpus de connaissances théoriques et pratiques qui seraient appréciées pour leur juste valeur, et unanimement reconnues.

Quels sont les principaux apports de la théorie de l'apprentissage social à la compréhension des problèmes d'expectation en situation d'apprentissage musical?

La définition du concept d'expectation au sein des théories de l'apprentissage social, tout comme chez Vroom, se réfère à la probabilité établie par un individu qu'un renforcement particulier survienne en fonction d'un comportement

spécifique de sa part dans une situation donnée (Rotter 1954, p.107). Elle se fonde donc aussi sur l'histoire des renforcements préalablement expérimentés, à ceci près qu'il peut s'agir de renforcements *par procuration* (apprentissages latents).

Le second apport des théories de l'apprentissage social tient à la notion d'*expectation généralisée* (*generalized expectancy*)[1]. Ces expectations généralisées jouent un rôle très important car, si les expectations sont spécifiques à un comportement, une situation et un moment donné, elles ne peuvent qualifier les chances de succès ou d'échec que sur une part assez faible du comportement, part qui se limite aux situations exactement identiques à celles où des renforcements ont déjà été observés ou expérimentés. Pour évaluer ses compétences sur une situation nouvelle ou trop différente, l'individu doit donc établir des inférences à partir

---

1 Pour J. Rotter, cette e*xpectation généralisée*, additionnée à la notion précédente d'*expectation spécifique* constitue une nouvelle dimension: la *liberté de mouvement* (*freedom of movement*) . Cette dernière dimension, additionnée à la valeur des renforcements escomptés, est censée prédire, chez cet auteur, la probabilité d'apparition d'un comportement (c'est-à-dire la force de la motivation de l'individu à s'y engager).

d’autres situations où il connaît déjà le degré de dépendance comportement/résultat — c’est-à-dire des généralisations[1].

Pour formaliser la nature et le principe de cette relation entre les situations observées ou expérimentées et la situation présente, J. Rotter recourt à la problématique des théories de l’attribution: une expectation propre à une situation donnée peut être généralisée (c’est-à-dire, rappelons-le, étendue à une autre situation), dans la mesure où le lien causal qui la fondait dans la situation de référence reste inchangé dans la situation nouvelle. En d’autres termes, il faut que l’individu explique la performance de son modèle par des causes qui ne constitueront pas, chez lui, des obstacles ou des conditions dont l’absence l’empêcherait d’accomplir la même performance. Les attributions causales constituent donc aussi, dans la dimension expectation, l’un des processus cognitifs les plus influents.

Prenons un exemple: si un enfant entend un musicien accompli interpréter joliment une œuvre, et qu’il attribue cette performance aux dons exceptionnels de ce musicien, il y aura alors de fortes chances pour qu’il ne cherche pas à en faire autant s’il pense être lui même dépourvu de tels dons. Si en

---

1 Le terme de *généralisation* désigne en psychologie tout processus visant à étendre le champ d’application d’une connaissance ou d’une conduite à

revanche il explique cette performance par le seul fait que ce musicien ait un excellent instrument alors que lui-même joue sur le dernier des clous, il pensera ne jamais pouvoir atteindre un même niveau avant d'avoir changé d'instrument (ce qui peut être très handicapant), mais il s'attendra à pouvoir jouer parfaitement le jour où on lui prêtera un bon instrument (c'est-à-dire le jour où les conditions de succès du modèle, telles qu'il les conçoit au terme de ses attributions, seront compatibles avec les siennes). Si, enfin, il estime que c'est au prix d'un travail habile que cet artiste est parvenu à un tel résultat, et s'il pense pouvoir travailler autant et aussi bien, il sera motivé pour accomplir beaucoup d'efforts.

5.2.2 Des expectations malades: I/les causes

Si les expectations généralisées (qui permettent, rappelons-le, à un individu de se représenter ses capacités pour des actions nouvelles) dépendent entièrement d'attributions causales dont nous avons détaillé plus haut le caractère souvent déformant, voire irrationnel, il en résultera les mêmes problèmes que ceux déjà évoqués pour la dimension instrumentalité: l'histoire des renforcements ou les capacités réelles de

---

des situations, des objets ou des actions nouvelles, ainsi que la connaissance qui résulte de ce processus (Larousse).

l'individu seront relativement indépendantes de ses capacités perçues.

Par exemple, en soutenant que des *biais de perspective* tendent à déformer de façon systématique les attributions des observateurs vers des caractéristiques situationnelles et celles des acteurs vers des caractéristiques personnelles (Jones et Nisbett 1972), et en admettant le rôle majeur et incontournable de l'observation de modèles dans la pédagogie des arts "récréatifs" (où nombre de conduites doivent être pressenties ou reproduites sans que l'on puisse offrir une définition explicite de leur contenu), on pourrait expliquer la propension des apprentis musiciens à faire état de traits fixes (comme le niveau d'aptitude, de sensibilité, de don) dans l'explication de leurs résultats.

La question des expectations rejoint ici aussi la problématique attributionnelle d'une adaptation de l'individu à l'environnement fondée sur la perception adaptée/inadaptée de ses structures causales. L'articulation EIV l'avait simplement scindée en deux parties: la représentation qu'a l'individu des moyens d'action efficaces sur son environnement (instrumentalité), et celle qu'il a de ses propres capacités à agir (expectation). Les principes sont donc les mêmes, mais ils traitent un autre champ d'information.

Selon Weiner (1980, p. 242), la théorie de l'apprentissage social allait surtout révéler que la plupart des problèmes de motivation venaient d'un mauvais ajustement entre le choix de buts (donc de modèles) très valorisés, et la présence de faibles expectations. Ce décalage tend à induire des comportements déviants (allant jusqu'à la toxicomanie, ou la psychose) ou illégitimes (jusqu'à la criminalité) dans le but d'atteindre un succès chéri et idéalisé auquel l'individu s'estime incapable de parvenir.

Cette analyse psychosociale s'est rapidement articulée autour de l'observation des problèmes sociaux contemporains issus d'une élévation et d'une diffusion massive des besoins de consommation, au moment où s'accroissent aussi les inégalités d'accès aux moyens de satisfaire ou de se départir de tels besoins (Merton 1957). Par exemple, Jessor, Carman et Grossman (1968) ont mesuré par un questionnaire administré à des élèves de lycée (*college*), l'expectation de satisfaire certains besoins (réussite académique et affection des proches), et le degré de dépendance alcoolique (quantité consommée, fréquence des ivresses, etc.). Les résultats ont indiqué que la consommation d'alcool était significativement reliée à la présence de faibles expectations, lesquelles étaient particulièrement prédictives de l'alcoolisme chez les femmes. Les résultats indiquèrent également que la fonction perçue de l'alcool était, chez les individus dotés de faibles expectations,

celle d'offrir un soulagement physique et une issue face à des déficits personnels perçus.

Cette question de l'inadaptation entre les aspirations et les capacités perçues semble être d'un grand intérêt dans l'étude des problèmes de motivation chez les musiciens, compte tenu des nombreux facteurs susceptibles d'induire, rappelons-le, dans cette population, un tel décalage.

A/ Un décalage issu de l'explication de la réussite par des causes internes incontrôlables

En premier lieu, il y a bien sûr l'effet d'un usage mal entendu des concepts de don ou de sensibilité naturelle à la musique dans un contexte d'apprentissage. Qu'ils soient le fruit de l'ignorance ou d'une quête d'identité, ces concepts tendent à placer le débutant non sur un plan quantitativement différent des autres (différents niveaux de formation ou d'investissement), mais, ce qui a de lourdes conséquences, sur un plan qualitativement différent. L'élève moqué, bizuté, déstabilisé par un doute sur ses aptitudes qu'une pratique balbutiante ne peut encore dissiper, n'est alors plus sur le même plan que l'artiste confirmé (souvent peu averti de la portée de ses paroles), ou que les élèves plus avancés (lesquels, poussés par les crises existentielles de l'adolescence, tentent, faute de mieux, de se persuader à ses

dépens, de la possession définitive de quelque qualité supérieure (Green 1986)).

Il serait en effet naïf de penser que, par une simple manipulation terminologique visant à bannir les mots de don, de sensibilité naturelle ou d'oreille absolue, on supprime réellement une tradition de naturalisation des attributs culturels qui remplit des fonctions cohésives essentielles au sein du groupe des musiciens (Bourdieu 1979; Hennion 1993). Il serait tout aussi naïf de croire que, pour peu que l'on ait franchi quelques étapes dans la formation musicale, on ne recoure jamais à ces explications discriminantes pour se rassurer dans des moments difficiles.

Économistes et sociologues savent bien que les vieux réflexes identitaires resurgissent en temps de crise, et nous avons vu plus haut, autour des travaux de Durkheim, que plus un groupe social était fragile, plus son besoin de se regrouper autour d'emblèmes forts était marqué. Nous savons aussi que les emblèmes forts du musicien reposent sur une série de croyances visant à faire passer pour naturels et durables les fondements d'un art ou d'une compétence qui, comme tout fait culturel, sont objectivement acquis et entretenus. Or, il serait naïf de penser que le monde de la musique est suffisamment bien portant pour toujours réchapper à de tels réflexes: après avoir relégué depuis le Moyen-Age la pratique

musicale au rang d'une simple activité d'agrément, après avoir fait d'un consumérisme futile la forme et la condition exclusive d'existence d'une civilisation de loisir, après avoir sacrifié, jusque dans les écoles, la culture des humanités sur l'autel d'une supposée formation professionnelle, notre société n'accorde effectivement pas beaucoup d'importance à la musique.

Fragilisé, rappelons-le, par un fort investissement affectif dans l'art qu'il professe, sincèrement désireux d'en faire partager les joies, mais rarement conscient de l'étroitesse de sa marge d'action pédagogique effective (il ne peut à lui seul compenser ni de vastes déterminismes socioculturels, ni contrôler l'investissement et les pratiques éducatives des parents), mal reconnu tant par un milieu musical marqué par le vedettariat que par une société peu férue d'humanisme, souvent déprécié par des parents qui ne veulent pas que l'activité d'"éveil" risque un jour de gêner l'acquisition des connaissances "utiles", incapable enfin de se reconvertir dans un autre domaine d'activité, tant pour des questions d'investissement affectif que par la spécificité de sa formation et de ses compétences, l'enseignant de musique est, plus que tout autre enseignant, soumis au *stress* et à l'*épuisement* (*burnout*) dans l'exercice de sa profession (Hodge *et al*.

1994)[1]. Ainsi, il peut être lui aussi, par delà l'artiste bavard ou l'adolescent en quête d'une identité, poussé à se défendre en évoquant — plus ou moins implicitement — le caractère prédéterminé et immuable de la sensibilité ou des compétences musicales, même si de tels arguments sont en contradiction totale avec sa fonction (ou son sacerdoce!).

Ces contextes de crise (existentielle, méthodologique ou budgétaire) semblent en dernier ressort les véritables déterminants de réflexes identitaires qui conduisent le milieu musical à se prévaloir de la possession de qualités innées.

Rien ne sert donc de bannir ou de changer un mot, si le sens ou la fonction que ce mot dénotait perdurent parce qu'on les ignore. Pour les théories de l'attribution (Weiner 1980), c'est seulement le caractère *contrôlable* ou *incontrôlable* de l'activité qui détermine la probabilité subjective de pouvoir l'accomplir.

Remplacer le dépistage du don musical ou le test d'intelligence par un pudique contrôle de l'oreille, ne plus

---

1 Les faits énumérés ont été observés en Angleterre par Hodge, Jupp et Taylor (1994), lors d'une enquête par questionnaire comparant des enseignants de musique et de mathématique en collège (*secondary school*). Selon ces auteurs, cette dévalorisation systématique d'une activité qu'ils ont très fortement investie, de la part des élèves, des parents d'élèves, de leurs collègues, de leur hiérarchie, des programmes scolaires et plus généralement de l'ensemble de la société, est à l'origine de sérieuses

parler de génie précoce, mais se plaindre de lacunes impossibles à combler ou de traces d'un apprentissage tardif, ne plus parler que de travail et d'effort sans s'assurer au préalable de la disponibilité de stratégies d'apprentissage adaptées chez l'élève, bannir l'hégémonie de l'oreille absolue tout en continuant à l'évaluer et à la sur-valoriser par l'emploi systématique de dictées atonales dans les concours les plus prestigieux, tout cela n'est que pseudo-changements qui ne résolvent en rien les difficultés motivationnelles de l'élève.

En ignorant que l'apprentissage d'une connaissance et l'évaluation normative d'une capacité sont des objectifs antagonistes du point de vue de la motivation (voir la partie instrumentalité), on pensera concilier ces deux objectifs, et le second, hélas bien plus facile à réaliser, inhibera puis remplacera toujours le premier.

B/ Un décalage induit par une idéalisation des critères de réussite, et aggravé par un biais de perspective et une non reconnaissance des activités paramusicales

Un second facteur de décalage expectations-aspirations tient au fait que les normes de réussite les plus communément admises ont, pour la chose artistique, des valeurs très élevées et souvent irréalistes.

---

réactions de *détresse émotionnelle* et d'*épuisement* spécifiques à la seule

D’une part, dans notre pays, le manque de pratique amateur et semi-professionnelle relègue le public au rang d’un *observateur* respectueux mais passif et ignorant, ce qui tendrait non seulement à propager une vision idéalisée et utopique de la pratique artistique, mais encore à enfouir les clefs du succès dans des questions de qualités personnelles et non d’investissement ou d’apprentissage (biais de perspective).

D’autre part, tandis que sur le marché de l’art aussi, le vedettariat médiatique sévit, les débouchés professionnels des musiciens s’amenuisent tellement que la compétition et la sélection deviennent les principales préoccupations de toute la population qui aspire à vivre de la musique, ce qui, comme nous l’avons vu plus haut, conduit à un cercle vicieux dont pâtit lourdement leur formation.

Enfin, cette idéalisation néfaste semble aussi la conséquence d’une représentation très réductrice de l’activité musicale autour des seuls personnages emblématiques de l’interprète et du compositeur — seuls dénominateurs communs unanimement reconnus d’un milieu pourtant composé en majorité d’enseignants.

---

population d’enseignants de musique.

5.2.3 Des expectations malades: II/les effets

Comment se solde un tel décalage entre des buts irréalistes fortement valorisés et de trop faibles expectations?

Pour répondre à cette question, nous traiterons tout d'abord des conséquences néfastes du décalage, puis nous présenterons les réactions qu'y oppose normalement l'individu. Les stratégies d'intervention qui permettent d'éviter que ce problème se pose feront l'objet du prochain chapitre.

A/ Conséquences et réactions pathologiques: la présence d'indices connus

Les théoriciens de l'apprentissage social (Rotter, Bandura) soutiennent, rappelons-le, qu'un tel décalage induit non pas l'inhibition de toute forme d'action, mais la poursuite de ces buts idéalisés par des moyens *déviants* ou *illégitimes* de les atteindre. Transposée dans le domaine des activités musicales, cette analyse coïncide une fois encore avec des phénomènes déjà souvent évoqués.

Les moyens *déviants* observés par Rotter, à savoir la *toxicomanie* et la *psychose*, rappellent nombre d'explications esthétiques qui, depuis l'Antiquité, mettent en garde notre raison sur le pouvoir extatique dangereux de la musique et sur la dépendance qu'il peut instaurer. On pourra également

évoquer certaines analyses micro-économiques récentes des stratégies de consommation musicale, qui associent la dépendance du mélomane discophile à l'égard des héros ou des héroïnes en disques, avec celle des victimes de l'héroïne en poudre (Dupuis 1990). Que dire encore de la frénésie avec laquelle l'industrie du loisir multiplie et rentabilise les moyens techniques de vivre de ses (piètres) fantasmes musicaux.

Pour ce qui est des moyens *illégitimes*, on en trouve aussi des manifestations évidentes: depuis plus de deux siècles, l'histoire de la pédagogie musicale est marquée par une incessante tradition de réforme des systèmes de notation musicale (Kleinman 1974); et du coté de ceux qui confondent le loisir avec son antonyme mercantile (*otium* et *negotium* diront les latinistes), la vieille réclame qui vous promet de "savoir la musique sans lire les notes" marche encore.

B/ Les réactions normales, parfois paradoxales

Tous les individus ne réagissent cependant pas ainsi à un décalage entre des buts idéalisés et de faibles expectations. En admettant, dans une perspective cognitive, que l'individu agisse sur la représentation qu'il se fait de son environnement lorsqu'il ne peut agir directement sur lui, on comprendra qu'il manipule la valeur des différents buts qu'il est susceptible de

poursuivre, et fournisse ainsi toutes sortes de justifications plus ou moins adaptées de ses conduites.

Nous avons déjà évoqué un phénomène d'*érosion de la valence* par lequel un individu essuyant des échecs systématiques dans une activité à laquelle il accorde de la valeur tend à réduire l'intérêt qu'il porte à cette activité, pour éviter la douleur résultant d'une telle contradiction (Porter et Lawler 1968).

Or, ce phénomène, bien que courant, n'est pas général: parfois, faute de pouvoir réduire sa valeur, c'est en surévaluant explicitement la difficulté supposée d'une tâche que l'individu se protège. La théorie de la *dissonance cognitive* proposée en psychologie sociale par L. Festinger et son équipe dès la fin des années 1950 explique cette dernière attitude, et propose une formalisation nouvelle des changements cognitifs qui interviennent à la suite d'une telle situation de conflit psychique (voir: Festinger 1957).

Cette théorie s'inscrit dans une perspective homéostatique déjà bien familière: lorsqu'un individu est placé dans une situation de conflit entre des croyances, des connaissances ou des comportements contradictoires, ce conflit génère un état de tension interne nommé *dissonance cognitive*, tension que cet individu doit *réduire* en agissant sur les représentations mentales qui l'ont générée, et qui constitue (au même titre

que la faim ou les pulsions agressives et sexuelles) un mobile à part entière de son comportement.

Prenons un exemple souvent cité:

Lorsqu'un grand fumeur apprend qu'il a de fortes chances de mourir d'un cancer du poumon, et qu'il ne peut vraiment pas réduire sa consommation de cigarettes, il tend à réduire la dissonance cognitive induite par ces deux cognitions antagonistes, en déniant, par exemple, la valeur des statistiques médicales. Lors d'une enquête de santé publique demandant à des fumeurs si le lien établi entre le tabac et le cancer avait été, selon eux, suffisamment prouvé, il est apparu que 86% des non-fumeurs trouvaient ces études convaincantes, tandis que cette conviction allait de 68% chez le groupe de fumeurs légers à seulement 55% dans le groupe des grand fumeurs (Festinger 1957).

L'ampleur et le mode de résolution de cette dissonance cognitive sont déterminés en comparant la valeur des différentes cognitions (ici: la crédibilité de la relation tabac/cancer; et le degré de dépendance de l'individu vis-à-vis de la nicotine) et en estimant la difficulté des voies disponibles pour réduire la dissonance (on peut fumer trois cigarettes par jour et sucer son pouce, comme on peut tout aussi bien dénier les statistiques médicales et soutenir que la

pollution urbaine est bien pire encore que le tabac, ou que son grand-oncle a fumé le cigare jusqu'à 95 ans, etc.).

Il faut donc tenir compte de ces interactions expectation/valence qui peuvent faire adorer une matière sur laquelle on échoue et que l'on n'aurait pas eu de raison particulière d'apprécier autant s'il n'y avait eu cette réaction alambiquée à un sentiment d'incompétence. L'hypothèse de la réduction de la dissonance pourrait alors expliquer l'intérêt très vif mais non suivi d'effort ni d'arguments solides, que certains grands débutants manifestent parfois à l'égard des disciplines de technique musicale.

5.2.4 Des expectations malades III/les remèdes

En 1954, lors de sa première formulation, la théorie de l'apprentissage social de J. Rotter était avant tout destinée à offrir aux thérapeutes cliniciens une problématique économique, accessible et pratique, servant d'alternative à la théorie de Freud pour le traitement de troubles légers du comportement (différentes manifestations de l'anxiété, dépression, phobies, etc.). En postulant que certains de ces troubles ne provenaient pas de processus inconscients complexes et difficilement contrôlables, mais seulement de l'apprentissage de comportements inadaptés induits par des propriétés précises de l'environnement, il n'était plus

nécessaire de s'engager dans leur difficile interprétation; il suffisait simplement de réapprendre au patient à analyser son environnement et son propre comportement dans des voies mieux adaptées, pour que tout rentre dans l'ordre.

Le principe général d'intervention était tout aussi simple.

D'abord, il fallait s'assurer que le niveau de but minimum[1] soit en rapport avec les probabilités objectives de succès, en éliminant les processus de valorisation inadaptés (voir la partie valence), en vérifiant le bon enchaînement des buts poursuivis (voir la partie instrumentalité), et en permettant que les compétences objectives requises soient acquises efficacement (voir la partie consacrée au feedback).

Ensuite, on traitait par des incitations effectives à agir ou par des croyances antagonistes non seulement tout ce qui pouvait induire des attributions causales réduisant le contrôle perçu de l'individu sur l'environnement et blessant son estime de soi, mais aussi tout ce qui tendait à généraliser à des situations nouvelles un manque de confiance issu d'échecs passés.

Des premiers travaux de J. Rotter sur les attributions internes/externes, jusqu'aux travaux cognitifs des théories

---

1 Niveau à partir duquel l'obtention d'un but jusqu'alors insatisfaisant devient suffisamment attractive.

implicites de l'intelligence, les recherches conduites dans le paradigme des théories de l'attribution appréhendèrent toujours la question de la motivation à travers le contrôle perçu de la cause à laquelle l'individu attribuait un événement. Les troubles de la motivation venaient ainsi du fait que les individus se fourvoyaient souvent, au terme d'une attribution erronée ou inadaptée, sur l'analyse de leurs maux et de leurs moyens d'action.

Cette problématique eut un vif succès[1] et s'étendit de la psychologie du travail (restauration des responsabilités personnelles, processus de décision en équipe, revalorisation de l'information ascendante) au traitement de certaines pathologies (phobies, dépression, stress), en passant par la publicité (bonheur et ascension sociale par l'acquisition de biens de consommation représentatifs des classes supérieures).

Succès aidant, cette simplicité se traduisit parfois à l'école par la formation de missionnaires-thérapeutes-enseignants spécialisés dans des cours de rattrapage en psychologie pratique, ou par des recettes pédagogiques qui, oubliant leurs

---

1 Thill (1993, p. 299) indique qu'il y a aujourd'hui plus de 50 échelles de mesure des tendances à l'attribution interne/externe; et Weiner (1980, p. 238) souligne que la publication de J. Rotter (1966) sur le lieu de maîtrise fut entre 1965 et 1975 l'une des trois publications les plus souvent citées

fondements théoriques, laissaient souvent place au simple prosélytisme des dogmes de la culture WASP[1]. Toutefois, ne nous étonnons pas des traces de la culture protestante dans une psychologie de la motivation d'origine presque exclusivement anglo-saxonne; et n'oublions pas que le lien optimiste qui unit progrès, bonheur et prospérité à la liberté d'entreprendre fut un héritage majeur du siècle des lumières. En effet, il vaut mieux, ici, ne pas se laisser prendre par le doute de Pascal (*Pensées* section II, 88), pour qui "tout ce qui se perfectionne par le progrès périt aussi par le progrès. Tout ce qui a été faible ne peut jamais être absolument fort. On a beau dire, *il est crû*, *il est changé*, il est aussi le même".

Mais comment restaurer un lien causal perturbé ou peu visible?

Les premiers travaux articulés autour de la célèbre échelle du LoC (lieu de maîtrise) de J. Rotter (Rotter 1966) opposèrent d'abord les attributions externes et internes. Ces dernières

---

dans la littérature psychologique "douce" (personnalité, clinique et sociale).

1 A savoir, le culte d'un contrôle exclusivement individuel de sa propre vie et de son environnement à travers les concepts psychopédagogiques de responsabilité personnelle (*personal responsability*), de libre arbitre (*free will*), de liberté perçue (*perceived freedom*) et, pour la motivation en contexte scolaire, des catégorisations en "bon" et en "mauvais" profils

étaient considérées d'office comme plus contrôlables que les premières, ce qui justifiait un jugement de valeur de "bonne" ou de "mauvaise" attribution selon qu'il s'agissait respectivement d'un résultat positif ou négatif.

Comme de nombreuses observations avaient démontré qu'en situation d'apprentissage, les élèves souffrant de faibles expectations tendaient, en cas de succès, à émettre des attributions externes (chance, bienveillance de l'enseignant, facilité de l'exercice) qui les amenaient à ne plus tenter aucune action, on adopta une problématique de *(re-) internalisation* des causes du succès. Cela consistait à établir des conditions de renforcement optimales favorisant l'exercice et l'apprentissage de compétences réelles, puis à inciter activement l'individu à accomplir des actions effectives suivies de "ré-entraînements attributionnels" (*attribution retraining*) qui l'amenaient à faire des analyses causales plus fidèles à la réalité.

Il s'agissait donc de *faire à nouveau croire* à cet individu que les résultats que l'on attendait de lui étaient bien sous son contrôle (*internalisation* du lieu perçu de leur cause), tout en donnant, par les prémisses d'une pratique fructueuse et d'un

---

(comme les *pawn/origin* de deCharms 1976), toujours un peu dangereuses lorsque le terme survit à son support théorique.

développement efficace de ses compétences, un fondement tangible à cette croyance.

Dans une étude déjà mentionnée, Seligman Maier et Geer (1968) vérifièrent qu'en incitant activement un chien atteint du syndrome de résignation apprise à accomplir certaines actions[1], on pouvait faire disparaître ce trouble — et ce, sans que le caractère externe de l'incitation ne limite son efficacité thérapeutique. En d'autres termes, là où des associations réponse-renforcement défaillantes avaient conduit l'animal à ne plus faire le lien entre une action et un résultat, on pouvait rendre à nouveau évidente au sujet la conséquence de ses propres actions, mais à condition de procéder à une nouvelle série d'associations réponse-renforcement "artificielles".

Lors d'une étude portant cette fois sur des étudiants des différents premiers cycles universitaires (*undergraduates*), Friedlander et Chartier (1981) confirmèrent que l'origine des réponses permettant de restaurer le contrôle de l'individu sur son environnement n'avait pas d'importance. Lors d'une expérience visant à rétablir, par des programmes de renforcements, les expectations de succès d'individus

---

1 On demandait à un expérimentateur de manipuler la patte de l'animal qui, sans cela, n'aurait pas bougé, dans le but de lui faire émettre lui-même la bonne réponse sur un dispositif de conditionnement.

présentant un syndrome de résignation apprise, ces auteurs ont démontré que le fait qu'un renforcement soit obtenu directement par le sujet (grâce à un expérimentateur qui manipulait après coup le choix de la "bonne" réponse pour qu'elle corresponde toujours à celle du sujet), ou indirectement (grâce à un expérimentateur lui soufflant les bonnes réponses), n'avait guère d'importance quant à l'efficacité du traitement.

5.2.5 "-Si tu veux... tu ne peux pas toujours!"

En appréhendant le problème à travers les catégories initiales des travaux de J. Rotter, on considéra, surtout *par élimination*, que l'attribution d'un résultat attendu aux efforts déployés par l'individu était la solution la plus satisfaisante. Les attributions à la chance ou à la nature de la tâche étaient externes, donc proscrites, et l'attribution aux capacités devait être absolument évitée car elle présentait, du fait qu'il s'agissait d'un attribut interne, stable et incontrôlable, un risque majeur en cas d'échec: celui de conduire les individus à douter de leurs aptitudes, à se sentir démunis, inaptes, puis à sombrer dans la résignation apprise et l'inhibition du comportement. En matière d'apprentissage, les premières thérapies attributionnelles se contentèrent d'entraîner les sujets à ne pas attribuer d'éventuels échecs à un manque de

capacité car cela avait un effet dévastateur sur les expectations (Weiner 1980, p. 383). Des consignes simplistes visant à expliquer les résultats obtenus par les efforts déployés se diffusèrent alors rapidement.

Or, pour que les sentiments de compétences se développent, il fallait tout de même que des succès ou des renforcements accumulés ne soient pas toujours hypothéqués par l'obligation de déployer sans cesse d'importants efforts. La solution idéale eut été d'attribuer les échecs à un manque d'effort et les succès aux fortes capacités de l'individu; hélas, rien ne pouvait garantir une telle différenciation des cognitions relatives aux succès et aux échecs, surtout chez des élèves en situation d'échec scolaire.

Traduite sur le terrain pédagogique, cette consigne d'attribution de l'échec à l'effort fut donc insuffisante: elle n'apportait qu'un moyen d'oublier, un temps, une opinion focalisée sur les questions de capacités, mais elle retombait vite, faute de résultats, dans un sens commun valorisant, pour des raisons éthiques, l'effort ...ou la pénitence rédemptrice par le travail.

Avec Covington et Omelich (1979), l'étude des phénomènes affectifs impliqués dans le développement des expectations permit de comprendre un autre effet pervers, qui faisait de

l'attribution d'un résultat au niveau d'effort déployé une *arme à double tranchant*: les mauvais résultats étaient généralement envisagés soit comme un manque d'efforts, soit comme un manque de capacités, c'est-à-dire comme la conséquence d'une paresse répréhensible *ou* comme l'indice d'une incapacité humiliante.

Une maxime de sens commun comme "Si tu veux tu peux" a en effet des conséquences diamétralement opposées, selon qu'elle est proférée dans un contexte d'apprentissage favorable (elle incite un élève confiant à mettre en pratique des connaissances préalablement disposées par le pédagogue), ou défavorable (elle ne s'accompagne d'aucune consigne pratique et se contente de confronter l'élève à son impuissance et au pouvoir du maître).

L'étude des affects négatifs expérimentés en cas d'échec, puis des processus cognitifs par lesquels ils pouvaient induire une réaction de démotivation, fit l'objet d'analyses divergentes:

• B. Weiner (1979) suggéra d'abord que l'influence d'un jugement moral du comportement était prédominante. Par conséquent, un échec expérimenté à la suite d'un effort important devrait être moins répréhensible, et moins néfaste du point de vue des expectations, qu'un échec arrivant au terme d'une absence d'effort.

• Les théoriciens de la *valeur personnelle* (*self worth*) firent ensuite une prédiction contraire, en arguant de l'influence des affects négatifs (comme la honte et l'humiliation) qui apparaissent lorsqu'un échec survient après un effort important.

Covington et Omelich (1985) apportèrent une synthèse convaincante de ces deux positions en considérant qu'il s'agissait d'affects négatifs différents (le sentiment de culpabilité, et le sentiment d'humiliation), dont l'un (la honte, l'humiliation) devenait prédominant à partir de la fin de l'enfance, lorsque les capacités intellectuelles, de plus en plus valorisées, commençaient à être perçues comme une entité stable sur laquelle l'effort n'avait que peu d'influence (Ames et Ames 1984).

Si les consignes d'attribution à l'effort étaient incapables de restaurer des expectations défaillantes, c'est donc parce qu'elles ne faisaient qu'inciter des individus déjà persuadés d'échouer, à réduire "préventivement" leur niveau d'effort, pour se préserver d'une humiliation supplémentaire (Covington et Omelich 1985; Covington 1983).

En admettant, au terme d'une vision dualiste erronée des causes du succès, que l'économie d'effort compte autant que l'obtention du résultat escompté, on s'engage dans une

logique éminemment perverse du point de vue de l'apprentissage, et déjà dénoncée lors de la présentation des travaux de Dweck ou de Ames sur les types de buts préférés.

Or, en privilégiant une évaluation normative à une évaluation relative fondée sur la maîtrise effective d'une discipline, en introduisant à l'école un vieux principe de sélection systématisé par un usage déplacé des tests d'intelligence générale (où, rappelons-le, l'individu le plus capable est celui qui consacre moins de temps que les autres à la réalisation d'une même tâche, c'est-à-dire celui qui réussit mieux avec moins d'efforts et de travail), n'a-t-on pas encouragé de tels raisonnements?

Est-il si surprenant qu'un élève croie que le temps d'apprendre est compté, alors même qu'il vit dans une société mercantile qui s'entête ici encore à nous faire oublier que l'art et la connaissance sont avant tout une affaire de loisir (*otium*) et non, rappelons-le, d'intérêts publics, de commerce ou de politique (*negotium,* de *nec otium*, qui est étranger à l'*otium*); une société focalisée dans son ensemble sur l'évaluation comparée des aptitudes ou des marqueurs de classe sociale, une société où l'on remplace la formation continue par la sélection initiale, et où, sous couvert d'un "darwinisme social", on "motive" l'individu par une compétition sauvage?

Et même, dans le domaine des enseignements artistiques, la doxa du don ou de l'aptitude-ineffable-mais-forcément-innée ne renforce-t-elle pas davantage la valeur négative d'un travail d'apprentissage — surtout lorsque d'incontournables difficultés techniques inhibent encore toute expression créative, et que des observateurs impatients, ou peu avertis, en profitent pour laisser croire à un manque de "facilités naturelles" de l'élève?

5.2.6 Tout est affaire de stratégies

Comment l'élève peut-il attribuer un mauvais résultat à une cause interne et contrôlable autre que le niveau d'effort ?

Dans les années 1990, les recherches motivationnelles s'accordèrent sur le fait qu'il fallait mieux distinguer les aspects quantitatifs et qualitatifs de l'effort. En attribuant un résultat à la *qualité* des efforts déployés pour l'atteindre (c'est-à-dire aux stratégies employées), ses causes restaient tout aussi contrôlables, mais on pouvait, après avoir fourni en vain une grande *quantité* d'effort, se prémunir de toute honte en accusant des stratégies que l'on pouvait changer à sa guise et dont on n'était pas *forcément* responsable. Selon Clifford (1984), l'attribution d'un échec à des stratégies inadaptées procure, comparée à l'attribution au manque d'efforts, de plus fortes probabilités perçues d'obtenir des succès futurs, une

meilleure efficacité de l'aide de l'enseignant, et une réponse affective à l'échec moins intense. Cependant, cet auteur note que les stratégies sont rarement citées spontanément (lorsque les attributions causales sont recueillies par des réponses ouvertes) — ce qui serait dû selon lui au fait que les enseignants ne promeuvent pas suffisamment l'usage de ces stratégies d'apprentissage et se replient, en cas d'échec de l'élève, sur de simples exhortations à reprendre confiance et à travailler davantage.

Dans les recherches motivationnelles contemporaines, l'accent fut donc porté sur la valorisation, la création (ou l'appropriation), et l'optimisation par l'élève de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation efficaces (voir: Viau 1994).

En musique, Austin et Vispoel (1992) apportent une démonstration convaincante de l'intérêt et de l'efficacité d'une attribution des résultats aux stratégies employées, tant du point de vue de l'apprentissage que de la motivation et de la satisfaction.

Ces auteurs étudièrent, au moyen d'un matériel projectif[1] simulant un échec, les attitudes et les raisonnements de 107 élèves d'écoles de musique[2]. Les sujets recevaient les bulletins d'un élève fictif (Bill) où le professeur avait consigné différentes appréciations verbales et évaluations (notes de 1 à 6) sur des indices de capacités, d'effort et de stratégies (le niveau de lecture instrumentale, l'assiduité, l'attention ou le temps passé, l'usage quotidien de buts intermédiaires à atteindre, etc.). Ils recevaient également le compte rendu d'un "concours" où les buts poursuivis et les critères de réussite différaient: compétition absolue (*competitive*; c'est-à-dire être parmi les trois premiers), atteinte d'un niveau de performance prédéterminé (*individualistic-standards*; c'est-à-dire avoir un score d'au moins *x* points), et réalisation d'un progrès personnel (*individualistic-progress*; c'est-à-dire augmenter de cinq points son précédent score).

---

1 La mesure *projective* est, rappelons-le, une méthode d'observation qui permet de déjouer les défenses de sujets qui craignent d'être jugés sur leurs compétences, en détournant leur attention par une ruse ou par une tâche "distractrice" (servant à faire diversion). Ici, en donnant leur avis sur les péripéties d'un élève fictif, les élèves expriment des raisonnements et des attitudes qui leur sont propres mais qu'ils auraient certainement travestis ou dissimulés s'il s'était s'agit d'interpréter leurs propres résultats.

2 Age moyen 11,4 ans (SD 1,7); 2,7 ans d'apprentissage d'un instrument en moyenne; répartition égale des deux sexes.

Les sujets devaient ensuite imaginer l'attitude de "Bill" et expliquer pourquoi il avait échoué, en exprimant sur une échelle en six points leur agrément ou leur désagrément vis-à-vis de différentes propositions décrivant:

a/les attitudes ou les affects de Bill (colère, inquiétude),

b/ses expectations (probabilité perçue d'un succès futur),

c/son comportement futur (quantité d'effort déployé, changement de stratégies ou de niveau de risque),

d/l'aide ultérieure qu'il recevra de ses enseignants,

e/son attribution supposée de l'échec.

L'analyse des moyennes révéla que les sujets faisaient globalement preuve d'un certain optimisme quant aux résultats futurs de "Bill" (accroissement de l'effort et des performances, usage de meilleurs stratégies), qu'ils supposaient que celui-ci allait choisir par la suite des tâches plus stimulantes (*challenging tasks*), mais qu'ils s'attendaient aussi à d'importantes réactions émotionnelles au feedback attributionnel (c'est-à-dire à l'explication du professeur attribuant l'échec à un manque de capacités, d'efforts ou de stratégies efficaces). Une analyse statistique approfondie (régression multiple) révéla que la structure de but (compétition, standard à atteindre, progrès minimum) n'avait

pas d'effet[1], contrairement au feedback attributionnel qui permettait, dans le cas d'une attribution de l'échec à des stratégies inadaptées, d'augmenter significativement la prédiction de meilleures performances, d'efforts accrus et bien sûr d'usage de meilleures stratégies d'apprentissage.

Lors de leur discussion, les auteurs comparèrent l'influence des réponses émotionnelles de ces élèves instrumentistes (par exemple: culpabilité, colère, humiliation), à celle relevée lors d'une enquête précédente (Vispoel et Austin 1993) portant sur des élèves suivant un cours de musique dans le cadre d'une formation générale. Ces comparaisons révélèrent que les élèves du cursus généraliste (*general music student*), contrairement aux "instrumentistes", n'avaient pas de réactions émotionnelles significatives au feedback attributionnel, et que leurs réactions émotionnelles étaient significativement reliées aux prédictions de performances futures, d'effort accru et d'amélioration des stratégies (alors que l'on notait une relation inverse chez les instrumentistes).

Mais quelles sont au juste ces stratégies tant prisées par les psychologues?

---

1 Les auteurs évoquent un biais du protocole expérimental utilisé: la méthode projective introduit une distanciation qui perturbe le recueil de données sur l'experience et l'investissement personnel

Sans vouloir approfondir une question qui reste en marge de ce travail, donons simplement quelques repères (se reporter à Marzano *et al* 1992).

a/Les stratégies d'apprentissage regroupent:

• des *stratégies de mémorisation*. Ces stratégies, très communes, procèdent par répétition (apprendre par cœur), par association d'acronymes ou d'histoires ("mais où est donc Ornicar", pour se souvenir des conjonctions de coordination). Elles doivent se limiter à la fixation de connaissances factuelles (règle ou donnée arbitraire, trop abstraite, etc.) pour lesquelles il n'y a aucune autre possibilité.

• des *stratégies d'organisation* permettant de ranger toutes les connaissances dont on dispose en précisant bien les liens qui les unissent entre elles (par exemple: construire en histoire un tableau chronologique avec des entrées pluridisciplinaires).

• des *stratégies d'élaboration* permettent d'intégrer de nouvelles connaissances à un ensemble de connaissances préexistantes au moyen d'analogies, de paraphrases, de résumés périodiques, de prises de notes, etc.

b/Les stratégies d'autorégulation qualifient:

• des *stratégies métacognitives* assurant la planification, le contrôle et l'évaluation de l'apprentissage (clarifier la tâche, l'organiser dans le temps, dresser périodiquement un bilan de ses acquisitions, etc.),

• des *stratégies de gestion de l'apprentissage* assurant une bonne rentabilité des efforts déployés. Par exemple, dresser un emploi du temps affectant des tâches précises à des périodes et à des lieux de travail adaptés, en tenant compte de la disponibilité des informations (bibliothèque, étude, maison, TD, groupe de travail), des heures où l'on sait avoir la meilleure/moins bonne forme intellectuelle, des sorties hygiéniques et sportives, etc.

• des *stratégies de motivation* permettant 1/d'organiser "l'auto renforcement" de ses conduites en décomposant l'apprentissage en une série d'objectifs concrets, à court et moyen terme, pour lesquels on s'auto-récompense lors de leur obtention, 2/de reconnaître et de compenser des phénomènes de démotivation menant à une inhibition de l'action (ruminer les causes de ses échecs, sous-estimer ses succès passés et ses expectations, choisir un niveau de risque irréaliste ou des buts de performance, etc.).

5.2.7 Parfois, des entraves augmentent la motivation

Jusqu'à présent, nous avons soutenu que la motivation était globalement proportionnée au niveau des expectations. Or, deux théories affirment que cette relation n'est pas toujours proportionnelle.

A/ La théorie de la *valence résultante*

La théorie de la *valence résultante* (Escalona 1940; Festinger 1942), utilisée (mais sans grand succès) dans la première formulation du modèle de la motivation à réussir de Atkinson (1964), formalise la motivation d'un individu au moyen d'un conflit approche-évitement (voir chapitre valence). Les tendances à l'approche où à l'évitement dépendent, rappelons-le, de la valeur stimulante ou répulsive d'un résultat ou d'un échec (*positive/negative valence*), et de sa probabilité d'être obtenue (*potency*) au terme de l'action: plus une tâche est difficile, plus elle est valorisée et désirable, moins la valeur répulsive d'un d'échec humiliant s'y manifeste, mais plus la probabilité de l'accomplir avec succès est faible. Inversement, plus une tâche est facile et plus elle a de chances d'être obtenue, mais cette tâche est aussi moins désirable et le risque d'y expérimenter un échec y est spécialement redouté.

Dans cette acception, les individus sont censés être plus motivés pour des tâches de valeur et de difficulté intermédiaires sur lesquelles les tendances incitatrices sont accrues et les tendances inhibitrices sont moindres, ce qui implique une relation non proportionnelle tant de la valence que de l'expectation à la motivation.

B/ La théorie de la réactance psychologique

La théorie de la *réactance* (Brehm 1966) est en quelque sorte l'antonyme de la théorie de la résignation apprise. Elle soutient que la difficulté d'un but, lorsqu'elle provient d'une restriction des libertés d'action de l'individu, augmente sa désidérabilité et par conséquent la motivation de cet individu brimé à l'accomplir, et ce, quelle que soit la probabilité réelle ou perçue de l'atteindre. Selon Brehm, chaque fois qu'une personne pense qu'une de ses libertés a été affaiblie, cela crée chez lui une besoin de restaurer ses libertés qui le pousse à agir.

Par exemple, Mazis (1975) étudia les réactions des consommateurs à la suite d'une loi antipollution interdisant en Floride certaines marques de lessives contenant des phosphates. Il observa que la satisfaction des ménagères à l'égard de ces marques augmentait subitement à la suite de leur interdiction, et ce, curieusement, dans le seul état où la

loi avait été appliquée. Lorsque, plus tard, certaines de ces marques réapparurent avec des produits sans phosphates, on put remarquer que les ménagères ayant changé de marque étaient significativement moins satisfaites de leur lessive que celles ayant pu garder la même marque. Ce phénomène de réactance explique aussi bien les stratégies de marketing qui augmentent la désidérabilité d'un produit de grande consommation en faisant croire qu'il sera bientôt indisponible, que l'acharnement des militants défendant des groupes sociaux ou ethniques minoritaires. Dans notre registre, il pourrait aussi expliquer pourquoi la valorisation de l'activité musicale pâtit de la grande disponibilité des biens culturels, et comment l'engagement dans une activité artistique souffre aujourd'hui souvent de ce que l'on a *perdu en rêve ce qu'on a gagné en réalité* (Musil).

Certains rapprochements sont troublants: d'un côté, prenons par exemple l'abandon de ces jeunes instrumentistes, poussés très tôt par leurs parents dans une école de musique, puis incités par les mêmes à abandonner ces études lorsque ceux-ci se lassent de faire des allers et retours en voiture pour les y accompagner (Solly 1987). De l'autre, prenons par exemple les récits de Rousseau sur les petites promenades — chemin de croix ou pas, peu importe — qu'il lui fallait accomplir à pied pour prendre, depuis ses montagnes savoyardes, des cours d'harmonie qui comptaient tant pour lui.

Comment ne pas tendre ainsi au cynisme lorsque l'on voit aujourd'hui des parents d'élèves acheter un très bel instrument de salon, puis contraindre leur enfant à en abandonner l'étude, parce que le nouveau pavillon est bien trop loin de tout conservatoire (Guirard 1997, transcription des entretiens exploratoires)?

Comment ne pas s'émouvoir aussi de tant d'énergie gâchée dans les vains combats du royaume de la musique — depuis celui des instrumentistes, précipités dans un professionnalisme technique forcené mais précaire, soubresaut des surenchères compositionnelles moribondes de l'Epoque Contemporaine (alors que ceux-ci sont le plus souvent promis au métier fort différent d'enseignant); jusqu'à celui de ceux qui auront gaspillé leurs forces en s'engageant dans de fausses luttes où, faute d'admettre des règles communes, ils n'engageaient qu'une partie de cache-cache vide de sens où se croisaient l'interprète, la machine, le philosophe, le compositeur, l'enseignant, le critique ou le scientifique?

C/ Une contradiction résolue par les théories de l'arrangement des buts

Le fait que des obstacles et des difficultés puissent augmenter la motivation des personnes est un des principaux arguments

théoriques qui furent opposés aux modèles expectation-valence.

Plusieurs observations ont en effet démontré qu'un individu était plus motivé — ou au moins plus performant — lorsqu'on lui proposait un but difficile car, bien que ses probabilités de succès réelles et perçues y soient plus faibles, ce but avait une plus grande valeur, ce qui se soldait par une augmentation de l'investissement, de l'effort, et de la persévérance. Réciproquement, un but sur lequel les chances de succès étaient très fortes, mais qui semblait trop facile à atteindre, était dévalorisé et ne permettait, au terme d'une motivation médiocre et d'un effort dépourvu d'intérêt, que de piètres performances.

Partant de cette proposition où la difficulté des buts favorise la persévérance et la performance, les théories de l'arrangement des buts (*goal setting*) se gardèrent de l'opinion qui fait de la motivation un lieu mythique où des désirs utopiques croisent des volontés héroïques. La motivation fut définie comme une capacité à enchaîner des buts instrumentaux intermédiaires qui, reliés à un but final sur-valorisé par une représentation mentale nommée *perspective future* ou *projet d'action*, finissaient par acquérir *via* ce lien une valeur propre, et par permettre, du fait de la perception

d’un progrès concret, le développement de bonnes expectations (voir: Nuttin 1980; Locke et Latham 1992). Cette problématique apporte donc des outils conceptuels supplémentaires pour comprendre les effets néfastes d'une idéalisation des pratiques et des objets musicaux.

Nous avons déjà insisté sur la nécessité de relier des objectifs à long terme hautement valorisés et reconnus socialement, à des objectifs à court ou moyen terme suffisamment valorisés, dont l’obtention doit constituer, selon les théories du champ, à la fois un résultat désirable et un renforcement efficace informant l’individu sur sa progression en direction d’un but encore trop vaporeux. Ces objectifs à court terme sont en effet plus concrets donc plus accessibles, ce qui signifie aussi que les expectations y sont mieux préservées. Ils peuvent ainsi soulager et permettre de différer longtemps la satisfaction ou le plaisir issu de l’obtention d’un objectif final, aussi valorisé que distant, et ils sont par conséquent la condition même de l’instrumentalité et de la valence d’une tâche. Nous avons également évoqué, avec les recherches sur l’apprentissage social, comment des *représentations* de renforcements permettent à l’individu de s’accorder *lui-même* les renforcements que le milieu ne pourrait *effectivement* lui offrir, tant par sa défaillance, que par son incapacité à informer directement l’individu sur les progrès qu’il réalise

dans la poursuite d'un but trop abstrait, trop complexe ou trop personnel et trop intimement valorisé.

Selon les théories des buts, le renforcement est en fait le plus souvent un auto-renforcement, qui intervient sous la forme d'un *changement d'objectif intermédiaire* que l'individu s'accorde subjectivement. Ce changement est à la fois une *récompense* qui le soulage dans la quête d'une satisfaction finale toujours différée, et un *indice concret de sa progression*, un gage de ses probabilités futures de succès, c'est-à-dire de ses expectations. Pour cela, il faut que ses perspectives d'action se portent vers un but personnel consistant et très désiré, mais qu'elles aient surtout été soigneusement décomposées en une série d'étapes précises et adaptées aux possibilités de l'individu, ce qui confirme la nécessité d'une série de conditions déjà évoquées (bonne décomposition pédagogique, stratégies d'apprentissage efficaces, attributions causales adaptées, maîtrise des réactions affectives en cas d'échec).

Pomper, pour les Shadoks à la longue, c'était devenu une habitude.

C'est à la pompe que la plupart de leurs travaux s'effectuaient... ou ne s'effectuaient pas, ça dépendait.

Quand les Shadoks se trouvaient devant un grave problème et qu'ils ne voyaient pas très bien comment faire, eh bien... ils pompaient.

De toute façon, ils disaient, ça pouvait pas nuire.

Jacques ROUXEL Les Shadoks

6 UNE ENQUÊTE SUR DES ÉTUDIANTS DE MUSICOLOGIE

Lorsque l'on revendique une démarche scientifique, l'énoncé théorique ne suffit pas: il faut mettre la main à la pâte.

Notre "pâte" à nous passa par une enquête réalisée auprès d'étudiants de premier et deuxième cycle de musicologie (DEUG, licence) à l'université Sorbonne Paris-IV (Guirard 1997). Cette enquête a largement déterminé la teneur des précédents chapitres, mais, faute de place, nous avons dû passer sous silence bien des péripéties de sa problématique, de ses difficultés méthodologiques, de ses obstacles de terrain, afin de nous concentrer sur les résultats les plus directement liés aux théories retenues pour cet ouvrage. Pour les mêmes raisons, de nombreuses données statistiques ont été condensées et renvoyées en notes de bas de page. En

contrepartie, la lecture sera facilitée par un surlignement des données les plus importantes.

6.1 Population, Échantillon.

La population des étudiants de musicologie présentait un réel intérêt pour l'étude des problèmes de motivation en situation d'apprentissage musical.

D'abord, il s'agit d'une formation qui rencontre des difficultés notoires (forts taux d'échec ou d'abandon difficilement compensés par des cours de rattrapage coûteux ou des mesures de sélection initiale injustes), mais dont la population reste suffisamment hétérogène et diversifiée — tant dans ses buts que dans ses compétences ou ses difficultés — pour former à elle seule un bon objet d'étude (Bachman 1992).

Ensuite, ce cursus était le seul à réunir, dans un tronc commun obligatoire, des enseignements aussi différents que la dictée, l'analyse, l'écriture, l'histoire de la musique ou la pratique instrumentale. Il permettait donc de comparer les attitudes des étudiants à l'égard de ces différentes disciplines, et cela mieux que si celles-ci n'étaient pas expérimentées effectivement et conjointement.

Enfin, il est apparu lors de la préenquête que cette population, plus mûre et plus libre dans ses choix de formation que ne

l'était celle des jeunes élèves des conservatoire, avait une expérience des traditions éducatives et explicatives du milieu qui la rendait non seulement plus apte à une réflexion sur le cursus mais aussi à l'émergence de certains troubles motivationnels liés à ces traditions.

Exception faite des premières tranches d'entretiens exploratoires portant sur un public plus vaste, le panel interrogé est le résultat d'un échantillonnage probabiliste des étudiants assidus de l'UFR de musicologie de l'université Sorbonne-Paris IV. Cette limitation, ne présente aucun inconvénient dans la mesure où cette enquête porte davantage sur l'effet de croyances ou de pratiques très répandues qui sont expérimentées bien avant l'entrée à l'université, que sur le contenu des enseignements de premiers cycles d'ailleurs assez semblables d'une université à l'autre (absence de sélection initiale à l'époque, préparation aux concours du second degré).

L'échantillon effectif se compose de 235 individus (152 femmes, 80 hommes et 3 indécis), d'une moyenne d'âge de 21,5 ans (distribution quasi normale avec une légère asymétrie en faveur des individus plus âgés, et un écart-type de 4,7). Ce déséquilibre des sexes (66-34%), habituel pour

une formation musicale, tend à se creuser au fil du cursus (de 59-41% en DEUG à 77-23% en Licence).

Ces étudiants sont inscrits en DEUG (42% en 1ere inscription, 17% en 2e, 19% en 3e) ou en Licence (22%), dans des proportions qui, exception faite d'une légère sous-représentation des étudiants de licence, sont relativement proches de celles des cursus universitaires de DEUG et Licence de musique qui n'opérent pas de sélection d'entrée[1]. Ces étudiants ont principalement (mode) l'âge normal (19 ans pour l'entrée en DEUG) ou une année de retard, mais tendent à perdre leur avance ou à accumuler un léger retard au fil du cursus.

Tous jouent d'au moins un instrument de musique, les instruments principaux les plus cités étant le piano (31%), le violon (9%), la flûte traversière (9%), le chant (9%), la guitare (6%). 38% d'entre eux ont des parents jouant ou ayant joué d'un instrument de musique.

Inversement, rares sont ceux issus d'un milieu totalement dépourvu de musique (59% en écoutaient souvent, 8% n'en écoutaient jamais), ou peu sensible à la réussite de leurs études musicales (8% ne croient pas à cet intérêt, 70% en sont sûrs).

La relative similitude de ces profils avec ceux dégagés par d'autres enquêtes portant sur la même population (Beaubat 1994) confirme la représentativité de l'échantillon au sein d'une U.F.R. qui, avec plus de 1600 étudiants reste, en termes d'effectifs, la plus importante de France.

6.2 Méthode

6.2.1 Entretiens exploratoires

Dans un premier temps, nous avons réalisé une série de 52 entretiens semi-dirigés anonymes amenant, par un procédé d'entonnoir, les étudiants à parler de leurs mobiles et des difficultés qu'ils avaient éprouvées lors de leur apprentissage musical. Les difficultés rencontrées lors d'une première tranche de 13 entretiens réalisés auprès d'étudiants suivant une formation musicale facultative à l'université de Paris X (réponses stéréotypées, disparité excessive des expériences d'apprentissage) justifient en partie le choix des étudiants de musicologie tant pour le reste des entretiens que pour l'enquête finale. Les enregistrements furent retranscrits et

---

1 Une sélection d'entrée effective a été instaurée à Paris IV dès l'année suivante (1994).

synthétisés selon une technique d'analyse de contenu catégorielle/thématique (Chauchat 1985).

Les 39 entretiens restant (réalisés sur un échantillon représentatif de la population d'enquête) ont mis en évidence les faits suivants:

A/ L'oreille comme dénominateur commun de toute compétence musicale.

Les questions d'oreille constituent, chez la plupart des sujets consultés, le cadre de référence obligé pour l'évaluation générale de leur valeur personnelle, de leur réussite ou de leurs échecs, mais aussi pour la justification de leurs orientations professionnelles et de leurs goûts, ou pour l'explication de tous leurs malheurs. Parler de "capacités" en musique amène systématiquement les sujets à parler d'oreille, au point que ces deux termes semblent synonymes. Il s'agit cependant d'un attribut paradoxal — à la fois tabou et sans cesse évoqué ou valorisé — qui reste méconnu et idéalisé: les sujets substituent à la connaissance de sa réalité psychologique et de ses fonctions sociales des présupposés qui, soit l'assimilent à une mystérieuse capacité mêlant physiologie et acoustique, soit renvoient toute interrogation à l'évidence supposée de "bonnes" et de "mauvaises oreilles",

soit enfin se réfugient dans le rêve d'une oreille idéale qui effacerait toute les difficultés rencontrées dans l'apprentissage musical.

La question de l'origine et de l'évolution de cette oreille est occultée par des arguments sur la nécessité de son travail et de son entraînement (nécessité qui semble pourtant moins admise lorsqu'il s'agit d'apprécier l'utilité et l'efficacité réelle des enseignements suivis), ou éludée par la critique de telle ou telle forme de cours de solfège et le récit des difficultés que l'on y a ou non éprouvées.

Les premiers entretiens ont permis d'apprécier combien des questions un peu trop directes sur l'appréciation de sa propre oreille engendraient des réactions défensives de la part des interviewés.

B/ L'antagonisme acerbe du verbal et du musical

Une articulation de profils motivationnels antagonistes (domaines valorisés, compétences perçues) apparaît autour des préférences pour une approche soit verbale/littéraire soit technique de la réalité musicale.

Cet antagonisme va souvent jusqu'au déni de l'intérêt ou du bien-fondé d'une approche étrangère à la sienne, et ce, tout particulièrement chez les "techniciens" qui refusent aux "littéraires" toute compétence à traiter de questions

musicales. Il interdit une approche globale de la motivation et impose l'usage d'un questionnaire étudiant la motivation champ par champ.

C/ Une pensée syncrétique

L'analyse des mobiles passés, présents et futurs de l'activité musicale révèle une appréhension plutôt globale, mal différenciée et d'apparence immature de la réalité de l'apprentissage (pensée syncrétique), laquelle est souvent réduite à de simples considérations affectives et hédonistes. La quête, la restauration ou le maintien d'un plaisir musical amorcé dans l'enfance, ainsi que l'adhésion aveugle ou le rejet violent des méthodes d'enseignement, semble ainsi se substituer, pour une part importante de notre population, aux réflexions et aux préoccupations qui constituent les indices habituels du bon fonctionnement de la motivation (par exemple l'évocation d'aspirations précises, reliées à des sentiments de compétence qu'étayent des résultats passés, et intégrés dans des projets d'action concrets et suffisamment valorisés).

Cette tendance pourrait être particulièrement dévastatrice en cas de faibles expectations, d'échec ou d'évaluation négative des aptitudes. Comment un individu peut-il en effet survivre à un événement révélant à ses yeux des lacunes portant non sur

une compétence, sur un but ou sur un exercice précis, mais sur *une partie de* sa *vie*, sur *la chose essentielle*, sur *celle qui correspond le mieux à* sa *personne*, sur *un choix qui a déterminé* sa *vie* depuis l'enfance?

D/ Des objectifs nébuleux ou idéalisés

De nombreuses contradictions apparaissent entre les orientations, les résultats effectifs, les objectifs avoués, ou les formes de représentation des compétences. Elles se manifestent souvent par la présence d'objectifs d'apprentissage vagues, abstraits ou idéalisés, souvent réduits à une métaphore (*savoir entendre* ou *comprendre* la musique, "aller voir ce qui se passe dans les œuvres").

Plus de la moitié des interviewés ont une vision confuse des objectifs de la "formation de l'oreille" et n'appréhendent les connaissances qui y sont enseignées qu'en termes d'obstacles ("le solfège c'est la base de la musique. Si on sait pas lire, si on sait pas écouter la musique... faut pas faire de musique").

Ils évoquent ainsi une "langue étrangère à apprendre pour communiquer" et la clarté de cette métaphore leur fait souvent oublier le caractère réducteur et pervers du raisonnement analogique qui la sous-tend — rarement conscients qu'ils sont, du fait qu'à l'inverse du langage verbal, forme et sens se confondent en musique au point que l'apprentissage de la partie véhiculaire du code musical

(souvent réduite à l'usage d'un système de notation) peut, si l'on n'y prend garde, passer pour l'apprentissage même de la musique, et être valorisé et recherché en tant que tel. La quête omniprésente de ces *bases* nécessaires au *véritable* musicien pourrait alors dénoter une large préférence pour des *buts de performance* (Dweck 1986).

6.2.2 Instruments

Faute d'instrument adapté à notre problématique et à notre population, nous avons dû élaborer et tester notre propre outil d'observation. La marge de choix n'était pas grande: d'une part la disparité des compétences et des intérêts révélée par les entretiens exploratoires imposait une mesure distincte pour l'instrument, les disciplines "littéraires" et, au sein des disciplines "techniques", pour l'écriture et le solfège, ce qui, compte tenu du nombre d'indicateurs nécessaire à une approche globale de la motivation, requérait un outil particulièrement efficace; d'autre part, il fallait limiter les craintes et l'implication des sujets dans le domaine très sensible de l'oreille, ce qui supposait l'anonymat des réponses. Dans ces conditions, un questionnaire auto-administré à base de questions fermées semblait incontournable.

Dans un premier temps, nous avons établi une liste de thèmes de questions envisageant successivement les dimensions EIV selon les consignes de Vroom et complétées par des théories complémentaires, liste qui devait être également applicable à l'instrument, au solfège, à l'harmonie et à l'histoire de la musique (matière littéraire souvent évoquée et présente du DEUG à la Licence). Ensuite, nous avons opérationnalisé cette liste de thèmes en utilisant principalement des échelles d'attitudes en trois points avec réponse médiane/positive modérée, adaptées de Francès, Roubertoux et Denis (1976).

Pour ceux que la technique intéresse, la formulation des questions reprenait les termes relevés lors de la préenquête, et la réutilisation d'oppositions sémantiques validées sur un public d'étudiants garantissait l'équidistance des intervalles d'échelle lorsque les réponses nécessitaient des adverbes de temps ou de manière. Faute de pouvoir dédoubler les indicateurs, les biais d'acquiescement furent évités en cas de réponses positives/négatives, par une *formulation équilibrée* (Dautriat 1959), c'est-à-dire intégrant une partie de la question dans la réponse. Des questions en éventail synthétisant les attitudes révélées par les entretiens exploratoires furent également utilisées pour les questions ayant trait à la valence.

La fatigue et le stress consécutifs à l'accumulation de questions fermées ont été compensés par l'ajout de questions de détente (réponses ouvertes après filtre), par le maintien d'un lien logique entre les questions relatives à chaque discipline (hors risques d'effet de halo), et l'attention portée à la mise en page (questions-filtre reconnaissables, muticolonnage, etc.).

L'ordre de présentation des feuillets concernant chaque discipline a été varié systématiquement au sein des questionnaires distribués (*randomisation*) afin de neutraliser les effets d'ordre et de fatigue (Bacher 1982). L'ordre de présentation des items fut également varié dans les questions en éventail, afin d'éviter la préférence pour les débuts/fins de listes.

Un double testing (10+8 sujets) révéla une durée de passation excessive, incompatible avec nos possibilités d'intervention à l'UFR. Le nombre de questions dut être réduit de 132 à 92, parfois au détriment de notre problématique et de la solidité des échelles.

La version définitive du questionnaire (reproduite en annexe) comprend donc une page d'introduction, une série de 4 x 20 questions déclinant 18 indices identiques pour les quatre disciplines retenues (c'est-à-dire: histoire de la musique (hi), solfège (so), écriture/harmonie (ha), instrument (in)), entre

lesquelles vient s'insérer un feuillet rassemblant des questions informatives qui englobent la pratique musicale du milieu et, après une rupture thématique, la satisfaction à l'égard de son oreille.

Ces indices (dont les numéros diffèrent parfois de ceux des questions) détermineront 4 x 18 variables dépendantes:

1: Goût pour la matière (le sujet répond à la question Q1 "j'aime ça, ça me plaît beaucoup")

2: Intérêt spontané (le sujet ne répond pas à Q1 par "c'est surtout pour l'examen, si j'avais eu le choix, je pense que je n'aurais pas suivi ce cours spontanément")

4: Intérêt perçu des cours (Q4)

5: Monotonie *vs* variété/évolution perçue des cours suivis et du travail accompli (Q5)

6: Difficulté réputée de la tâche (valence résultante) (Q6)

7: Désir d'augmenter de son plein gré le temps consacré à l'étude de la matière (Q7)

8: Assiduité (Q8)

9: Efficacité perçue des cours suivis (Q9)

10: Utilité des résultats escomptés dans le cadre du cursus (Q10)

11: Utilité à long terme des résultats escomptés (Q11)

12: Défiance envers d'éventuelles méthodes alternatives d'enseignement plus efficaces (Q12)

13: Sentiment d'être doté ou non de facilités ou de prédispositions naturelles (Q13)

14: Absence/présence perçue de lacunes ou de handicaps accumulés lors de l'enfance (Q14)

15: Contingence entre une augmentation éventuelle du temps consacré à l'étude de la matière et les résultats escomptés (Q15)

16: Caractère réaliste des acquisitions demandées en fonction du temps imparti (Q16)

17: Présence et forme d'une évaluation comparée du temps d'obtention de ses propres résultats (Q17)

18: Absence d'expérience de l'échec systématique sur des tâches réputées faciles (Q18)

Ce questionnaire fut administré en milieu d'année universitaire pendant différents cours obligatoires dispensés en amphithéâtre, ce qui, ajouté à la bienveillance des enseignants, permit d'obtenir un taux de retour réel de plus de 95%[1]. Pour ne pas perturber les cours, la passation avait lieu en deux séances de 15 minutes, les demi-questionnaires étant ensuite réunis au moyen d'un identifiant préservant l'anonymat[2]. Pour compenser une légère sous-représentation des étudiants de Licence, une vingtaine de questionnaires ont été administrés lors d'examens partiels en suivant l'ordre de la liste de passage (aucun refus).

---

1 Neuf étudiants remirent des questionnaires inutilisables car partiellement complétés.

2 Ce fait explique que 80 demi-questionnaires aient du être éliminés faute de trouver l'âme sœur, tout en étant déduits du taux de non retour.

Les taux de non-réponses et de réponses nulles étant non significatifs[1], celles-ci furent recodées selon la technique du *hot deck*[2], afin de ne pas nuire à la bonne marche des analyses factorielles.

Le questionnaire était, dans sa forme, destiné à établir pour chaque individu une série d'échelles évaluant les trois dimensions EIV dans chaque discipline, puis à observer d'éventuelles corrélations (de leur produit) avec différentes variables explicatives. Toutefois, des problèmes survenus dans la constitution des échelles initialement prévues (défaillance d'indicateurs en nombre déjà trop réduit, faible consistance et indépendance des échelles) ont conduit à reconsidérer les prétentions métrologiques et explicatives globalisantes du modèle EIV. Une série d'échelles EIV réduites et hétérodoxes faisant office de variables intermédiaires a cependant pu être établie, par commodité[3] (voir leur composition plus bas).

---

1 En moyenne inférieur à 0,5%, sans variation constante selon la question, et toujours inférieurs à 2%; sauf dans trois cas (< 5%) expliqués par l'interruption, chez certains étudiants, des études d'instrument.

2 Tirage au sort parmi les réponses des individus proches (même sexe, même niveau d'étude) évitant un aplatissement de la variance.

3 Ces variables intermédiaires étaient plus stables d'une matière à l'autre et conceptuellement plus cohérentes que ne l'auraient été, par exemple, les notes des scores d'axes factoriels pourtant empiriquement plus "justes".

En fait, nous avons dû nous contenter d'explorer, autour d'une série d'hypothèses expérimentales présentées ci-après, des phénomènes motivationnels partiels mais mieux circonscrits, et ce, en enrichissant considérablement notre palette d'outils d'analyse.

Faute de place et parfois d'intérêt direct, ces analyses n'ont pu être ici présentées de façon linéaire et exhaustive (se reporter à Guirard 1997).

Elles vont de simples statistiques descriptives considérant les variables isolément (moyennes, distributions, dispersions), et aboutissent, dans une perspective semi-exploratoire (circonscrite par nos hypothèses expérimentales), à l'étude de toutes les formes de relation possibles au sein de l'ensemble des variables du questionnaire, au moyen des outils statistiques offerts par les logiciels StatView® 4 *(© Abacus) et* Modalisa® *(© Kynos)*. Après avoir vérifié la bonne concordance des regroupements factoriels entre analyse factorielle des correspondances (AFC) et analyse en composantes principales (ACP), nous avons souvent recouru aux possibilités ouvertes par l'extraction de facteurs obliques (procédé varimax).

6.3 Analyses/Résultats

6.3.1 Hypothèses de validation générale du modèle EIV

Consistance des échelles

•0a Les variables choisies constituent à l'intérieur de chaque dimension des indices de l'absence ou de la présence de faibles ou de fortes expectations, instrumentalités et valences devraient covarier.

La consistance des échelles EIV évaluée d'après les résultats des différentes analyses factorielles n'est pas vérifiée pour l'expectation. En effet, la **variable 15** (contingence entre l'augmentation du temps consacré à l'étude d'une discipline et d'éventuels progrès) est **soit indépendante, soit inversement corrélée aux autres variables expectation**.

Ce résultat ne semble pas provenir d'un biais de plafonnement du temps d'étude effectif (supposant que ceux qui ont de fortes expectations les devraient à un travail assidu déjà très important et qui ne pourrait être augmenté en quantité), car d'une part la variable 15 n'est pas associée pour autant à l'assiduité, et d'autre part, cette interprétation n'explique pas sa saturation négative dans les facteurs expectation pour les disciplines techniques[1].

---

1 Alors que la préenquête avait mis en évidence des réactions irritées des répondants lorsque le niveau de performance escompté était comparé au

Il semble plutôt que ce résultat provienne du fait que les individus ayant de fortes expectations ont, de par un cursus antérieur, acquis des compétences qui leur permettent de considérer le travail proposé comme très facile (pour eux comme en général), et pensent qu'il n'y a pas lieu de chercher à "obtenir de meilleurs résultats" dans une activité qui relève plus de la détention d'une qualité que dans le produit d'un travail toujours perfectible. Une analyse des profils de modalités menée sur la variable 15 confirme cette seconde analyse pour le solfège: les individus répondant négativement à la question 15 (ceux qui pensent que plus de temps ne les ferait pas progresser) perçoivent le travail demandé comme quelque chose de facile (6) et à leur portée (16), où ils ont progressé plus vite que les autres (17) sans jamais essuyer d'échec (18), mais trouvent leurs cours rarement efficaces (9) et souhaiteraient y consacrer moins de temps (7)[1]:

---

niveau d'effort présentement déployé, et dénotait une contre-hypothèse supposant que le niveau d'effort n'était pas assez important (prédominance des cognitions relatives à une approche éthique de la valeur de l'effort selon l'hypothèse de Weiner); le remplacement de la notion d'effort par la notion d'affectation éventuelle du temps disponible n'est pas plus satisfaisant.

1 Chi2 par case significatif entre la modalité négative de 15 et 6 positive (17,62, p<.01), 7 négative (8,68, p<..10), 9 négative (8,40, p<.05), 16 positive (13,03, p<.01), 17 négative (8,46, p<.10); Chi2 global significatif au seuil de $p \leq .01$ pour toutes les variables citées.

Une analyse factorielle réunissant des variables inspirées d'autres théories expectation-valence et constituant des indices concrets de ces dimensions, apporte des données intéressantes pour définir la forme des expectations en musique: les handicaps perçus (14) et le fait de percevoir les programmes comme réalistes ou pas (16) se révèlent largement associées à l'efficience perçue de son apprentissage (17), à l'absence d'expérience d'échecs humiliants (18) et aux sentiments de prédispositions naturelles (13), association qui n'est pas observée pour la variable 15 — ce qui confirme le fait qu'elle n'exprime pas l'expectation.

Inversement, les indices concrets de la valence et de l'instrumentalité constituent une dimension relativement indépendante des dimensions qu'ils étaient censés prédire (dimension désignée par *qualité perçue des enseignements*). Soit cette dimension était rattachée à la valence (histoire de la musique), soit elle restait indépendante (harmonie), soit elle se décomposait entre l'efficacité et l'agrément des enseignements (solfège).

Ces résultats suggèrent que l'instrumentalité (prise non plus dans le sens des consignes de Vroom, mais dans celui, plus général, d'une représentation des moyens d'accès à un but désiré) pose certains problèmes en situation d'apprentissage

musical. Ils imposent du même coup une modification de la composition des scores EIV.

L'**hypothèse 0a fut donc invalidée dans un premier temps et les échelles EIV ont donc dû être recomposées** en les fondant sur les associations observées dans l'ensemble des analyses factorielles qui permirent qui plus est de tester leur cohérence[1].

Les variables 1, 2,7 ont été retenues pour exprimer la valence, 10 et 11 pour l'instrumentalité, et 13,14,16,17,18 pour l'expectation.

Indépendance des dimensions

•0b Les variables constituant à l'intérieur de chaque dimension des indices de l'absence ou de la présence de faibles ou de fortes expectations, instrumentalités et valences devraient être indépendantes des autres dimensions.

L'indépendance des dimensions EIV n'est confirmée par l'analyse factorielle que pour l'histoire de la musique — seule matière où l'hypothèse 0b est donc vérifiée.

---

1 Les coefficients de consistance s'avéraient insuffisants *a priori* (interdépendance des dimensions; nécessité d'explications), mais ont donné *a posteriori* des résultats supérieurs à .80 pour chacune des "échelles" (*odd-even*).

On observe pour les autres disciplines de nombreuses relations entre les dimensions EIV (tant entre les variables prises isolément qu'entre les facteurs qui les rassemblent). Cette interdépendance est particulièrement forte pour l'harmonie. Ce fait peut s'expliquer par l'**effet des divers processus cognitifs visant à modifier la désidérabilité et le niveau de difficulté ou d'utilité perçue des disciplines techniques et de l'instrument pour les adapter au niveau des expectations de l'individu** (théorie de la dissonance cognitive, de l'érosion de la valence, etc.).

La moyenne particulièrement basse des scores expectations (voir plus bas) en harmonie — matière où l'interdépendance des dimensions est la plus forte — semble soutenir une telle analyse.

L'hypothèse 0b est donc invalidée pour l'instrument et les disciplines techniques puisque des variables appartenant à différentes dimensions covarient. Toutefois on ne peut en déduire que les troubles de la motivation ne soient pas imputables ici à la carence d'une seule dimension: il est simplement bien difficile de le prouver dans une étude transversale (considérant les phénomène à un moment donné et non dans leur évolution). En effet, si l'on admet avec les théories cognitives prévalant depuis Tolman et Lewin que les principaux déterminants de la motivation sont des

représentations mentales, il devient insensé de vouloir par exemple différencier au sein de la valence, la part d'un désir entièrement construit de celle d'une transformation de ce désir par des mécanismes de protection du Moi (ces deux processus aboutissant en principe au même résultat).

L'obligation d'indépendance des dimensions est ici un faux problème (on peut accepter cette articulation théorique comme un postulat), mais l'importance de ces interactions entre les dimensions EIV dans les disciplines spécifiquement musicales seulement nous incite à attacher plus d'attention à leur formalisation.

Intérêt du modèle multiplicatif

•0c Les différences interindividuelles de motivation proviendraient principalement des lacunes d'une des dimensions EIV (intérêt du modèle multiplicatif et d'une approche "négative" de la motivation).

Nous pouvons tester cette hypothèse en comparant les moyennes et les dispersions de l'ensemble des scores E, I et V pour les quatre disciplines.

Pour chaque échelle EIV, une faible dispersion indiquera un fort consensus de l'ensemble des répondants autour d'une attitude dont la valeur moyenne nous donnera la signification. Inversement, une forte dispersion indiquera des divergences

d’attitudes au sein de notre population, différences expliquant les troubles de la motivation qui nous préoccupent.

Pour faciliter les comparaisons, d’une part, toutes les moyennes arithmétiques indiquées dans les tableaux suivants ont été ramenées à une note allant de 0 à 20, et d’autre part un *coefficient de variation*[1] a été préféré à la présentation des écart-types dont la lecture était compliquée par la disparité des moyennes et des unités d’échelle. La lecture de ce coefficient est des plus simples: plus il se rapproche de 1, plus il indique une dispersion importante (les individus donnent des réponses très différentes), plus il se rapproche de 0, plus il indique une faible dispersion (les individus tendent à tous donner la même réponse). On peut directement comparer les valeurs qu’il prend d’une matière ou d’une dimension à l’autre.

---

1 Le coefficient de variation est une statistique descriptive obtenue en divisant la déviation standard de l’échantillon par la moyenne de l’échantillon.

	moyenne valence	coef. var. valence	moyenne instrum.	coef. var. instrum.	moyenne expect.	coef. var. expect.
histoire	13,66	.427	17,77	.202	10,83	.391
harmonie	11,19	.562	15,83	.300	07,45	.648
solfège	10,77	.438	16,81	.264	09,80	.597
instrument	15,84	.224	12,15	.438	12,20	.362

tableau 6.1/ Moyennes (valeurs de 0 à 20) et coefficient de variation des scores de chaque dimension pour chaque matière

A l'analyse des résultats présentés dans le tableau 61, on constate que nos trois dimensions diffèrent tant dans leur moyenne que dans leur dispersion:

• les différences de motivation à l'égard de l'histoire de la musique s'expliqueraient principalement par des différences de valence;

• les différences de motivation à l'égard de l'harmonie et, dans une moindre mesure, du solfège, s'expliqueraient principalement par des différences d'expectation;

• les différences de motivation à l'égard de l'instrument s'expliqueraient principalement par des différences d'instrumentalité.

Dans la mesure où il nous suffit de démontrer ici que les problèmes de motivation proviennent généralement bien des carences d'une seule dimension, nous interpréterons ces résultats plus bas. Notons simplement que sur l'ensemble des quatre matières l'expectation est globalement la dimension qui présente les scores les plus bas et les plus dispersés, et ce, surtout pour l'harmonie et dans une moindre mesure le solfège. Quant aux deux autres disciplines, elles ne présentent pas de tels niveaux de dispersion, ni dans la dimension expectation, ni dans les autres dimensions — même si ce niveau de dispersion varie pourtant aussi d'une dimension à l'autre.

L'hypothèse 0c est donc validée puisque d'une part, malgré les interactions révélées par l'analyse factorielle, certaines dimensions varient beaucoup plus que d'autres au sein de notre échantillon, et d'autre part, parce que l'on observe dans les disciplines vouées à la "formation de l'oreille" (où la littérature pédagogique, motivationnelle et sociologique prédisait certains problèmes) des scores exceptionnellement bas dans la seule dimension expectation.

6.3.2 Hypothèses relatives à la valence

Préférence entre les différentes matières du cursus de musicologie (différences quantitatives de valence)

1a La valence prêtée globalement aux différentes disciplines présentes dans le cursus de musicologie différerait quantitativement d'une discipline à l'autre pour l'ensemble des étudiants de notre échantillon.

Deux items de la question 2 exprimant un aspect hédonique de la valence présent dans l'ensemble des quatre matières (le goût et l'intérêt spontané, c'est-à-dire respectivement les variables 1 et 2) peuvent être utilisés comme indicateurs généraux très fiables du niveau d'appréciation des quatre matières.

L'observation des distributions de ces deux variables au moyen de statistiques descriptives (voir annexe) permet de constater que l'harmonie et surtout le solfège sont globalement moins appréciés que l'histoire de la musique et l'instrument. La comparaison des scores valence[1] confirme le caractère significatif de cette différence (voir tableau 6.2 et plus bas).

L'hypothèse 1a est donc vérifiée.

1b En considérant chaque étudiant individuellement, ces différences quantitatives de valence devraient surtout

apparaître entre l'histoire de la musique et les disciplines techniques (solfège/analyse, harmonie) du fait d'une opposition entre une approche plutôt technicienne, non-verbale ou encore "intra-musicale" (laquelle utilise des outils explicatifs et terminologiques spécialement développés dans les conservatoires pour l'apprentissage et la connaissance du matériau musical), et une approche plutôt littéraire/verbale ou "paramusicale" (laquelle utilise des outils explicatifs et terminologiques généraux importés d'autres disciplines et régulés par des prétentions interdisciplinaires littéraires ou scientifiques pour une connaissance plus générale des faits musicaux).

Pour tester cette hypothèse, nous devons d'abord vérifier si les scores valence obtenus par chaque individu dans chacune des disciplines étudiées diffèrent de façon significative entre l'histoire de la musique et le solfège ou l'harmonie, et si elles ne diffèrent pas de façon significative entre l'harmonie et le solfège.

Un test *t* de Student appareillé appliqué aux scores des échelles valence des quatre disciplines révèle des différences intra-individuelles très significatives dans la valence accordée

---

1 Rappelons que ces scores ne comprennent que les variables 1, 2 et 7 afin de limiter l'influence d'éventuelles différences qualitatives sur la mesure de la valence.

aux différentes matières, exception faite de la comparaison harmonie-solfège[1].

Ces différences s'avérant significatives, nous pouvons à présent vérifier si elles proviennent bien d'une articulation entre les matières techniques "intra-musicales" et les matières d'expression verbale/littéraire "paramusicales", comme l'exposé du problème et les entretiens de la préenquête l'ont suggéré.

Pour tester cette hypothèse, nous allons surtout vérifier si les individus qui aiment l'histoire de la musique aiment aussi l'harmonie[2], c'est-à-dire si les scores valence de ces deux matières sont corrélés ou non.

Une série de coefficients de corrélation linéaire *z* de Fisher entre les scores valence de l'ensemble des disciplines indique une corrélation faible mais significative entre l'harmonie et l'histoire de la musique[1]. Une fois n'est pas coutume, ces résultats ne nous permettent ni d'infirmer totalement

---

1 hi/ha: t = 5,04, p < .0001; hi/so: t = 6,12, p < .0001; hi/in: t = — 4,97, p < .0001; ha/so: t = ,96, p = .3375; ha/in: t = -10,10, p < .0001; so/in: t = -14,19, p < .0001. Attention: ce test sert à éprouver une différence et non une dépendance, plus les valeurs sont significatives (plus t est grand et p est petit), plus la différence est importante.

2 Le solfège et l'instrument sont de moins bons indicateurs car ils sont respectivement et globalement honnis ou adorés.

l'hypothèse 1b (la corrélation reste faible), ni de la valider (elle existe et elle est significative).

Il faut donc rechercher à présent si cette faible corrélation ne peut pas être expliquée par la présence de deux groupes d'individus présentant des attitudes très différentes.

variable	modalité	corrélation	seuil signif.	effectif
sexe	homme	.373	p = .0006	80
	femme	.208	p = .0106	152
niv. inscription	DEUG 1	.395	p < .0001	97
	DEUG 2	.314	p = .0543	38
	DEUG 2 3e année	.087	p = .5710	45
	Licence	.132	p = .3792	47
satisfac. oreille	content	.047	p = .7010	69
	ne sait pas	.608	p <.0001	32
	mécontent	.470	p < .0001	58

tableau 6.2/ Effet de trois variables sur les coefficients de corrélation linéaire z de Fisher entre les scores valence de l'harmonie et de l'histoire de la musique.

En examinant l'influence de chacune de nos variables informatives sur la corrélation valence de l'histoire/valence

---

1 hi/ha: z = .242, p = .0002; hi/so: z = .081, p = .2207; hi/in: z = .050, p = .4495; ha/so: z = .256, p < .0001; ha/in: z = .044, p = .5022; so/in: z = .153, p = .0197.

de l'harmonie, nous avons constaté que **deux variables ont un effet très important sur la façon dont la valence de l'harmonie et de l'histoire de la musique sont associées ou non: le niveau d'inscription à l'université, et la satisfaction qu'éprouve ou non le répondant vis-à-vis de son oreille** (voir tableau 4.2).

Ces résultats indiquent que la valence de ces deux matières tend à devenir indépendante lorsque le niveau d'inscription à l'université s'élève, et lorsque les individus sont plutôt contents de leur oreille. En d'autres termes, **ce sont surtout les débutants et ceux qui doutent de leur oreille qui aiment conjointement l'harmonie et l'histoire de la musique**; pour les autres, la valence de ces deux matières tend à être indépendante. De plus, les effets de ces deux variables sur la corrélation des scores valence histoire/harmonie sont relativement indépendants[1]; et les différences observées ne dépendent pas de la moyenne générale des scores de valence ou de motivation (produit EIV).

Le fait que la maturation des intérêts et des objectifs au cours du cursus amène les individus à ne plus apprécier conjointement toutes les matières n'est pas surprenant.

Toutefois, les raisons pour lesquelles ceux qui doutent de leur oreille tendent à ne pas séparer la valence de l'harmonie et de l'histoire de la musique semblent plus surprenantes.

On peut supposer que, faute de mieux, les individus mécontents de leur oreille et qui ont donc de fortes chances de se sentir exclus de leur milieu adhèrent de façon moins critique que les autres à des objectifs de formation utopiques et à l'espérance naïve de tout pouvoir apprendre. Une telle attitude semble préfigurer un cercle vicieux étudié par les théoriciens de l'apprentissage social: de faibles expectations entraînent une idéalisation des aspirations qui, au terme de projets d'actions forcément inadaptés, se solde par des échecs plus fréquents et une diminution supplémentaire des acquisitions comme des expectations.

L'hypothèse 1b est donc invalidée puisque l'on n'observe pas de corrélation négative entre la valence de l'harmonie et celle de l'histoire de la musique et au contraire une corrélation dont la force varie. La question reste donc en suspens et nous devrons traiter plus bas la question des regroupements entre les dimensions E, I et V entre matières.

Le problème de l'intégration des différents modes d'approche de la musique n'est pas résolu pour autant. Nous savons

---

1 Un coefficient de corrélation partiel intégrant ces deux variables a

seulement à présent qu'il s'agit moins d'un antagonisme que d'une indépendance des valences, et que en revanche un goût égal pour toutes les disciplines, c'est-à-dire une appréhension syncrétique du travail musicologique, semble être l'indice de problèmes d'oreille et d'une faible expérience pratique.

1c Le sexe serait un déterminant important de la préférence pour une approche plutôt technicienne ou plutôt verbale du fait musical.

Pour tester cette hypothèse, nous allons utiliser une procédure d'analyse de la variance (ANOVA), afin d'observer si les scores valence diffèrent de façon significative entre les hommes et les femmes.

Les résultats de l'analyse de la variance (DDL = 1, N = 235) révèlent un **effet significatif du sexe sur la valence prêtée à l'histoire de la musique** (F= 5,460, p= .0203) **et à l'harmonie** (F= 6,694, p= .0103), mais pas pour celle de l'instrument (F= .009, p= .9524) ou solfège (F= 1,816, p= .1791); tandis que l'analyse des moyennes indique que ce sont **les hommes** qui **préfèrent l'harmonie**, et **les femmes** qui **préfèrent l'histoire de la musique**. **L'hypothèse 1c est donc validée**.

---

révélé que leur effet persistait indépendamment l'une de l'autre.

Notons que le sexe est — à l'exception des variables liées à la motivation et au niveau de réussite ou d'inscription — le seul attribut du sujet étudié ici qui influence de façon significative la valence accordée aux différentes disciplines.

Une analyse de la variance a en effet permis de démontrer que les scores valence étaient, au sein de notre échantillon, complètement indépendants (au seuil de $p > .20$):

a/de l'environnement musical pendant l'enfance (quantité et qualité d'écoute),

b/du fait d'avoir ou non des parents musiciens (jouant ou ayant joué d'un instrument),

c/de l'appréciation perçue de l'entourage.

Différences qualitatives dans la valence accordée à une activité

2a Les mobiles avoués de l'engagement et du maintien d'une activité musicale différeraient d'une discipline à l'autre.

Les mobiles avoués de l'activité sont recueillis par une "question cafétéria" établie d'après les entretiens de la préenquête (Q2). Pour constater d'éventuelles différences, il suffit donc d'observer la distribution des différents items choisis pour les quatre matières.

Ces données ont révélé une **différence importante entre les mobiles avoués de la pratique de l'instrument et ceux des études de musicologie**, différence opposant respectivement des mobiles d'expression/communication (items: "*J'ai envie de faire passer quelque chose* (...)" et "*C'est un moyen d'expression*") et d'attachement affectif/identitaire (item: "*C'est une partie de ma vie* (...)"), à des mobiles d'érudition et de formation (items: "*Je voudrais en savoir plus* (...)" et "*Je souhaite m'assurer une bonne formation musicale*").

L'hypothèse 2a est donc validée.

2b L'hédonisme serait le seul déterminant général de la valence accordée à l'ensemble des activités musicales.

Deux moyens s'offrent à nous pour tester cette hypothèse: la fréquence d'apparition de l'item "*J'aime ça, ça me plaît beaucoup*" dans les réponses de la question 2, et les associations de la variable qu'il permet de construire (1) dans des analyses factorielles réunissant toutes les autres variables.

a/ Démonstration par des statistiques descriptives

L'analyse de la fréquence d'apparition de l'item "*J'aime ça...*" révèle que les justifications hédonistes constituent un mobile général important présent sur l'ensemble des quatre

disciplines (même s'il est peu évoqué en solfège). Cependant, **l'item hédonisme n'est pas le plus fréquemment cité** comme première raison du choix des études, ni même l'item le plus souvent cité toutes positions confondues[1].

D'autres mobiles apparaissent en effet plus souvent, tant en premier mobile qu'en mobile associé:

•l'érudition puis la formation en histoire de la musique,

•la formation puis l'érudition en harmonie,

•la formation puis (en deuxième choix surtout) l'érudition et le maintien des acquis antérieurs en solfège,

•l'attachement affectif/identitaire et le moyen d'expression (somme des occurrences seulement) pour l'instrument.

Avec un esprit retors, on peut supposer qu'un tel report verbal explicite induise, lors de la mesure des mobiles hédonistes dans notre culture, un biais dû à l'association d'une certaine forme de culpabilité à toutes les manifestations avouées du plaisir (l'hédonisme était en effet apparu plus souvent lors de la préenquête où le contact avec les interviewés était plus chaleureux et moins formel). La prise en compte des mobiles associés (2e et 3e choix) tendait cependant à limiter ce biais:

---

1 C'est-à-dire cité en 1er, 2e ou 3e choix pour les réponses à la question 2.

après avoir cité un ou deux mobiles “sérieux”, le répondant pouvait évoquer sans complexe un mobile aussi honteux que de se livrer à une activité par pur plaisir.

Malgré tout, même en ne considérant que les items cités en deuxième ou troisième choix, l’item l’hédonisme reste moins souvent cité que les items présentés plus haut.

Cette première démonstration ne confirme pas l’hypothèse 2b: l’hédonisme est un mobile général et important, mais il n’est pas toujours le but principal avoué de l’engagement et du maintien de chaque activité musicale.

b/ Démonstration par l’analyse de relations avec les autres variables

Les analyses factorielles menées, tant sur les variables EIV que sur l’ensemble des variables motivation, révèlent que la variable exprimant un **mobile hédoniste explicite (1) a une contribution très importante aux facteurs généraux proches de la motivation en harmonie et en histoire de la musique**, mais moins en solfège et plus du tout en instrument.

De même, dans le cas des solutions obliques/varimax en trois facteurs des ACP, **la variable hédonisme est toujours et assez fortement saturée par les facteurs proches de la valence** (même si, dans ce cas, cette variable n’a jamais la

plus forte saturation ni la plus forte communauté observée pour ces facteurs).

Cette variable a donc de bonnes propriétés discriminantes.

Par ailleurs, les résultats des ACP menées sur l'ensemble des variables motivation indiquent que la variable 1 (hédonisme) covarie avec l'ensemble des autres variables liées à la valence pour l'histoire de la musique et l'harmonie.

Les résultats moins concluants relevés pour les autres matières peuvent s'expliquer a/pour le solfège, par le fait qu'il s'agisse d'une matière dont l'intérêt est strictement instrumental[1] et où les questions de valence propre, en principe, comptent peu[2] b/pour l'instrument, par une faible dispersion des variables due à une forte valence, par le choix de nombreux autres items.

Prolongeons cette démonstration par les associations aux autres variables: l'analyse des écarts à l'indépendance entre modalités dans l'AFC indique que **l'hédonisme est très fortement relié pour l'harmonie, l'histoire de la musique et le solfège à un indicateur très fiable de la valence:**

---

1 Au sens psychologique s'entend, c'est-à-dire dont l'intérêt intrinsèque est faible mais qui permet — ou conditionne — des activités qui sont, elles, dotées d'un intérêt propre.

2 Alors que l'on s'efforce curieusement de rendre cette matière soit plus agréable, soit plus détestable...

l'intérêt spontané (variable 2)[1]. Les valeurs du Chi2 confirment une dépendance très significative de ces deux variables pour l'harmonie (chi2= 73,119, p<.0001), l'histoire de la musique (chi2=36,400, p<.0001) et (si l'on peut dire) dans une moindre mesure pour le solfège (chi2=18,191, p=.0001)[2].

La deuxième démonstration valide donc partiellement l'hypothèse 2b: le fait d'avouer aimer une discipline (variable 1) est un indice fiable et discriminant de la valence d'une activité, principalement pour l'histoire de la musique et l'harmonie.

Pour conclure, admettons que l'hypothèse 2a est partiellement validée: une préférence affective (goût pour la discipline, plaisir à l'étudier) apparaît bien ici comme un indice discriminant et surtout polyvalent pour mesurer la valence, mais il n'est manifestement pas possible d'affirmer avec Vroom: valence = hédonisme.

---

1 Cette variable est construite, rappelons-le, à partir de l'occurrence d'un item très défavorable de la question 2: la modalité favorable à la motivation pour la variable 2 correspond aux répondants qui n'ont pas choisi (toutes positions confondues) l'item "*C'est surtout pour l'examen, si j'avais eu le choix, je pense que je n'aurais pas suivi ce cours...*".

2 L'épreuve n'a pu être réalisé pour l'instrument: la variable 2 y a une dispersion nulle.

• D’une part, certains mobiles susceptibles de conférer de la valeur à une action (s’instruire, se former) sont plus fréquemment cités que les simples mobiles hédonistes (...parce que j’aime ça, que ça me plaît). Ces mobiles semblent pouvoir exprimer un attachement affectif plus important qu’un simple goût, fait qui génère ici des problèmes de mesure (en instrument).

La valence apparaît donc ici comme une donnée multidimensionnelle sans dénominateur commun fiable dont on peut avancer au moins trois aspects: l’hédonisme avoué, mais aussi la recherche/besoin d’information et/ou d’emprise (érudition, expression et communication), et le maintien d’une activité liée à la structuration de la personne ou à son identité (réponses du type “*c’est une partie de ma vie...*”; “*j’en faisais avant alors j’ai continué, je voulais utiliser mes acquis*”; “*avoir une bonne formation”*).

• D’autre part, la mesure d’une simple préférence affective néglige les nombreux processus cognitifs déterminant la valorisation d’une activité, processus suggérés ici par des analyses factorielles qui révèlent l’existence d’interactions expectation-valence et instrumentalité-valence, mais aussi d’une dissociation pour certaines matières entre les manifestations concrètes et abstraites de la valeur conférée à l’activité (comme nous allons le voir ci-après).

2c La dépendance de la valence des buts et de celle des moyens devrait être plus faible dans les disciplines spécifiquement musicales (solfège, harmonie et instrument) du fait des tendances du milieu artistique à dissimuler les méthodes au profit des seuls résultats.

Les résultats des ACP soutiennent cette hypothèse pour le solfège, dans la mesure où la valence des buts et la valence des moyens font l'objet de deux facteurs distincts (respectivement les facteurs 8 et 2), et où ces facteurs ne sont que faiblement intercorrélés (.15). Cependant il n'a pas été possible de confirmer la signification de ces regroupements factoriels en comparant la force de la relation unissant la valence des buts (1, 2, 7, c'est-à-dire score valence), et les variables 4 et 5 exprimant la valence des moyens (évolution et intérêt perçu des cours et du travail).

D'abord, nous avons additionné les variables 4 et 5 afin d'éprouver d'éventuelles corrélations avec les scores valence. Ces corrélations étaient légèrement plus faibles en solfège (.35) qu'en histoire (.39) ou qu'en harmonie (.42), mais cette différence n'était pas significative. Un coefficient de corrélation pouvant apparaître peu fiable pour des échelles ne comprenant que six valeurs numériques et pour des regroupements de variables un rien arbitraires, nous avons à

nouveau tenté d'éprouver cette hypothèse au moyen d'une série d'analyses de la variance (ANOVA) en considérant séparément les variables 4 (intérêt) et 5 (évolution). Cette deuxième procédure reproduit cependant les résultats obtenus au moyen des corrélations: les valeurs de F, globalement confirmées par un test F de Scheffé, indiquent que **les scores valence sont significativement dépendants des variables 5 et 4 pour l'histoire de la musique, l'harmonie et le solfège** mais pas pour l'instrument (où la variance des scores valence est presque nulle)[1].

L'hypothèse 2c n'est donc pas vérifiée: la dépendance de la valence des buts et des moyens ne diffère pas entre les matières du cursus universitaire.

2e Selon la théorie de la valence résultante de Escalona et Festinger, la reconnaissance sociale de la difficulté d'une tâche (exprimée ici par la variable 6) contribue à sa valence. Or, nous pensons que ce phénomène est perturbé ici par le fait que la valorisation de toutes les activités liées à la musique s'organise exclusivement autour de deux références: la composition et la pratique instrumentale — donc que seuls

---

1 4-V/hi: F=27,89, P<.0001; 5-V/hi: F=12,58, P<.0001; 4-V/ha: F=33,36, P<.0001; 5-V/ha: F=13,01, P<.0001; 4-V/so: F=28,91, P<.0001; 5-V/so: F=16,45, P<.0001; 4-V/in: F=1,99, P=.1379; 5-V/in: F=,915, P=.4020.

l'instrument et l'harmonie bénéficient de cette réputation de difficulté, tandis que le solfège pâtit d'une dépréciation contradictoire avec les efforts qu'il requiert.

Nous devrons éprouver cette hypothèse en deux temps: l'observation d'éventuelles associations lors des analyses factorielles, et la confirmation de ces associations par des procédures permettant d'éprouver la signification de ces associations.

Les résultats des ACP suggèrent des différences dans les associations de la variable 6 d'une matière à l'autre. Ces différences confirmeraient l'hypothèse 2e: tandis que la variable 6 est négativement et faiblement saturée par les facteurs proches de la valence pour l'histoire de la musique et pour le solfège, elle est faiblement et positivement saturée par des facteurs proches de la valence pour l'harmonie et l'instrument.

Toutefois, cette variable 6 est surtout reliée négativement aux facteurs et aux variables exprimant l'expectation[1].

Pour éprouver la consistance de ces associations, il suffit d'effectuer une analyse de la variance des scores valence par

---

1 Il se peut que les répondants aient confondu l'estimation de la réputation de difficulté qui était demandée à la question 6, avec la difficulté qu'ils éprouvent personnellement face à a matière concernée. Il

la variable 6, pour trois matières enseignées à l'université (les scores valence instrument sont, rappelons-le, difficilement utilisables dans ce type d'analyse compte tenu de leur faible variance). Cette ANOVA confirme l'hypothèse 2e pour l'harmonie puisque **la valence de l'harmonie est la seule à être significativement dépendante (au seuil de p <.05) de la variable 6**[1].

Notons que si l'instrument ne peut faire l'objet d'une telle vérification du fait de la faible dispersion de scores valence globalement très élevés, les statistiques descriptives des réponses à la question 6 révèlent que la réputation de difficulté de son travail est également associée à sa valence puisque la proportion de modalités "difficile" est plus forte pour l'instrument que pour l'histoire de la musique et le solfège.

L'hypothèse 2e est donc validée, ce qui suggère que des problèmes de valence pourraient provenir, en histoire de la musique et en solfège, d'une mauvaise reconnaissance sociale de la difficulté de l'apprentissage ou de la pratique de ces disciplines.

---

semble cependant curieux qu'une telle méprise se soit reproduite trois fois consécutives.

6.3.3 Hypothèses relatives à l'instrumentalité

3a Du fait qu'il s'agit d'un apprentissage librement choisi, l'instrumentalité des différentes disciplines du cursus de musicologie devrait être largement reconnue et présenter des scores élevés et peu dispersés.

Nous avons vu plus haut que — exception faite de l'instrument — les scores instrumentalité sont en moyenne élevés, nettement supérieurs aux scores des autres dimensions, et ont une dispersion plus faible. **L'hypothèse 3a est donc validée**: l'instrumentalité, telle que définie par le modèle de Vroom (relation perçue entre des performances et des buts escomptés, exprimée ici par l'utilité perçue à court/long terme de l'apprentissage), ne semble pas poser de problèmes majeurs.

On notera toutefois qu'au sein du cursus universitaire, l'instrumentalité de l'histoire de la musique est globalement mieux reconnue que celle de l'harmonie. Ce n'est pas le cas pour **l'instrument** qui, sacrifié dans le cursus universitaire, **souffre d'un problème d'instrumentalité** — alors qu'il reste, rappelons-le, la matière la plus appréciée.

---

1 6-V/hi: F=1,69, P=.1859; 6-V/ha: F=3,039, P=.0498; 6-V/so: F=1,812, P=.1657.

3b L'instrumentalité devrait être associée à deux indices concrets de l'utilité des acquisitions poursuivies: l'efficacité des enseignements reçus et la défiance à l'égard des méthodes alternatives.

Les résultats des analyses factorielles ont révélé que ces aspects abstraits et concrets de l'instrumentalité n'étaient pas aussi fortement associés que nous ne l'avions supposé. Ces derniers tendent à constituer avec les variables 4 et 5 une dimension qualifiant la qualité perçue des enseignements, dimension suffisamment solide pour se maintenir lors d'une réduction du nombre de facteurs extraits, et associée moins à l'instrumentalité qu'à la valence. De plus, la défiance à l'égard des méthodes alternatives d'apprentissage (variable 12) contribue bien plus faiblement à l'inertie des premiers facteurs de l'AFC que la variable 9 (efficacité perçue des cours) — et ce en particulier pour le solfège où elle est plutôt associée à l'expectation.

En procédant à une ANOVA des scores instrumentalité, nous avons pu vérifier cette différence entre les variables 9 et 12[1]. Si l'efficacité perçue des cours est quand même significativement associée à l'instrumentalité (en particulier

---

1 9-I/hi: F=3,702 P=.0261; 9-I/ha: F=6,625, P=.0016; 9-I/so: F=5,313, P=.0055; 9-I/in: F=8,604, P=.0002; et 12-I/hi: F=0,725, P=.4856; 12-I/ha: F=2,608, P=.0758; 12-I/so: F=0,426, P=.6525; 12-I/in: F=0,491, P=.628.

pour les disciplines techniques et l'instrument), **l'instrumentalité ne dépend pas, à l'exception de l'harmonie, de la certitude de disposer de la méthode d'enseignement la plus efficace**. Cette observation surprenante signifie que les individus interrogés peuvent trouver une méthode d'apprentissage efficace sans être intimement convaincus d'avoir choisi le meilleur chemin pour parvenir à leurs fins puisqu'ils ne dénient pas conjointement l'existence de méthodes différentes et plus efficaces. L'analyse de la distribution des réponses à la question 12 révèle qu'à l'exception de l'instrument, environ 10% seulement des répondants font preuve d'une certaine défiance quant à l'existence de méthodes alternatives plus efficaces que la leur, alors qu'au contraire, plus de 40% d'entre-eux sont entièrement certains de leur existence. Contrairement aux résultats de l'ANOVA où la relation ha/12-score I est presque significative (.07), les statistiques descriptives n'indiquent pas de différences dans la distribution de la variable 12 entre les trois disciplines universitaires. Avec les réserves dues à la fragilité de nos variables numériques pour l'instrumentalité, et en prenant note de la nécessité d'investigations plus ciblées sur cette question, il semble que ces résultats inattendus témoignent d'un effet pervers des traditions éducatives du milieu: après avoir longtemps entendu justifier tout résultat satisfaisant par l'argument

nébuleux d'un don naturel ou spontané, après avoir vu se succéder dans l'arbitraire d'une démarche intuitive qui ne soumet jamais ce qu'elle avance à l'expérimentation, les velléités réformatrices et identitaires des adeptes de la *tabula rasa*, des inventeurs ou parangons de l'ultime méthode d'accès à la musique (ou, en parallèle, de l'ultime tendance compositionnelle), doit-on s'étonner de ce que l'apprenti musicien doute de la valeur des enseignements qu'il reçoit comme des méthodes et des voies qu'on lui propose?

L'hypothèse 3b est donc invalidée.

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

Ces hypothèses, fondées sur les théories de l'arrangement des buts et de l'autorégulation de l'apprentissage, postulent que l'enchaînement et la restructuration continuelle de buts précis et adaptés conditionnent la force des sentiments d'expectation et l'émergence d'une motivation instrumentale. Nous supposons qu'un tel contexte est rarement atteint en musique du fait de traditions explicatives syncrétiques renforcées par un fort investissement affectif de l'activité et un apprentissage très précoce.

Caractère fixe de la valorisation des activités musicales

4a L'aveu d'une évolution de l'intérêt porté à l'activité musicale devrait être assez rare au sein de notre population malgré la précocité du début de l'apprentissage.

La distribution des réponses à la question 3 indique que, globalement, moins de la moitié des répondants ont mentionné une évolution de l'intérêt porté aux quatre disciplines étudiées depuis leur découverte (réponse franches et modérées confondues) dans l'ensemble de leurs études musicales.

Cette absence d'évolution est particulièrement sensible en histoire de la musique (61% des réponses) et en harmonie (59% des réponses), mais la tendance s'inverse en solfège et en instrument où, respectivement, seulement 47% et 37% des individus n'avouent aucune évolution quant à l'intérêt qu'ils portent à ces disciplines depuis leur découverte. Puisque les deux matières pour lesquelles les évolutions d'intérêt étaient les plus fréquemment mentionnées étaient également celles par lesquelles commençaient en général le cursus musical, il semblait utile de vérifier si l'âge du début des études n'avait pas un effet important sur cet aspect de la valence.

Pour cela, une ANOVA fut menée pour chaque matière sur l'âge du début de l'apprentissage et l'évolution des intérêts. Les résultats ne furent significatifs que pour le solfège ($F= 4,587$, $p= .0332$), où les individus mentionnant un

changement se caractérisaient par un début d'apprentissage légèrement plus tardif et variable (âge moyen: 10,88 ans, écart type 5,002, n= 121) que ceux n'en mentionnant pas (âge moyen: 10,073 ans, écart type 4,390, n= 109). Puisque **les individus n'ayant jamais reconsidéré l'intérêt qu'ils portent au solfège ont entamé plus tôt son étude**, ces données suggèrent que l'apprentissage précoce, dans ce domaine au moins, génère des attitudes plutôt syncrétiques peu favorables à une motivation autogérée.

L'hypothèse 4a est donc validée puisqu'en moyenne, plus de la moitié des individus, toutes matières confondues, n'évoquent aucun changement de l'intérêt qu'ils portent aux différentes matières, alors que l'âge du début de l'apprentissage révèle (sauf pour l'harmonie) de nombreuses années d'expérience. On note donc **un certain syncrétisme dans la valorisation des activités musicales, indice d'une certaine immaturité des processus d'autorégulation de l'apprentissage et de la motivation — phénomène particulièrement sensible pour le solfège**.

Influence de l'absence d'évolution perçue des intérêts sur les expectations

4b Les individus ne mentionnant pas d'évolution dans l'intérêt qu'ils portent aux différentes activités musicales

devraient avoir, par rapport à ceux mentionnant une telle évolution, de plus faibles expectations et, en général, une motivation plus faible.

Pour éprouver cette hypothèse, il suffit de procéder à une ANOVA des scores expectation et du produit EIV qualifiant l'effet de la variable 3[1].

Les résultats de ces analyses indiquent que **l'hypothèse 4b n'est vérifiée que pour l'harmonie**: cette matière est la seule pour laquelle l'effet de la variable 3 sur les scores expectation et EIV soit significatif (respectivement au seuil de p=.05 et p<.05).

On notera pour cette matière que si l'effet de la variable 3 est moins fort sur le score expectation que sur le produit EIV, des analyses complémentaires révèlent que **l'expectation est la seule dimension qui soit significativement associée à l'évolution perçue des intérêts**. Ainsi, conformément aux principes issus des théories des buts, une évolution consciente de l'intérêt porté à une activité indiquerait la présence d'une réflexion sur l'apprentissage comme d'une représentation plus précise des objectifs, des stratégies et des résultats, ce

---

[1] 3-E/hi: F=0,119 P=.73; 3-E/ha: F=3,577, P=.0598; 3-E/so: F=0,73 P=.3936; 3-E/in: F=0,414, P=.5207; 3-EIV/hi: F=0,350 P=.5546; 3-EIV/ha: F=7,381, P=.0083; 3-EIV/so: F=0,113 P=.91; 3-EIV/in: F=0,779, P=.3783.

qui à terme contribuerait à développer les expectations (lesquelles souffrent rappelons-le surtout d'une vision syncrétique des compétences qui peut, dès le moindre échec, démolir toute forme de confiance en soi).

Nous avons voulu approfondir un peu cette observation, et pour cela, nous avons établi un profil de modalités de la variable 3 pour chaque matière. Les résultats confirmèrent et précisèrent nos hypothèses sur le lien existant entre les évolutions perçues de la valence et les sentiments d'expectation. En fait, **toutes les variables expectation ne sont pas également associées à cette restructuration de la valence** — certaines y étant même opposées. Ce sont surtout les variables 3 et 13 (sentiments de prédisposition naturelles) qui sont systématiquement associées et ceci surtout par leurs modalités négatives: **les individus ne mentionnant pas d'évolution tendent à se sentir moins prédisposés que les autres**. Cette observation tend par conséquent à confirmer le caractère néfaste d'une représentation globale peu différenciée de la valence et des aptitudes — phénomène ici surtout sensible en harmonie.

Pour le solfège seulement, on observe une relation inverse entre la variable 3 et les variables 16 (probabilité de réaliser le programme requis) et 14 (handicap perçu): par rapport aux autres, les individus ne mentionnant aucune évolution de la

valence du solfège sont moins rebutés par la difficulté des programmes, ne s'estiment pas handicapés — et tendent à ne pas aimer cette discipline. Ici encore apparaissent pour cette matière des attitudes opposées aux autres disciplines.

Influence de la nature de la discipline (connaissances accumulées ou restructurées) sur l'évolution perçue de la valence

4c L'harmonie devrait obtenir une plus forte proportion de modalités positives (évolution) de la variable 3 que l'histoire, le solfège ou l'instrument, du fait qu'il s'agit d'une matière où la restructuration des connaissances (évolution des styles) est plus forte, et où les transferts de compétences antérieures sont plus faibles qu'en histoire (expression verbale) ou en instrument (débuts précoces).

Pour éprouver cette hypothèse, il suffit d'observer la distribution de la variable 3 pour les quatre matières concernées. On s'aperçoit alors qu'il existe bien des différences, mais qui vont entièrement à l'encontre de celles prédites par l'hypothèse 4c: les changements sont moins fréquemment mentionnés en harmonie et en histoire de la musique qu'en solfège et en instrument. **L'hypothèse 4c est donc invalidée.**

La restructuration perçue de la valence et les attributs objectifs de la matière (restructuration des connaissances) semblent donc constituer deux données indépendantes. En fait, ces différences dans l'évolution perçue de la valence pourraient s'expliquer par l'âge moyen du début de l'apprentissage (les réponses à Q1 indiquent que l'apprentissage de l'harmonie débute seulement pour de nombreux répondants à l'entrée à l'université), mais cette explication n'est pas possible pour l'histoire de la musique.

Influence du sexe sur l'évolution perçue de la valence

4d Les femmes devraient mentionner moins d'évolutions que les hommes du fait d'un moindre transfert des capacités perçues en cas de restructuration de l'activité et d'une plus forte propension à généraliser de faibles expectations au sein de l'ensemble d'une activité.

Pour éprouver cette hypothèse, il suffit de comparer les distributions de la variable 3 pour les deux sexes et de vérifier si les différences éventuelles sont bien significatives.

L'analyse de la distribution des modalités de la variable 3 n'a révélé aucune différence significative entre les deux sexes (ces distributions étant même étonnamment proches puisque les différences dans la distribution en fréquence des modalités atteignent au mieux 3% pour l'harmonie).

Le sexe n'a donc aucune influence sur le caractère fixe ou évolutif de la valence accordée à une activité et l'hypothèse 4d est donc invalidée.

6.3.5 Hypothèses relatives aux expectations

Attribution des résultats à des causes incontrôlables

5a L'attribution des résultats (bons ou mauvais) à des facteurs incontrôlables (capacités naturelles, influence du travail dans l'enfance, etc.) devrait être très impliquée dans les sentiments d'expectation, en particulier dans le domaine des disciplines techniques.

Cette hypothèse a été **vérifiée lors des analyses factorielles puisque toutes les variables qualifiant l'expectation tendaient à se regrouper** (sauf pour l'instrument) soit au sein d'un même facteur (solfège), soit au sein de plusieurs facteurs fortement (harmonie) ou plus faiblement (histoire) intercorrélés.

En réduisant le nombre de facteurs à extraire, ces variables étaient toujours regroupées en un seul facteur. A l'exception de la variable 15 dont le dysfonctionnement a été interprété plus haut, **la dépendance de ces variables a été confirmée en appliquant à tous les croisements des variables 13, 14,**

16, 17 et 18 un test du Chi2. A l'exception de l'instrument[1] et de la variable 13 (prédispositions naturelles) en histoire de la musique (dépendance significative au seuil de p = .10 seulement pour la relation hi/13-hi/16), les résultats de ce test ont indiqué des valeurs toutes significatives au seuil de $p < .001$.

L'**hypothèse 5a est donc confirmée**: l'attribution des résultats à des facteurs incontrôlables (13), l'expérience d'échecs humiliants (18), la rapidité perçue de sa progression dans le cursus par rapport aux autres (17), sont des indices très consistants rattachés à la probabilité d'accomplir le travail requis (16) et forment par conséquent de bon indicateurs des sentiments d'expectation en musique.

5b Compte tenu des nombreuses pratiques du milieu susceptibles de nuire à une bonne représentation des capacités, les scores expectation devraient, au sein de notre population, avoir des valeurs moyennes plus basses et une dispersion plus importante que celles des autres dimensions — et ce en particulier autour des matières techniques qui servent souvent d'outil d'évaluation des aptitudes musicales.

---

1 Les résultats peu significatifs obtenus par les questions impliquant le programme en cours semblent s'expliquer par le fait que de nombreux

Pour éprouver cette hypothèse, les statistiques descriptives présentées plus haut sont suffisantes: en calculant les valeurs moyennes de chacune des échelles EIV pour l'ensemble des disciplines, on constate que **les notes expectation ont les moyennes les plus basses et les dispersions les plus fortes**.

De plus, ces résultats indiquent des valeurs plus faibles dans les matières techniques (en harmonie surtout) qu'en histoire de la musique et en instrument. Ils confirment donc que les difficultés évoquées lors de l'exposé du problème autour de l'apprentissage des disciplines techniques proviennent bien, au sein de notre modèle explicatif, d'une carence des expectations. L'hypothèse 5b est donc validée.

Influence du sexe sur l'expectation et son développement

5c L'expectation devrait être affectée par des différences significatives de sexe. Ces différences devraient être plus importantes dans cette dimension que dans les autres et révéler de moindres expectations chez les femmes.

Pour éprouver les trois parties de cette hypothèse, nous avons effectué une série d'ANOVA sur les scores des différentes dimensions et la variable sexe.

étudiants aient ralenti ou interrompu leurs études d'instrument lors de l'entrée à l'université.

Elles suggèrent l'interprétation suivante:

Premièrement, on note un effet significatif du sexe sur les scores expectation en histoire, en harmonie, en instrument, mais pas en solfège[1].

Deuxièmement, lorsqu'il se manifeste, et à l'exception de l'instrument, cet effet du sexe n'est pas plus fort pour l'expectation que pour les autres dimensions.

Troisièmement, l'analyse des moyennes suggère que ces différences de sexe ne sont pas de même nature: si les femmes ont des expectations plus faibles que les hommes en harmonie et en instrument, ce sont les hommes qui ont de plus faibles expectations en histoire de la musique. Notons pour finir que lorsque des différences de sexe existent également dans les autres dimensions, elles sont de même nature.

L'hypothèse 5c n'est donc que partiellement validée.

L'hypothèse d'une tendance générale des femmes à souffrir de faibles expectations (ou, en d'autres termes, d'un manque de confiance) semble trop réductrice pour donner des résultats satisfaisants. Nous observons ici seulement que les femmes

---

1 sexe-V/hi: F=8,4 P=.004; sexe-I/hi: F=6 P=.0152; sexe-E/hi: F=8,5 P=.0038; sexe-V/ha: F=5,6 P=.0184; sexe-I/ha: F=1,1 P=.2941; sexe-E/ha: F=6,9 P=.0091; sexe-V/so: F=0,017 P=.8971; sexe-I/so: F=0,02 P=.6451;

ont de plus faibles expectations dans des matières qui représentent, au sein du milieu musical, l'apanage du véritable musicien (compositeur ou interprète).

5d Les différences d'expectation attribuées au sexe devraient être indépendantes des résultats effectifs des répondant(e)s.

Nous procéderons pour éprouver cette hypothèse à deux analyses successives.

La première se fonde sur la distribution en fréquence des réponses données à la question 20, c'est-à-dire le rapport entre le nombre de succès et le nombre d'échecs expérimentés par le répondant au cours son apprentissage des différentes disciplines. Pour des questions de fiabilité et de facilité d'utilisation, les réponses à cette question ont été encodées sous la forme d'une variable dichotomique autour de deux valeurs: soit le nombre d'échecs est supérieur ou égal au nombre de succès, soit il est inférieur au nombre de succès.

Ces distributions[1] indiquent que si les différences de performance globales sont significatives pour l'histoire de la musique, elles ne le sont presque plus pour le solfège, et plus

---

sexe-E/so: F=0,33 P=.856; sexe-V/in: F=0,1 P=.7432; sexe-I/in: F=0,2 P=.6442; sexe-E/in: F=3 P=.0864.

du tout pour l'harmonie, matière où l'on observe pourtant des différences très significatives du niveau général des expectations entre les hommes et les femmes.

En d'autres termes, si, pour les hommes, expectations et performances covarient, les femmes s'estiment moins capables que les hommes dans des matières où elles réussissent pourtant tout aussi bien.

L'hypothèse 5d est donc validée.

Il semblait néanmoins intéressant de tenter de comprendre les différences observées dans le relation expectation/niveau de performance entre l'harmonie (matière préférée par les hommes) et l'histoire de la musique (matière préférée par les femmes) — et en particulier de voir si ces différences provenaient autant de l'effet de l'échec que de l'effet du succès.

Pour éclaircir cette question de l'effet de l'échec ou du succès sur les différences d'expectations attribuées au sexe nous avons réutilisé les ANOVA sexe/score expectation, en les appliquant à deux groupes d'individus (split) caractérisés par leur faible ou leur haut niveau de réussite (proportions succès/échecs indiquées par les réponses à Q20).

Ces analyses révélèrent que les différences de sexe observées sur les scores expectation ne se manifestaient pas de façon égale selon que l'on avait affaire à des individus plutôt en situation d'échec ou plutôt en situation de réussite:

- pour l'histoire, les différences de sexe sont sensibles dans le groupe faible performance (nombre d'échecs ≥ nombre de succès), c'est-à-dire pour la partie des expectations qui dépend plutôt de la perception des échecs (gr. +échecs: F=3,4 P=.0705; gr. +succès: F=1,3 P=.2612).
- pour l'harmonie, les différences sont plus sensibles dans le groupe fortes performances (nombre d'échec < nombre de succès), c'est-à-dire pour la partie des expectations qui dépend plutôt de la perception des succès (gr. +échecs: F=0,9 P=.3461; gr. +succès: F=7,7 P=.0069).

En se fondant sur les analyses avancées par Dweck Goetz et Strauss 1980 pour des résultats similaires, on peut avancer une explication à ce phénomène: **alors que les hommes qui échouent en histoire de la musique tendraient à réduire davantage leurs expectations et leur intérêt pour cette discipline que ne le font les femmes, les femmes tendraient, lorsqu'elles réussissent en harmonie, à ne pas**

développer en retour leurs capacités perçues autant que peuvent le faire les hommes.

En d'autres termes, les femmes qui réussissent en harmonie ne se perçoivent pas pour autant plus compétentes dans cette discipline spécifique très estimée du milieu, tandis que les hommes qui échouent en histoire admettent plus facilement que les femmes de reconnaître leur incompétence et leur désintérêt pour un domaine pourtant aussi général que celui de l'histoire de la musique (représentant ici l'ensemble des approches verbales du musical).

Les principales différences de sexe relevées dans la relation expectation-performance se situeraient ainsi sur la capacité de rupture avec une convention ou un code social, et la capacité de tirer un bénéfice personnel des succès obtenus.

Effet de la nature de l'activité

5e L'attention portée par l'individu à des comparaisons interpersonnelles d'efficience devrait être plus importante lorsque la discipline n'offre pas la possibilité d'une production personnelle créative (cas du solfège).

Nous pouvons éprouver cette hypothèse en comparant la distribution de la variable 17 (représentation comparée du temps d'acquisition des compétences présentes) entre les quatre disciplines. L'hypothèse sera validée si la proportion

de réponses neutres (*aussi long que pour les autres élèves*) est significativement plus faible en solfège que dans les autres disciplines (même lorsqu'elles sont impliquées dans les questions de "formation de l'oreille" comme c'est le cas en harmonie).

La distribution en fréquence des réponses à cette question révèle que **la modalité neutre (***aussi long que pour les autres*) **est moins souvent choisie en solfège que dans toutes les autres disciplines**. Cette modalité représente 76% des réponses de la question 17 pour l'histoire de la musique, 64% pour l'instrument, 60% pour l'harmonie, contre seulement 46% pour le solfège. **L'hypothèse 5e est donc validée**.

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

Influence des pratiques musicales de l'environnement familial pendant l'enfance

6b Au sein de notre population, la présence d'une activité musicale dans l'environnement familial du répondant pendant son enfance devrait moins influencer la valence ou l'instrumentalité prêtée aux différentes disciplines que les expectations.

Rappelons que la littérature sociologique a largement démontré l'influence majeure des déterminismes socioculturels dans la valeur conférée aux différentes pratiques artistiques. En soutenant ici, au sein d'un échantillon d'étudiants musicologues, un processus inverse, nous ne tentons nullement d'invalider ces données. Nous cherchons seulement à **démontrer qu'au sein d'une population suffisamment motivée pour s'être librement engagée dans une formation artistique professionnelle, les origines socioculturelles ont moins d'effet sur la valence ou sur l'instrumentalité accordée aux différentes disciplines que sur les expectations**. **Ces analyses visent en fait à expliquer pourquoi la doxa du milieu musical sous-estime l'effet des déterminants socioculturels en ne fondant ses explications que sur l'observation de populations peu représentatives (où ce facteur ne détermine pas le goût de l'activité), et comment elle peut et tend à tirer de telles observations des explications déterministes des aptitudes musicales.**

Pour éprouver cette hypothèse, il suffit de réaliser une série d'ANOVA qualifiant l'effet, sur les différents scores E, I et V, des réponses aux questions présentées sur la feuille identifiant (intercalée entre les quatre feuillets matières), et nous renseignant sur l'environnement musical du répondant pendant son enfance.

• Variable f: parents musiciens

Les résultats des ANOVA n'indiquent aucun effet significatif de la présence de parents musiciens sur les différentes dimensions de la motivation. Toutefois, on notera que pour la dimension expectation en solfège et en instrument, les valeurs de F sont nettement plus fortes qu'elles ne le sont dans tous les autres cas (malgré des seuils de signification de p=.15 et p=.17). Sans être réellement significatives, ces relations méritaient d'être considérées au moins dans le cadre d'une comparaison entre matières/dimensions.

Une ANOVA complémentaire a donc été réalisée en dissociant les réponses de plusieurs sous-populations (sexe, niveau de réussite, niveau de motivation). Ces analyses ont révélé **une dépendance significative au sein de certaines sous-populations entre les expectations (et seulement les expectations) et la présence, pendant l'enfance, de parents musiciens**. Cette dépendance est significative chez les hommes pour l'instrument (F=4,3, p=.0406, n=80) et le solfège (F=2,9, p=.0951, n=80) et pour tous ceux qui échouent en harmonie (F=3,7, p=.0587, n=51) ou qui réussissent en histoire de la musique (F=6,3, p=.0141, n=85).

Ces résultats confirment que lorsque le fait d'avoir des parents musiciens influence la motivation, cette influence se traduit surtout sur le plan des expectations.

Mais cette influence n'est pas de la même nature pour chaque discipline:

-en instrument et en solfège, ce sont surtout les hommes qui tendent à associer de fortes expectations à la présence de parents musiciens;

-en histoire, ce sont surtout ceux qui réussissent qui tendent à associer de fortes expectations à la présence de parents musiciens;

-en harmonie, ce sont surtout ceux qui échouent qui tendent à associer de faibles expectations à l'absence de parents musiciens.

• Variable g: fréquence des auditions musicales pendant l'enfance

Les résultats des ANOVA indiquent **un effet très significatif de cette fréquence d'écoute sur la motivation à l'égard de l'histoire de la musique**. Cette dépendance est déjà significative pour la valence (F=3,1, p=.0479) et l'instrumentalité (F=2,8, p=.0615) mais elle est nettement plus forte pour la dimension expectation (F=5,3, p=.0058).

On observe pour l'instrument une dépendance significative pour la dimension expectation seulement (F=5,8, p=0035), et pour le solfège une dépendance presque significative avec la dimension expectation seulement (F=2,3, p=.1044). Les résultats sont non significatifs pour l'harmonie.

En bref, la fréquence des écoutes lors de l'enfance semble[1] déterminer la motivation de l'adulte à l'égard de l'histoire de la musique, et en général — à l'exception de l'harmonie où aucune dépendance n'est observée — cet attribut influence surtout les capacités perçues.

• Variable h: qualité des auditions pendant l'enfance

Les résultats des ANOVA n'indiquent un effet significatif de la qualité des écoutes que sur le score expectation pour l'instrument (F=6,5, p=.0114) et, moins fortement, le solfège (F=2,6, p=.1080). Cependant, pour l'ensemble des disciplines, les valeurs de F sont toujours bien plus fortes pour la dimension expectation que pour les autres dimensions.

En réalisant, comme pour les variables précédentes, des **ANOVA simples sur des sous-populations**, on obtient des

---

1 Le conditionnel est une précaution formelle (il s'agit ici d'une étude transversale).

résultats cette fois significatifs mais différents d'une matière à l'autre:

En histoire de la musique la contingence entre l'attention portée aux écoutes pendant l'enfance et les expectations est significative chez les femmes (F=4,5, p=.037, n=152). En solfège, la contingence entre l'attention portée aux écoutes pendant l'enfance et les expectations est significative chez les femmes (F=4,2, p=.0436, n=152)

Ces analyses révèlent également des attitudes antagonistes intéressantes: alors que la dépendance globale entre l'attention portée par le milieu à l'écoute musicale pendant l'enfance et les dimensions EIV n'était pas significative, une ANOVA séparée des deux sexes indique des dépendances très significatives pour l'expectation en harmonie et pour l'instrumentalité en histoire de la musique (deux matières où nous avions déjà relevé d'importantes différences de sexe)[1]. La comparaison des valeurs moyennes de scores E pour chaque sous-population confirme que les mauvais résultats globaux étaient dus à l'**existence d'une attitude antagoniste entre les deux sexes:**

1- E-qual. éc./hommes: F=3,6 P=.0628, n=83; femmes: F=7,9, p=.0057, n=152. I/qual.éc./hommes: F=5,8, p=.0192, n=83; femmes: F=6,5, p=.0122, n=152.

• Pour l'harmonie, les scores expectations les plus élevés sont observés chez les hommes parmi ceux chez qui la musique n'était qu'un "fond sonore", et chez les femmes parmi celles chez qui l'audition d'une œuvre était un "événement important" (variable e: modalité positive)[1]. Notons que de tels résultats étaient également observés entre les modalités positive/médiane et positive/franche pour la variable g (fréquence des écoutes).

• Pour l'histoire de la musique, les scores instrumentalité les plus élevés sont observés chez les hommes parmi ceux chez qui la musique n'était qu'un "fond sonore" (variable e: modalité négative), et chez les femmes parmi celles chez qui l'audition d'une œuvre était un "événement important" (variable e: modalité positive)[2].

Ces données suggèrent donc qu'une exposition respectueuse et massive au répertoire (parents mélomanes considérant

---

1 variable e : modalité *fond sonore*/hommes: *m*=1,005, coef. var.=.574, n=40; femmes: *m*=0,568, coef. var.=.676, n=62; modalité *événement important*/hommes: *m*=0,754, coef. var.=.578, n=26; femmes: *m*=0,796, coef. var.=.614, n= 54; total: *m*=0,745, coef. var.=.648, n=235 (la modalité *jamais* à Qe n'est pas prise en compte par manque d'effectif: n=53).

2 variable e : modalité *fond sonore*/hommes: *m*=1,812, coef. var.=.173, n=40; femmes: *m*=1,734, coef. var.=.213, n=62; modalité *événement important*/hommes: *m*=1,577, coef. var.=.307, n=26; femmes: *m*=1,889, coef. var.=.142, n= 54; total: *m*=1,777, coef. var.=.202, n=235 (la modalité *jamais* à Qe n'est pas prise en compte par manque d'effectif: n=53).

l'écoute d'une œuvre comme un *événement important*) peut avoir:

-sur les expectations pour l'étude de l'harmonie: chez les hommes, un effet inhibiteur et chez les femmes un effet facilitant;

-sur l'instrumentalité de l'étude de l'histoire de la musique: chez les hommes, un effet inhibiteur et chez les femmes un effet facilitant.

Une interprétation fiable de ces résultats est ici limitée par le fait que nous ne disposons pas pour cette enquête d'un effectif suffisant pour effectuer des analyses séparées pour l'ensemble des sous-populations. Ces résultats semblent cependant ouvrir des voies d'analyse méritant d'être approfondies.

Au terme de l'ensemble de ces analyses, **l'hypothèse 6b est donc validée**: les pratiques musicales de l'environnement familial pendant l'enfance ont en général, dans notre population, un effet significatif et bénéfique sur la motivation — effet qui opère principalement sur la dimension expectation. Toutefois, la seule audition d'œuvres musicales, surtout lorsque celle-ci est massive et respectueuse, peut avoir, chez les hommes seulement, un effet négatif sur

l'utilité perçue de l'histoire de la musique, et sur les capacités perçues dans le domaine de l'harmonie.

Influence de l'âge du début de l'apprentissage sur l'attribution des résultats à des capacités naturelles

6c La justification des résultats obtenus (bons ou mauvais) par l'argument de prédispositions naturelles devrait dépendre de l'âge du début de l'apprentissage, et plus particulièrement:

• Ces différences devraient être plus sensibles dans les matières liées à la "formation de l'oreille",

• Le regret d'un manque de prédisposition naturelle devrait être plus fréquent chez les individus ayant entamé l'apprentissage d'une discipline plus tard que les autres,

• La présence perçue de prédispositions naturelles devait être plus fréquente chez les individus ayant entamé l'apprentissage d'une discipline plus tôt que les autres.

Pour éprouver cette hypothèse, nous devons d'abord vérifier que l'âge du début de l'apprentissage et les réponses données à la question 13 (prédispositions) ne sont pas indépendants. Pour cela, nous avons regroupé en deux classes les individus ayant commencé l'étude de la matière concernée plutôt tardivement (âge du début de l'apprentissage supérieur à la

valeur du médian de l'ensemble de l'échantillon) ou plutôt précocément (âge inférieur ou égal au médian), puis nous avons appliqué un test du Chi2 entre ces classes d'âge et les réponses données à la question 13 (prédispositions)[1]. Ces résultats confirment la dépendance de ces deux variables pour les matières techniques et pour l'instrument mais pas pour l'histoire de la musique. **La dépendance entre les sentiments de prédisposition et l'âge du début des études est donc très significative et ce, seulement pour les matières spécifiquement musicales (plus liées aux questions d'oreille).**

Nous allons à présent étudier la nature de cette dépendance en comparant son effet dans les deux sens — à savoir: a/si les individus du groupe "plus précoce" donnent davantage de réponses positives (modérées et franches) à la question 13 (prédispositions) que ceux du groupe "moins précoce", et, b/si les individus choisissant les modalités de réponse positives (modérées et franches) à la question 13 tendent à avoir commencé leur apprentissage plus tôt que ceux qui choisissent les modalités négatives.

---

1 Valeurs de Chi2 (3 ddl, n=235): hi.: 0,510, p=.9168; ha: 12,027,

Les statistiques descriptives (tableau 6.3) révèlent:

•**histoire de la musique: aucune différence** dans les réponses à la question 13 n'est observée, conformément aux résultats du test du Chi2 et aux prédictions de l'hypothèse 6c (différences de moyennes ≤ 2%).

•harmonie et solfège:

a/les individus du groupe "plus précoces" indiquent davantage de réponses positives (sentiment de prédisposition modéré à franc) et moins de réponses négatives à la question 13 que le groupe "moins précoces".

b/l'âge moyen du début des études et sa dispersion diminuent lorsqu'augmente le sentiment d'être pourvu de prédispositions naturelles (ce phénomène est cependant beaucoup plus net en solfège qu'en harmonie).

•instrument:

a/les individus du groupe "plus précoces" indiquent moins de réponses positives franches et plus de réponses positives modérées ou négatives à la question 13 que le groupe "moins précoces".

b/l'âge moyen du début des études augmente et sa dispersion diminue lorsqu'augmente le sentiment d'être pourvu de prédispositions naturelles.

---

p=.0073; so.: chi2 = 12,486, p=.0059; in: 14,897, p=.0019.

discipline	modalité de Q13	+précoce ≤mode		-précoce >mode		total
		%	effectif	%	effectif	%
histoire	pas prédisposition	45,9%	62	48%	49	46,8%
	peut-être	19,3%	26	15,7%	7	17,7%
	certainement	6,7%	9	6,9%	16	6,8%
	je n'y crois pas	28,1%	38	29,4%	30	28,7%
harmonie	pas prédisposition	47,3%	26	69,1%	125	64%
	peut-être	29,1%	7	17,7%	32	20,3%
	certainement	10,9%	6	2,8%	5	4,7%
	je n'y crois pas	12,7%	7	10,5%	19	11%
solfège	pas prédisposition	30%	36	52,1%	61	40,9%
	peut-être	40%	48	29,9%	35	35%
	certainement	14,2%	17	7,7%	9	11%
	je n'y crois pas	15,8%	19	10,3%	12	13,1%
instrument	pas prédisposition	29,1%	41	23,3%	20	26,9%
	peut-être	48,2%	68	41,9%	36	45,7%
	certainement	12,1%	17	31,4%	27	19,7%
	je n'y crois pas	10,6%	15	3,5%	3	7,7%

tableau 6.3/ effet de l'âge du début des études sur les sentiments de prédisposition naturelle

Exception faite de l'instrument, l'hypothèse 6c est validée.

La relation entre les sentiments de prédisposition et l'âge du début de l'apprentissage confirme donc le lien apparu lors des analyses factorielles entre l'effet d'un handicap perçu lié à

l’enfance (question/variable 14) et les autres variables expectation.

La question des expectations en musique apparaît ici très liée aux problèmes d’attribution des résultats à des facteurs incontrôlables parmi lesquels les pratiques liées à l’enfance jouent un rôle majeur: la pratique précoce d’une discipline semble en effet instrumentalisée à la fois comme un gage rédhibitoire et immuable de capacité caractérisé par des sentiments de prédisposition naturelle, et comme une explication arrangeante des causes de l’échec par un apprentissage trop tardif dont l’individu est rarement responsable.

Cette dernière attitude aurait l’avantage de permettre une **externalisation des causes de l’échec** puisque ce ne sont plus les actes et les attributs de l’individu qui expliquent l’échec, mais un déterminisme social, une nonchalance enfantine ou de mauvaises conditions d’étude. En contrepartie, **cette explication aurait un prix accablant**: celui de ne plus pouvoir user de la pensée dominante du milieu, celui de devoir se représenter comme un individu forcé d’acquérir laborieusement ce qui serait donné ou plus facile chez d’autres et d’être harassé par l’obligation de compenser sans cesse toute une série de manques et de handicaps supposés naturels, celui d’hypertrophier la valeur

des évaluations d'aptitude (la confirmation d'un don n'a pas la même valeur que le contrôle d'une acquisition), et, inévitablement, celui de maintenir les capacités réelles et perçues à un niveau très bas par une inhibition de la motivation donc de l'apprentissage.

Ces analyses révèlent un phénomène inattendu concernant l'instrument. On observe en effet dans ce domaine des résultats inverses à ceux qui étaient prédits: **plus les individus commencent tardivement leur instrument, plus ils avouent s'y sentir prédisposés**.

Nous proposerons deux explications non exclusives.

D'abord, ce résultat peut s'expliquer par le fait que les individus ayant commencé très tôt l'étude d'un instrument (alors souvent imposé) risquent plus que les autres de changer d'instrument au cours de leurs études (le nouvel instrument étant alors le seul à être pris en compte ici), ce qui inverserait la valeur des résultats présents ou inciterait à une vision plus prudente des causes de ce choix.

Ensuite, on peut supposer que lorsque les répondants ont commencé ou approfondi la pratique d'un instrument en réponse aux crises existentielles rencontrées lors de l'adolescence, l'**investissement affectif de cet instrument**

est tel qu'il favorise les jugements déterministes et exacerbés observés ici (réponse: certainement prédisposé).

Enfin, en adaptant cette dernière hypothèse au cadre des théories de l'apprentissage social, peut-être que ces **aspirations idéalisées ajoutées aux difficultés d'apprentissage** que rencontrent plus volontiers ces individus, atypiques au sein du milieu musical, les conduiraient à un décalage expectation-valence néfaste dont ils tendraient à sortir en se racontant de belles histoires sur leur *passion musicale*, c'est-à-dire par le **retrait dans un monde de fantasme qui dénote la poursuite d'un but par des *moyens déviants*** (Bandura 1986).

Ces représentations syncrétiques de l'activité musicale et de la valeur de la personne pourraient être très dangereuses en cas d'échec.

6.3.7 Hypothèses relatives aux différentes interactions Expectation-Valence

Interactions dérivées de la problématique de Dweck et Ames

Dans les théories de Dweck ou de Ames, la valence accordée aux différentes disciplines serait marquée par une articulation opposant une préférence soit pour des buts dits d'apprentissage soit pour des buts dits de performance (préférence correspondant respectivement du point de vue des

expectations à l'adoption en cas d'échec d'un profil de réussite ou de résignation apprise).

Dans ce cas, les individus animés par des mobiles d'érudition[1]

(caractérisés par le choix en première position en réponse à la question 2, de l'item

"-J'ai envie d'en savoir plus, d'apprendre des choses en ce domaine"

seraient, par rapport à ceux choisissant d'autres mobiles[2]...

- 7a ...moins préoccupés par des comparaisons interpersonnelles donc moins enclins à considérer la durée de leur apprentissage comme plus longue ou moins longue que celle des autres (attrait des comparaisons interindividuelles)

---

1 Le questionnaire utilisé n'est peut-être pas parfaitement adapté à la problématique de Dweck (l'articulation s'effectue sur le simple choix de buts d'apprentissage et non sur la comparaison entre le choix de buts d'apprentissage et celui de buts de performance), laquelle aurait pu donner lieu à une étude spécifique — la validation qu'en apporte sur plusieurs points ce questionnaire en est toutefois d'autant plus probante.

2 Pour éviter que le goût général pour la discipline n'interfère avec l'effet du choix d'un mobile d'érudition, les individus ayant choisi l'item *C'est surtout pour l'examen, si j'avais eu le choix, je pense que je n'aurais pas suivi ces cours*, ont été écartés des analyses suivantes.

Pour éprouver cette hypothèse, nous avons recodé les réponses à la question 17 (représentation comparée de l'efficience de l'apprentissage) de façon à obtenir une variable caractérisant les individus selon qu'ils perçoivent une différence entre la durée de son apprentissage et celle des autres (modalités *plus rapide* et *moins rapide*), ou selon qu'ils n'en perçoivent pas et choisissent par conséquent la modalité neutre (*aussi long que pour les autres*). Cette valeur est censée représenter les individus qui ne sont pas préoccupés par les questions de comparaison interindividuelle d'efficience et d'aptitude dans l'apprentissage. Nous avons également constitué une variable à partir des occurrences de l'item n°3 de la question 2 (item: *Je voudrais en savoir plus, apprendre des choses en ce domaine*).

Les résultats d'un test du Chi2 révèlent un effet significatif de la présence d'un mobile d'érudition sur l'absence de comparaisons interindividuelles, mais pour l'harmonie seulement, même si l'étude des distributions en fréquence indique des différences allant toujours dans le sens prédit par les théories de Dweck (c'est-à-dire que les individus qui mentionnent un mobile d'érudition sont globalement toujours

moins préoccupés que les autres par les questions de comparaisons interindividuelles d'efficience)[1].

L'hypothèse 7a est donc validée pour l'harmonie, et partiellement validée pour les autres disciplines.

- 7c …moins enclins à avoir une conception fixiste de l'intelligence donc moins susceptibles de croire à l'existence ou à la possession de prédispositions naturelles dans les différentes disciplines.

Pour éprouver cette hypothèse, il suffit de qualifier l'effet du choix de l'item érudition sur la distribution des réponses à la question 13 (prédispositions naturelles) — et en particulier sur le choix de la modalité *je ne crois pas aux prédispositions en ce domaine*. Or, l'étude des statistiques descriptives révèle que le choix de cette dernière modalité est non seulement très rare dans notre échantillon (et ce même en histoire, matière peu liée aux questions d'oreille), mais semble de plus un mauvais indice de l'attitude qu'elle est censée exprimer explicitement[2]. Nous ne pouvons donc fonder la mise à

---

1 Valeurs de Chi2 (1 ddl, n=190 à 235) hi: 0,386, p=.714; ha: 3,06, p=.080; so: 0,620, p=.331; in: 0,085, p=.770. Proportion des répondants ayant cité l'item "érudition" *vs* ne l'ayant pas cité parmi les réponses neutres à Q17 (absence comparaison interindividuelle): hi: 77%-69% (n=178): ha: 63%-50% (n=141); so: 49%-43% (n=109); in: 65%-63% (n=148).

2 Dans la mesure où les individus répondant par ces deux modalités donnaient des patterns de réponses semblables pour les autres variables

l'épreuve de l'hypothèse 7c sur ce seul indice, et nous avons préféré évaluer l'effet du choix d'un mobile d'érudition sur les sentiments de prédisposition en comparant la distribution de l'ensemble des réponses à la question 13.

Nous avons pour cela réalisé un test du Chi2 entre le choix d'un mobile d'érudition et la variable 13 (en considérant toutes les modalités), mais compte tenu des faibles effectifs en présence, nous avons dû procéder à un recodage des modalités de la question 13 pour tenter d'obtenir des valeurs plus fiables[1].

Les résultats indiquèrent en particulier un effet significatif du choix d'un mobile d'érudition sur les sentiments de prédisposition pour le solfège et l'histoire de la musique. Cependant, l'analyse de la distribution des réponses à la question 13 en fonction du choix d'un mobile d'érudition

---

qualifiant l'expectation, nous avons admis que les individus peu préoccupés par les questions de prédispositions naturelles donnaient indifféremment ces deux réponses, et que les individus gênés par un manque perçu de prédispositions naturelles tendaient à se protéger des implications pénibles d'une telle attitude en déniant explicitement l'effet de ces prédispositions dans le domaine concerné.

1 Ce recodage regroupa d'une part les modalités positives médianes (*peut-être quelques prédispositions*) et franches (*certainement prédisposé*), et d'autre part la modalité négative (*pas de prédispositions particulières*) avec la modalité *je ne crois pas aux prédispositions en ce domaine* qui était apparue, rappelons-le, sémantiquement proche de cette dernière. Les valeurs du Chi2 (1 ddl, n = 190 à 235) furent hi: 5,140, p=.0237; ha: 1,842, p=.1748; so: 6,096, p=.0135; in: < 0,001, p=.9908.

révéla, à l'exception de l'histoire de la musique, des différences contraires aux prédictions de Dweck et Ames.

En histoire de la musique, les individus qui mentionnent un mobile d'érudition sont, par rapport à tous les autres, moins enclins à se sentir dotés de prédispositions naturelles (22%/42%), et plus nombreux à réfuter leur existence pour cette discipline (30%/23%); mais pour le solfège, le phénomène s'inverse[1], ce qui dénote une fois encore des attitudes bizarres à l'égard de cette matière. **L'hypothèse 7c n'est donc validée que pour l'histoire de la musique**.

- 7d…moins enclins à "ruminer" les causes de leurs résultats donc moins susceptibles de se considérer comme handicapés par des lacunes liées à un apprentissage tardif.

Pour éprouver cette hypothèse, il suffit d'analyser l'effet du choix de l'item érudition sur la distribution des réponses à la question 14 (handicap perçu lié à l'enfance).

Ces résultats n'indiquent de dépendance significative que pour le solfège[2]. De plus, l'analyse des distributions révèle

---

1 Item érudition respectivement cité *vs* non cité pour: quelques prédispositions: 41%/24%; pas de prédisposition: 36%/46%; déni existence prédispositions: 10%/20%.

2 Valeurs de Chi2 (2 ddl, n=190 à 235): hi: 2,668, p=.2634; ha: 3,363, p=.1861; so: 8,010, p=.0182; in: 2,213, p=.3459.

que cette relation ne correspond pas en solfège aux prédictions de Dweck: **les individus choisissant un mobile d'érudition en solfège s'estiment dans l'ensemble plus handicapés que les autres** (tant pour réponses affirmatives franches que modérées)[1].

L'hypothèse 7d n'est donc pas validée puisque les individus choisissant un mobile d'érudition ne tendent pas à se sentir moins handicapés que ceux qui choisissent un autre mobile.

Elle est même invalidée par des résultats inverses pour les disciplines techniques.

- 7e …plus préoccupés par les questions de stratégies d'apprentissage donc moins susceptibles de dissocier la valeur des cours, leur efficacité, leur utilité et la valence portée à la discipline

Pour éprouver cette hypothèse, nous allons observer si la dépendance existant entre les variables qualifiant la valence et l'instrumentalité de la discipline en général et celles qualifiant la valence et l'instrumentalité de ses moyens d'apprentissage est plus faible chez les individus ayant mentionné des mobiles d'érudition que chez ceux ayant mentionné d'autres mobiles.

---

1 Item érudition cité *vs* non cité pour les modalités de Q14 en solfège: *pas handicapé: 33%*/53%; *peut-être un peu handicapé*: 32%/21%;

Nous avons pour cela constitué deux variables intermédiaires: l'une est constituée par la valeur moyenne des variables instrumentalité et valence (1, 2, 7, 10, 11), l'autre par celle des variables réunies lors des analyses factorielles au sein des facteurs "agrément et qualité des enseignements" (4, 5, 9, 12). Nous avons ensuite mesuré par un coefficient de corrélation linéaire les relations existant pour chaque individu et chaque matière universitaire[1] entre ces deux variables composites. Nous avons ensuite comparé les valeurs moyennes ainsi obtenues pour les individus ayant choisi un mobile d'érudition et pour ceux ayant mentionné d'autres mobiles.

Les corrélations obtenues étaient toutes significatives au seuil de p.<.0001 du coefficient *z* de Fisher[2], mais opposées aux prédictions: **les individus choisissant un mobile d'érudition tendent donc à moins associer les aspects concrets et abstraits de la valence et de l'instrumentalité que ne le font les individus qui mentionnent d'autres mobiles**.

En d'autres termes, la valeur et l'utilité perçues des cours et du travail requis (moyens d'action, buts intermédiaires) est chez eux plus indépendante de la valeur et de l'utilité perçue

---

certainement handicapé: 35%/26%.

1 La disparité des cursus d'instrument rendait ici cette comparaison peu fiable.

2 Item érudition cité *vs* non cité: hi: .314/.735; ha: .389/.588; so: .295/.495.

de discipline et de ses buts en général. **L'hypothèse 7e est donc invalidée.**

En admettant que le choix de mobiles d'érudition soit un bon indice de la motivation à apprendre selon le modèle de Dweck, ces résultats suggèrent que le risque de dissocier les buts instrumentaux des buts ultimes, ou de ne pas intégrer les moyens d'action à court terme et les projets d'action à long terme, constitue ici un problème secondaire au regard de celui d'une appréhension syncrétique de l'ensemble de l'activité révélant un manque de différenciation des perspectives d'action.

- 7f …plus avancés dans la pratique de leur activité musicale (discipline concernée ou instrument).

La mise à l'épreuve de cette hypothèse est assez difficile compte tenu de la disparité des cursus suivis (avant et parallèlement à l'université), donc de l'impossibilité d'établir une échelle fiable du niveau de pratique atteint par le répondant. Nous avons opté pour la solution simple mais réductrice d'une échelle représentant le niveau de pratique par le plus haut diplôme obtenu à l'université, et, pour le solfège, par une catégorisation dichotomique du diplôme obtenu en conservatoire (inférieur *vs* supérieur ou égal à la Médaille).

Ces résultats indiquent une dépendance significative entre le niveau de pratique et la mention d'un mobile d'érudition[1], mais qui, une fois encore, vont dans un sens opposé à celui que nous attendions: **les mobiles d'érudition sont plus souvent évoqués par des individus moins avancés dans leur cursus[2]. L'hypothèse 7f n'est donc pas validée.**

---

1 Valeurs du Chi2 (3 ddl, n=188 à 235): hi: 8,506, p=.0366; ha: 8,031, p=.0454; so (fac.): 3,166, p=.3668; so (conservatoire) (1 ddl, n=168) :1,924,p =.1654.

2 Item érudition respectivement cité *vs* non cité pour hi si aucun diplôme 54%/59%, si DEUG1 26%/0%, si DEUG2 19%/35%, Licence 1%/6%; pour ha si aucun diplôme 64%/38%, si DEUG1 20%/30%, si DEUG2 14%/25%, si Licence 2%/8%; pour so (fac.) si aucun diplôme 55%/44%, si DEUG1 23%/25%, si DEUG2 20%/29%, si Licence 2%/2%; pour so (cons.) si < médaille 29%/20%, si ≥ médaille 71%/81%.

Hypothèses relatives aux relations expectation-valence paradoxales observées lors des analyses factorielles

8a En admettant — dans une tradition explicative spontanéiste renforcée par la logique des tests d'évaluation — la permanence d'un antagonisme entre l'effort (présent et passé) et le niveau des aptitudes, les individus qui réussissent dans les matières concernées par "l'évaluation de l'oreille" devraient tendre à diminuer l'instrumentalité et la valeur du travail qui leur a permis d'atteindre leur niveau de compétence.

Cette hypothèse a été suggérée par les relations paradoxales entre certaines variables observées lors des analyses factorielles. Les interactions habituelles entre les dimensions valence et expectation consistent surtout en des processus visant soit à réduire la valence portée à une activité pour laquelle on s'estime peu capable (érosion de la valence), soit à surévaluer la réputation de difficulté et d'intérêt de cette tâche pour éviter l'humiliation résultant de l'incapacité à accomplir une tâche réputée facile. Or, les analyses factorielles ont suggéré ici une relation inhabituelle puisque si les individus dotés de faibles expectations semblent réagir ainsi, ceux qui sont dotés de fortes expectations tendraient,

symétriquement, à dissimuler leur travail passé et à dévaloriser les disciplines concernées.

En admettant que la motivation soit avant tout une affaire de représentation mentale de son environnement comme de soi-même, et que des attitudes et des pratiques implicites constituent souvent la première source d'information de l'élève, on saisira combien cette tendance à valoriser les disciplines académiques de façon inversement proportionnelle au niveau des expectations peut être néfaste.

Pour éprouver cette hypothèse, nous aurons recours à plusieurs démarches. Toutes visent à mesurer une éventuelle corrélation négative entre les scores valence et expectation. Cependant, les analyses factorielles nous ont appris que si une relation inverse relie les items valence et les items expectation, celle-ci opère conjointement à une relation directe qui provient de ce que le goût pour une activité dépend en partie du fait de mieux la connaître. En d'autres termes, si les individus dotés de fortes expectations tendent à dissimuler le travail académique et ceux dotés de faibles expectations à le sacraliser, globalement, les premiers accordent plus de valeur que les seconds aux matières qu'ils maîtrisent — et inversement.

Il nous faudra donc éliminer cet effet pour observer celui qui nous préoccupe, et c'est dans la neutralisation de cet effet que

nos analyses différeront — l'une utilisant l'analyse de sous-populations, l'autre utilisant un coefficient de corrélation partiel.

a/Analyse par sous-population

La première solution consiste à observer les corrélations des scores expectation-valence en considérant isolément les individus ayant, dans l'échelle expectation, des notes supérieures ou inférieures à la moyenne.

Un coefficient de corrélation linéaire évaluant, pour l'ensemble de l'échantillon puis pour les groupes faibles/fortes expectations, le lien existant entre les scores valence et expectation, a été réalisé pour les quatre disciplines étudiées[1]. Les résultats obtenus confirment notre hypothèse: alors que pour les autres disciplines, la corrélation existant entre l'expectation et la valence tend à disparaître lorsque l'on neutralise l'effet général du niveau de motivation (preuve que

---

1

	ensemble échantillon		groupe faibles expectations		groupe fortes expectations	
	corrélation	valeur de p	corrélation	valeur de p	corrélation	valeur de p
histoire	.262	p < .0001	.032	p = .7283	.003	p = .9719
harmonie	.405	p < .0001	.008	p = .9266	-.144	p = .1963
solfège	.193	p = .0029	-.196	p = .0193	-.230	p = .0262
instrument	-.040	p = .5441	.079	p = .4753	-.090	p = .2809

celui-ci expliquait entièrement cette relation), cette séparation fait apparaître, pour le solfège, des corrélations négatives à l'intérieur des deux groupes. **Il existe donc pour le solfège (et dans une moindre mesure pour l'harmonie) une relation inverse entre le niveau des expectation et celui de la valence.**

Après quelques investigations, nous nous sommes aperçus que le sexe affectait de façon notable ces corrélations expectation-valence (tableau 6.4). **Cette corrélation est surtout sensible chez les hommes où elle opère exclusivement pour le solfège**. Chez les femmes cette corrélation est moins forte et, à l'exception de l'histoire, elle opère surtout dans le groupe à fortes expectations.

	groupe faibles expectations			groupe fortes expectations		
FEMMES	valeur *z*	valeur p	effectif	valeur *z*	valeur p	effectif
histoire	-.239	p=.0514	67	-.067	p=.5429	84
harmonie	.062	p=.5460	98	-.229	p=.0957	54
solfège	-.118	p=.2652	91	-.176	p=.1767	61
instrument	.028	p=.8638	40	-.182	p=.0584	109
HOMMES						
histoire	.146	p = .3193	49	.081	p = .6680	31

harmonie	.231	p = .1413	42	.068	p = .7307	38
solfège	-.361	p = .0103	49	-.365	p = .0430	31
instrument	.145	p = .3549	43	.221	p = .1895	37

tableau 6.4: Corrélation entre score E et V selon le sexe et le niveau d'expectation

b/Analyse par coefficient de corrélation partielle

Le coefficient de corrélation partielle fournit une évaluation de la corrélation entre deux variables indépendamment de l'effet éventuel d'une troisième variable. Il permet donc ici d'évaluer la corrélation entre les scores expectation et valence indépendamment de l'effet de la motivation (produit EIV).

Les résultats ainsi obtenus (voir tableau 6.5) confirment également l'hypothèse 8a: il existe une corrélation inverse entre l'expectation et la valence, laquelle est surtout sensible dans les disciplines techniques où elle atteint une valeur très importante chez les hommes pour le solfège (-.60). Globalement, toutefois, cette relation est plus sensible chez les femmes.

	population totale	hommes	femmes
histoire	-.290	-.153	-.389
harmonie	-.407	-.314	-.456

solfège	-.496	-.606	-.455
instrument	-.047	+.147	-.102

tableau 6.5/ Coefficients de corrélation partielle des scores expectation et valence excluant l'effet du niveau de motivation (produit EIV).

L'hypothèse 8a est donc validée. On observe en effet dans les disciplines techniques (en particulier en solfège) une relation inverse entre les scores expectation et valence: parmi les individus consultés, ceux qui doutent de leurs capacités tendent à survaloriser le travail académique de formation de l'oreille, tandis que ceux qui se sentent maîtres dans ce domaine tendent inversement à le dévaloriser.

Ces observations confirmeraient peut-être alors en partie, pour l'explication des relations expectation-valence, la **pertinence de certains aspects des modèles énergétiques de la motivation**, pourtant aujourd'hui souvent jugés obsolètes et oubliés par les chercheurs du paradigme expectation-valeur.

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

9a La mauvaise intégration des approches littéraires et techniques du fait musical (déplorée dans l'exposé du problème, observée pendant la préenquête mais non confirmée par la mise à l'épreuve de l'hypothèse 1b) devrait apparaître dans les patterns d'association des dimensions EIV.

Pour éprouver cette hypothèse, comme d'ailleurs les suivantes, nous avons recouru à une ACP menée sur les notes recueillies pour les dimensions EIV dans les quatre disciplines étudiées[1]. Les résultats confirmèrent que certains individus étaient surtout motivés pour l'harmonie et les disciplines techniques tandis que d'autres l'étaient pour l'histoire de la musique — et ce, sans qu'apparaisse quelque

---

1 Les principaux facteurs obtenus par cette ACP sont les suivants:

•Facteurs avant rotation: a/un facteur général réunissant les trois dimensions EIV des disciplines techniques et seulement l'instrumentalité des autres (21% de la variance totale); b/un facteur expectation transdisciplinaire, saturant négativement l'instrumentalité (14% de la variance totale); c/un facteur histoire de la musique (dominé par la valence) saturant négativement l'expectation dans les autres disciplines et la valence du solfège (11% de la variance totale)

•Solution oblique/varimax: a/un facteur harmonie (27% de la variance expliquée); b/un facteur histoire (22% de la variance expliquée); c/un facteur transdisciplinaire instrumentalité (F1, 16% de la variance expliquée)

relation (directe ou inverse) entre ces deux matières. Il y a donc **une indépendance plus qu'un antagonisme entre les approches techniques ou littéraires du fait musical** représentées ici par l'harmonie et par l'histoire de la musique. On notera en particulier que la motivation (ou l'absence de motivation) est plus fluctuante (donc plus discriminante) vis-à-vis de l'harmonie qu'elle ne l'est pour l'histoire de la musique. Ces résultats ont été confirmés par la plupart des analyses factorielles exploratoires réalisées pour étudier l'effet de diverses variables sur les regroupements factoriels.

Cependant, compte tenu de la qualité discutable des scores EIV pour l'instrument (faible dispersion pour la valence, inadaptation du questionnaire pour l'expectation), nous avons dû répliquer cette analyse sur les matières universitaires exclusivement. Ces derniers résultats sont plus fiables (augmentation de la communauté des variables et du pourcentage de variance expliquée) et très intéressants[1]. Cette

---

1 Les principaux facteurs obtenus par cette seconde ACP sont les suivants :

•Facteurs avant rotation: a/un facteur général réunissant les trois dimensions EIV et dominé par l'harmonie; b/un facteur histoire de la musique saturant négativement l'instrumentalité de l'harmonie et du solfège; c/un facteur de l'histoire de la musique saturant négativement l'instrumentalité de l'harmonie

•Solution oblique/varimax: a/un facteur disciplines techniques (toutes dimensions pour l'harmonie et valence-instrumentalité pour le solfège); b/un facteur histoire de la musique saturant négativement et faiblement

seconde analyse confirme les observations relevés tout au long de ce travail: tandis que les individus se sentant compétents dans les matières de technique musicale tendent, au sein de notre échantillon, à dénier l'utilité de l'histoire de la musique, ceux qui sont motivés pour l'histoire de la musique dénient l'utilité de disciplines techniques — et inversement.

Il existerait donc en musicologie un antagonisme entre les approches techniques et littéraires du fait musical, antagonisme fondé sur un déni réciproque d'utilité.

Ces analyses apportent également une information utile sur l'intégration des différentes dimensions au sein des différentes disciplines: **tandis que les trois dimensions de la motivation sont réunies pour l'histoire dans un seul facteur, les disciplines techniques (et en particulier le solfège) sont marquées par une certaine autonomie de la dimension expectation** — conséquence probable de la focalisation du milieu musical sur les questions d'évaluation de l'oreille. **L'hypothèse 9a est donc validée**.

---

l'instrumentalité du solfège; c/un facteur expectation transdisciplinaire (l'expectation pour l'histoire y est toutefois moindre qu'elle ne l'est pour les disciplines techniques) saturant faiblement et négativement la valence de l'histoire de la musique.

9b Le sexe devrait avoir un effet important sur les patterns d'association des dimensions entre elles. L'indépendance des matières devrait être plus forte chez les hommes.

Pour éprouver cette hypothèse, nous avons réalisé une ACP par sexe sur les scores E, I et V obtenus pour les matières universitaires, puis nous avons comparé les deux résultats obtenus[1]. Le sexe a donc un effet certain sur les

---

1 Les principaux facteurs obtenus par ces deux ACP sont les suivants :

A/Groupe hommes

•Facteurs avant rotation : a/un facteur général réunissant les trois dimensions EIV et dominé par l'harmonie; b/un facteur exprimant l'instrumentalité de disciplines techniques, saturé négativement par l'expectation (toutes disciplines) et la valence du solfège.

•Solution oblique/varimax: a/un facteur histoire de la musique; b/un facteur instrumentalité transdisciplinaire saturé moyennement par la valence de l'harmonie et, négativement, par l'expectation pour le solfège; c/un facteur harmonie (valence expectation seulement) et expectation pour le solfège (par rapport aux deux autres, ce facteur explique une part bien moindre de la variance expliquée).

B/ Groupe femmes

•Facteurs avant rotation: a/un facteur général harmonie/solfège réunissant les trois dimensions EIV et dominé par l'harmonie; b/un facteur expectation (dominé par le solfège) et saturé négativement par la valence et l'instrumentalité de l'histoire et de l'harmonie. c/un facteur valence-expectation pour l'histoire de la musique saturé négativement par l'instrumentalité du solfège et de l'harmonie

•Solution oblique/varimax: a/un facteur valence des disciplines techniques (plus instrumentalité de l'harmonie) saturé négativement par l'instrumentalité de l'histoire de la musique; b/un facteur instrumentalité transdisciplinaire dominé par l'histoire et le solfège; c/un facteur expectation parfaitement transdisciplinaire (saturations fortes et très voisines dans toutes les disciplines).

regroupements factoriels et les prémisses de l'hypothèse 9b sont donc validées.

Ces résultats témoignent de deux points de divergence importants entre les deux sexes:

a/En dépit d'un goût marqué pour l'une ou l'autre de ces disciplines (voir plus haut), **le niveau de motivation pour l'histoire de la musique (toutes dimensions réunies) est plus discriminant chez les hommes** (qui, nous l'avons vu, tendent à moins apprécier cette matière), **que ne l'est celui de la motivation pour l'harmonie chez les femmes** (qui tendent pour leur part à moins apprécier cette matière).

De plus, à l'inverse des hommes, on n'observe pas chez les femmes de matière autonome réunissant avec de fortes saturations, toutes les dimensions de la motivation et ce, indépendamment des autres disciplines. En fait, au sein de notre échantillon, les femmes se différencient davantage par rapport à des dimensions isolées pour un groupe de matière ou pour l'ensemble des matières que par rapport à leur motivation pour une discipline.

b/Tandis que la valeur accordée par les hommes aux disciplines techniques est toujours associée dans un même facteur aux sentiments d'expectation correspondant, (en histoire comme pour les matières techniques), **l'expectation**

constitue chez les femmes une dimension autonome transdisciplinaire.

L'hypothèse 9b est donc validée. Ces résultats suggèrent non seulement une moindre propension (ou une moins grande aptitude) des femmes au cloisonnement interdisciplinaire, mais encore une tendance à représenter de façon moins différenciée et moins pragmatique que les hommes, les sentiments de compétence ou d'incompétence ainsi que le goût pour les différentes disciplines.

De telles attitudes pourraient alors **induire une plus grande fragilité des expectations en cas d'échec** du fait d'un risque de généralisation infondée des sentiments d'incompétence à l'ensemble des domaines d'activité. Ces observations concordent donc avec les observations de Dweck, Goetz et Strauss (1980) et **suggèrent une plus grande sensibilité des femmes au syndrome de résignation apprise**.

6.4 Annexes

6.4.1 Statistiques descriptives (n=235)

Intitulé de la question	Numéro et intitulé de la modalité	Hist	Har	Solf	Inst
1 hédonisme	1 item j'aime ça non cité	53%	69%	83%	54%
	2 item j'aime ça cité	47%	31%	17%	46%
2 intérêt spontané	1 item examen cité (intérêt contraint)	19%	46%	27%	0%
	2 item examen absent (intérêt spontané)	81%	54%	73%	100
4 intérêt des cours	1 sans grand intérêt	5%	11%	17%	3%
	2 parfois intéressant	55%	53%	61%	25%
	3 très intéressant	40%	36%	23%	72%
5 diversité des cours	1 toujours la même chose	7%	22%	27%	6%
	2 parfois la même chose	26%	51%	53%	44%
	3 varié	67%	28%	20%	50%
6 réputation de difficulté du travail demandé	1 réputé très facile	2%	3%	7%	5%
	2 moyennement difficile	65%	37%	59%	44%
	3 difficile	33%	60%	34%	51%
7 affectation temps spontanée	1 désir de consacrer moins de temps	4%	13%	17%	0%
	2 désir de consacrer le même temps	38%	31%	43%	15%
	3 désir de consacrer plus de temps	58%	56%	41%	85%
8 assiduité aux cours	1 fort absentéisme	9%	18%	20%	4%
	2 absentéisme modéré	45%	40%	46%	20%
	3 pas d'absentéisme	47%	42%	34%	75%
9 efficacité perçue des cours	1 rarement efficaces	5%	13%	20%	5%
	2 parfois efficaces	33%	49%	51%	31%
	3 toujours efficaces	62%	38%	29%	64%
10 utilité des connaissances à court terme	1 pas nécessaire	0%	2%	18%	32%
	2 peuvent être utiles	11%	19%	82%	50%
	3 indispensables	89%	79%	82%	18%
11 utilité des connaissances à long terme	1 pas très utiles	3%	13%	9%	7%
	2 peuvent être utiles	26%	35%	25%	29%
	3 certainement très utiles	70%	52%	66%	64%

12 croyance méthodes alternatives	1 il y en a c'est sûr	39%	40%	43%	23%
	2 il y en a peut-être	55%	49%	50%	56%
	3 c'est peu probable	6%	11%	7%	20%
13 croyance prédispositions naturelles	1 pas de prédisposition particulière	47%	64%	41%	27%
	2 je ne crois pas aux prédispositions	29%	11%	13%	0%
	3 prédisposé ("peut-être" à "certain")	24%	25%	46%	73%
14 croyance handicaps incontrôlable	1 certainement handicapé	16%	44%	36%	26%
	2 peut-être un peu handicapé	31%	27%	27%	35%
	3 pas handicapé	53%	29%	37%	39%
15 contingence effort/progrès	1 pas forcément	12%	9%	12%	6%
	2 peut-être	40%	30%	37%	23%
	3 certainement	48%	60%	51%	71%
16 caractère réaliste des acquisitions demandées	1 pratiquement impossibles	40%	42%	28%	9%
	2 raisonnables	49%	51%	48%	66%
	3 tout à fait possibles à acquérir	10%	7%	24%	25%
17 durée comparée du temps de l'apprentissage	1 plus long	16%	32%	30%	16%
	2 aussi long	76%	60%	46%	64%
	3 moins long	8%	8%	23%	20%
18 expérience de l'échec sur une tâche réputée facile	1 souvent arrivé	5%	21%	17%	6%
	2 parfois arrivé	54%	60%	57%	63%
	3 jamais arrivé	40%	19%	26%	31%

6.3.1 Questionnaire

Le questionnaire déclinait une même série de questions pour les quatre disciplines étudiées. Aussi, faute de place, nous n'avons reproduit ici qu'une seule de ces séries.

La première page comprenait une brève présentation des objectifs et des modalités de l'enquête destinée à augmenter l'investissement des répondants (finalité pédagogique, intérêt d'une observation scientifique, promesse d'un retour d'information), ou leur mise en confiance ("Cette étude n'est pas un test"; traitement statistique global de données collectées de façon anonyme), suivie de consignes sur la façon de compléter le questionnaire. Le contenu de cette première page était lu lentement aux répondants avant chaque passation.

Au début de la deuxième séance (ou entre deux séries de questions lorsque le questionnaire était administré en une seule fois), les répondants devaient compléter une série de questions générales:

a: Age; b: Sexe

c: Depuis combien d'années êtes vous inscrit(e) en musicologie?

d: En quel niveau êtes-vous inscrit(e) cette année en fac.?

e: Vous manque-t-il des U.V. ou certificats des niveaux précédents?

Lesquels?

f: Vos parents jouent-ils d'un instrument de musique, ou en ont-ils joué pendant votre enfance ? *non/oui* ☞ Si oui: Lequel?

g: Pendant votre enfance, écoutait-on de la musique dans votre entourage?

jamais / à l'occasion / souvent

h: Cette musique était alors plutôt...

Un fond sonore discret auquel on prêtait peu d'attention, souvent un simple divertissement. / Un événement assez important auquel on prêtait attention et souvent incompatible avec d'autre activités intellectuelles et sensibles (lecture, discussion, etc). / Autres (précisez):

i: Votre entourage apprécie-t-il les résultats que vous pouvez obtenir dans vos études de musicologie?

je ne crois pas / peut-être / j'en suis sûr

j: Etes-vous?

plutôt content de votre oreille / plutôt mécontent / je ne sais pas

Trois questions renseignaient sur l'instrument pratiqué, sur d'éventuels changements d'instruments principal, ainsi que sur les causes et l'appréciation de ce changement. Un identifiant (les trois premières lettres du nom de jeune fille de sa mère et les deux premières lettres de son prénom) permettait de regrouper les demi-questionnaires tout en préservant l'anonymat.

Avertissement :

Suite à des problèmes de transcodages de format, la mise en page du questionnaire réellement utilisé diffère considérablement de celle présentée ci dessous pour la version en ligne.

l'harmonie

1 A quel âge avez-vous commencé l'étude de l'harmonie?

à …… *ans*

2 Parmi les réponses proposées, choisissez les trois qui se rapprochent le plus des raisons qui vous poussent à étudier l'harmonie.

Vous classerez vos trois réponses de 1 à 3 par ordre d'importance (1°raison, 2°raison, 3°raison)

n°....: J'ai l'envie de faire passer quelque chose, de communiquer mon intérêt pour cette discipline

n°....: C'est un moyen d'expression

n°....: C'est une partie de ma vie, une nécessité

n°....: C'est surtout pour l'examen, si j'avais eu le choix je pense que je n'aurais pas suivi ce cours spontanément

n°....: J'en faisais avant, alors j'ai continué; je voulais utiliser mes acquis

n°....: Ca me permet de m'évader

n°....: J'aime ça, ça me plaît beaucoup

n°....: Je voudrais en savoir plus, apprendre des choses en ce domaine

n°....: Je souhaite m'assurer une bonne formation musicale

n°....: Autre raison? (précisez laquelle):

.....

3 L'intérêt que vous portez à l'étude de l'harmonie a-t-il changé depuis l'époque ou vous avez découvert cette discipline?

❑il n'a pas changé

❑il a un peu changé ☞

❑il a beaucoup changé ☞

si changé:

En quoi a-t-il changé?

.....…….....

4 Vos cours d'harmonie et le travail qui les accompagne sont-ils intéressants en soi?

❑sans grand intérêt

❑parfois intéressants

❑très intéressants

5 Avez-vous dans cette matière l'im-pression de faire toujours le même travail, de revenir sur les mêmes exercices?

❑non, je n'ai pas l'impression de faire la même chose

❑j'ai parfois l'impression de faire la même chose

❑j'ai souvent l'impression de faire toujours la même chose

6 Le travail qui vous est demandé cette année dans le cadre de vos études d'harmonie (recherche personnelle, rédaction, etc.) est-il réputé comme étant

❑un travail très facile

❑un travail moyennement difficile

❑un travail difficile

7 Si ça ne tenait qu'à vous, consacreriez-vous

❑plus de temps à l'étude de l'harmonie

❑le même temps à l'étude de l'harmonie

❑moins de temps à l'étude de l'harmonie

8 Vous arrive-t-il cette année, quitte à les rattraper, de sécher des cours d'harmonie?

❑la plupart du temps

❑un cours sur deux environ

❑une fois par mois environ

❑moins d'une fois par mois

❑jamais

9 Les cours d'harmonie que vous suivez en ce moment vous permettent-ils d'élargir vos connaissances dans ce domaine?

❑rarement

❑parfois

❑toujours

10 Dans le cadre de vos études universitaires, de bonnes connaissances en harmonie

❑ne sont pas nécessaires

❑peuvent être utiles

❑sont indispensables

11 Plus tard, après mes études, ces connaissances sur l'harmonie

❑ne me seront pas très utiles

❑me seront peut-être utiles

❑me seront certainement très utiles

12 A votre avis, existe-t-il ou peut-il exister des façons d'apprendre l'harmonie plus efficaces que la vôtre actuellement ?

❑c'est peu probable

❑il y en a peut-être

❑il y en a, c'est sûr

13 Pensez-vous avoir des facilités ou des prédispositions naturelles pour l'étude de l'harmonie?

❑pas de prédispositions particulières

❑peut-être quelques prédispositions

❑certainement prédisposé

❑je ne crois pas aux prédispositions en ce domaine

14 Etes-vous handicapé(e) aujourd'hui dans l'étude de l'harmonie par un apprentissage tardif ou par un manque de travail dans l'enfance ?

❑non, je ne crois pas

❑peut-être un peu

❑certainement oui

15 Aujourd'hui, en consacrant plus de temps à l'étude de l'harmonie

❑vous n'auriez pas forcément plus de résultats

❑vous auriez peut-être plus de résultats

❑vous auriez certainement plus de résultats

16 Les connaissances qui vous sont demandées cette année pour l'examen d'harmonie vous paraissent-elles

❑pratiquement impossibles à acquérir dans le temps qui vous est donné

❑raisonnables pour le temps qui vous est donné

❑tout à fait possibles à acquérir dans le temps qui vous est donné

17 Pour vous en particulier, cet apprentissage et l'obtention de résultats ont-ils été

❑un peu plus long que pour les autres élèves ☞

❑aussi long que pour les autres élèves

❑un peu moins long que pour les autres élèves

☞

si plus / moins long:

A quoi cela pourrait-il être dû, selon vous?

.....

18 Vous est-il arrivé lors de vos études d'harmonie d'éprouver de sérieuses difficultés sur un travail réputé facile?

❑ça ne m'est jamais arrivé

❑ça m'est parfois arrivé

❑ça m'est souvent arrivé

19 Quel est le diplôme ou l'examen le plus élevé que vous ayez obtenu en harmonie?

diplôme ou examen:

.....

obtenu en: ..... 19....

au / à (type de conservatoire, fac):

.....

.....

20 Combien de fois avez vous échoué / réussi à un examen d'harmonie à la fac?

Nombre d'échecs: .....

Nombre de succès: .....

7 BIBLIOGRAPHIE

Ames, C et Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational pychology*, **80** (3), 260-267.

Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of educational psychology*, **76** (3), 478-487.

Ames, C. et Ames, R. (1984). Systems of students and teachers motivation: toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, **76**, 535-556.

Ames, R. et Ames, C. (1991). Motivation and effective teaching. *in* Idol, L. et Fly-Jones, B. *Educations values and cognitive instruction: Implications for reform.* Hilsdale (N. J.): Erlbaum, 247-271.

Anzieu, D. (1976). L'enveloppe sonore du Soi. *Nouvelle revue de psychanalyse*, **13**, 161-179.

Anzieu, D. (1980). Du code et du corps mystique et de leurs paradoxes. *Nouvelle revue de psychanalyse*, **22**, 159-177.

Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre.* Paris: Gallimard.

Asmus, E. P. (1986a). Achievement-motivation characteristics of music-education and music-therapy students as identified by attribution theory. *Bulletin of the council for research in music education,* **86**, 71-85.

Asmus, E. P. (1986b). Students beliefs about the causes of succes and failure in music. A study of achievement motivation. *Journal of Research in Music Education,* **34** (4), 262-278.

Asmus, E. P. (1985). Sixth graders' achievement-motivation. Their views of success and failure in music. *Bulletin of the council for research in music education,* **85**, 1-13.

Asmus, E. P. (1994). Motivation in music teaching and learning, *The Quarterly journal of music teaching and learning*, **5**, 4.

Asmus, E. P. et Harrison, C. S. (1990). Characteristics of motivation for music and musical aptitude of undergraduate nonmusic majors. *Journal of Research in Music Education*, **38** (4), 258-268.

Asmus, E.P. (1994). Motivation in music teaching and learning. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, **5** (4), 5-32

Atkinson, J.W. et Raynor, J.O. Eds. (1974). *Motivation and achievement.* Washington: John Viley.

Austin, J. R. (1988). The effect of music contest format on self-concept, motivation, achievement, and attitude of elementary band students. *Journal of Research in Music Education*, **36** (2), 95-107.

Austin, J. R. (1991). Competitive and non-competitive goal structures: An analysis of motivation and achievement among elementary band students. *Psychology of Music*, **19** (2). 142-158.

Austin, J. R. et Vispoel, W. P. (1992). Motivation after failure in school music performance classes: the facilitative effects of strategy attribution. *Bull. of the Council for Research in Music Education,* **111,** 1-23.

Bachelard, G. (1938-80). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin (11° éd).

Bacher, F. (1982). *Les enquêtes en psychologie, II: Explications*. Lille: Presses Universitaires de Lille.

Bachman, P. (1992). La musicologie en France entre impasse et mutation: état des lieux et enjeux politiques. Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles: Mardaga.

Bartholy, M.-C. et Acot, P. (1975). *Philosophie épistémologie, précis de vocabulaire.* Paris: Magnard.

Beaubat, D. (1994). *Origine et parcours universitaire des étudiants du DEUG de musique de l'université de Paris Sorbonne (Paris-IV) en 1993-1994.* Université de Paris IV-Sorbonne, mémoire de maîtrise d'éducation musicale et musicologie (dir. J.-P. Mialaret).

Beaudot, A. (1982). La créativité. Recherches américaines. Paris: Dunod.

Benet, V. J. (1962). □□□Effects of cochlear ablation on local cerebral glucose utilisation in fetal salsero: toward new learning perspectives. *Cuban Journal of Obsterics*, 1, 30-45

Bernstein, C. M. (1986). Experiential factors influencing choice of career for orchestra musicians: an exploratory study. *Dissertation abstracts ondisc,* AAC 8618922.

Bigand, E. 1994. Contribution de la musique aux recherches sur la cognition auditive humaine. *in* Bigand et McAdams (Ed.), 249-298.

Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Bellentine books.

Bourdieu, P. (1979). La distinction: critique sociale du jugement. Paris: Minuit.

Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art.* Paris: le Seuil.

Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.

Brehm, J. W.(1966) *A theory of psychological reactance*. New York: Academic Press.

Brelet, G. 1947. *Esthétique et création musicale*. Paris: P.U.F.

Bryan, J. H. et Test, M. A. (1967). Models and helping: Naturalistic studies in helping behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, **6**, 400-407.

Campbell, J. P. et Pritchard, R. D. (1976). Motivation theory in industrial and organisational psychology. *in* Dunette (Ed.), 63-130.

Chauchat, H. (1985). *L'enquête en psychosociologie***.** Paris: P.U.F..

Clifford, M. M. (1984) The comparative effects of strategy and effort attributions. *British Journal of Educational Psychology*, **19**, 108-120.

Cohn, D. (1993). La lyre d'Orphée. *Nouvelle Revue de Psychanalyse,* **47**, 125-140.

Colwell, R. (Ed.) (1992). Handbook of research on music teaching and learning. A project of the Music Educators National Conference. New York: Schrimer Books.

Cottrell, N. B., Wack, D. L., Sekarak, G. J. et Rittle, R. (1968), Social facilitation of dominant responses by the presence of an audience and the mere presence of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, **9**, 245-250.

Court, R. (1976). Le musical Essai sur les fondements anthropologiques de l'art. Paris: Klincksieck

Covington, M. V. (1983). Musical chairs: Who drop out of music instruction and why. Documentary report of the Ann Arbor Symposium on the Applications of Psychology to the Teaching and Learning of Music. Session III, Motivation and creativity. Ann Arbor: M.E.N.C..

Covington, M. V. et Omelich, C. L. (1979) Effort: the double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, **71**, 169-182.

Covington, M. V. et Omelich. G. (1985). Ability and effort valuation among failure-avoiding and failure-accepting students. *Journal of Educational Psychology*, **77**, 446-459.

Dalhaus, C. (1985). Plaidoyer pour une théorie actuelle de la musique. *in* Machover (Ed.), 73-86.

de la Motte-Haber, H. (1994). Principales théories scientifiques en psychologie de la musique: les paradigmes. *in* Zenatti (Ed.), 27-54.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, **13**, 39-80.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, **26** (3/4), 325-346.

Deliège, C. (1986). *Invention musicale et idéologies*. Paris: Bourgois.

Deliège, I. (1987). Grouping conditions in listening to music: an approach of Lerdahl and Jackendoff's grouping preference rules. *Music perception*, **4**, 325-360.

Deliège, I. et Sloboda, J. (1997). *Perception and cognition of music*. Hove: Psychology press.

Deliège, I. (Ed.) (1994). Actes de la 3° conférence internationale pour la perception et la cognition musicales. Liège: E.S.C.O.M..

Deutsch, D. (1982). *The psychology of music*. New York: Academic Press.

Diener, C. I. et Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognition following failure. *Journal of personality and social psychology*, **36** (5), 451-462.

Diener, C. I. et Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of personality and social psychology*, **39** (5), 940-952.

Dorow, L. G. et Greer, R. D. (1977). The reinforcement value of a music instrument for beginning instrumentalists and the influence of discovery versus teacher approval on achievement. *Journal of Music Therapy*, **14**(1), 2-16.

Dowling, J.W. et Harwood, D.L. (1986). *Music cognition.* Orlando: Academic Press.

Duchez, M. E. (1985). Essai d'approche épistémologique des critères élémentaires de la recherche musicale. *in* Machover (Ed.). 61-72.

Dupuis, X. (1990). L'économiste et la musique contemporaine: de la perception des œuvres à leur diffusion. *in* Francès (Ed.), 50-68.

Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *J. of personality and social psychology,* **31** (4), 674-685.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist* , **41** (10), 1040-1048.

Dweck, C. S. et Legett, E. L. (1988). A social- cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, **95**, 256-273.

Dweck, C. S., Davidson, W., Nelson, S. et Enna, B. (1978). Sex difference in learned helplessness (II): The contingency of evaluative feedback in the classroom: An experimental analysis. *Developmental psychology*, **14**, 268-276.

Dweck, C. S., Goetz, T. E. et Strauss, N. T. (1980). Sex differences in learned helplessness: IV. An experimental and naturalistic study of failure generalization and its mediators. *Journal of personality and social psychology,* 38 (3), 441-452.

Dweck, C. S., Hong, Y., Chiu, C. (1993). Implicit theories: individual differences in the likelihood and meaning of dispositional inference. *Personality and social psychology bulletin,* **19** (5), 644-656.

Eliott, E. S. et Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of personality and social psychology*, **54** (1), 5-12.

Escalona, S. K. (1940). The effect of success and failure upon the level of aspiration and behavior in manic-depressive psychoses. *in University of Iowa; Studies in child welfare*, **16**, 199-302.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston (Ill.): Row Peterson.

Festinger, L. A. (1942). A theorical interpretation of shifts in level of aspiration. *Psychological Review*, **49**, 235-250

Fontaine, A.-M. (1990). *Motivation pour la réussite scolaire*. Porto: I.N.I.C..

Francès, R. (1958). *La perception de la musique***.** Paris: Vrin.

Francès, R. (1974). L'enseignement programmé de la musique. Principes d'une structuration de la matière et résultats d'un programme de solfège élémentaire. *Sciences de l'art*, **9** (1/2), 1-17.

Francès, R. (1987). La motivation au travail *in* Lévy-Leboyer, C. et Spérandio, J.-C. (Eds). (1987). *Traité de psychologie du travail*. Paris: P.U.F., 347-377.

Francès, R. (1990). L'artefact socioculturel dans la musique contemporaine. *in* Francès (Ed.), 12-23.

Francès, R. (1990). S'appuyer sur la psychologie pour l'éducation musicale? *Les sciences de l'éducation*, **3** (4), 9-19.

Francès, R., Roubertoux, P., Denis, M. (1976). *Culture artistique et enseignement supérieur.* Paris, La Haye: Mouton.

Friedlander, S. et Chartier, G. M. (1981). Self-attributed mastery and others-attributed mastery in the alleviation of learned helplessness. *The journal of general psychology,* **105**, 293-310.

Fubini, E. (1983). *Les philosophes et la musique.* Paris: Champion.

Fuller, C.L. (1989). Factors related to success at all-regions and all-state choir auditions in Texas. *Dissertation abstracts ondisc*, AAC 9005981.

Galbraith, J. et Cummings, L. L. (1967). An empirical investigation of the motivational déterminants of task performance: interaction between instrumentality-value and motivation-ability. *Organizational behavior and human performance*, **2**, 237-257.

Gardner, H. (1973). *The arts and human development.* New York: Willey.

Garland, H. (1984). Relation of effort-performance expectancy to performance in goal-setting experiments. *Journal of Applied Psychology,* **69** (1), 79-84.

Gerbod, P. (1988). l'enseignement de la musique en France de la révolution à nos jours. *Les Sciences de l'Education,* **1** (2), 49-74.

Green, A.-M. (1986), *Les adolescents et la musique.* Issy-les-Moulineaux: E.A.P..

Green, A.-M. (1997), *Des jeunes et des musiques.* Paris: l'Harmattan.

Greer, R. D. (1981) An operant approach to motivation and affect: ten years of research in music learning. *in* Taylor, R. G. (Ed.). *Documentary report of the Ann Arbor symposium*. Reston (Va.): M.E.N.C.

Greer, R. D., Dorow, L. G. Wachhaus, G. et White, E. R. (1973), Adult approval and students' music selection behavior. *Journal of Research in Music Education,* **21** (4), 345-354.

Guirard, L. (1996). Motivational diseases in musicology undergraduate students: the dark side of ontological determinism beliefs. Proceedings of the *SRPMME Conference.* Cambridge (UK): Faculty of Music.

Guirard, L. (1997a). Contribution à l'étude des problèmes de motivation dans l'apprentissage musical. Enquête réalisée sur des étudiants de premier et second cycle de musicologie (Thèse de doctorat de l'Université de Paris IV; Microfiche N°1048.23913/97) Lille: A.N.R.T..

Guirard, L. (1997b). L'apport des théories attributionnelles de la motivation dans l'étude des questions d'aptitude musicale. *Musicæ Scientiæ*, **1** (2).

Hamann, D. L. et Sobaje, M. (1983). Anxiety and the college musician: a study of performance conditions and subject variables. *Psychology of music,* **11** (1), 37-50.

Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music.* Cambridge: Cambridge University Press.

Harrison, C. S., Asmus, E. P. et Serpe, R. T. (1994). Effects of musical aptitude, academic ability, music experience, and

motivation on aural skills. *Journal of Research in Music Education,* **42** (2), 131-144.

Havas, K. (1976). *Stage fright*. Londres: Bosworth.

Hedden, S. K. (1982). Prediction of music achievement in elementary school. *Journal of Research in Music Education,* **30**, 61-68.

Heider, F. (1958). The psychology of interpersonal relations. New York: Willey.

Hennion, A. (1988). *Comment la musique vient aux enfants.* Paris: Anthropos.

Hennion, A. (1993). La passion musicale. Une sociologie de la médiation. Paris: Métailié.

Hodge, G. M., Jupp, J. J. et Taylor, A. J. (1994). Work stress, distress and burnout in music and mathematics teachers. *British journal of educational psychology,* **64**, 65-76.

Hokoda, A. J., Fincham, F. D., Diener, C. I., (1989). The effect of social comparison information on learned helpless and mastery-oriented children in achievement settings. *European Journal of Social Psychology,* **19**, 6, 527-542.

Howe, M. J. A. et Sloboda, J. A. (1991a). Young musicians' accounts of signifiant influences in their early lives. 1/The family and musician background. *British journal of music education,* **8**, 39-52.

Howe, M. J. A. et Sloboda, J. A. (1991b). Young musicians' accounts of signifiant influences in their early lives. 2/Teachers, practising and performing. *British journal of music education,* **8**, 53-63.

Hun, O. et Deu, I. (1960). Tonic, diatonic and catatonic stage-distress syndromes. Basel: Karger.

Imberty, M. (1969). L'acquisition des structures tonales chez l'enfant. Paris: Klincksieck.

Imberty, M. (1981). *Les écritures du temps.* Paris: Dunod.

Imberty, M. (1992). Quelques réflexions et orientations pour une approche interdisciplinaire de la musique et des sciences cognitives. *Bulletin d'information de L'E.S.C.O.M.*, **1**, 7-15.

Jaques, E. (1974). Mort et crise du milieu de la vie. *in* Anzieu (Ed.), 238-260.

Jessor, R., Carman, R. S. et Grossman, P. H. (1968) Expectation of need satisfaction and drinking behavior on college students. *Quarterly Journal of Studies in Alcohol*, **29**, 101-116.

Johnson, T. B., Feigenbaum, R. et Weiby, M. (1964). Some determinants and consequences of the teacher's perception of causation. *Journal of Educational Psychology*, **55**, 337-246.

Jones, E. E. et Nisbett, R. E. (1972). The actor and the observer: divergent perceptions of the causes of behavior. *in* Jones, E. E. *et al*. (eds). *Attributions: perceiving the causes of behavior.* Morristown (N.J.): General Learning Press.

Jopt, U.-J. 1979, Die Theorie der Leistungsmotivation aus heutiger Sicht und einige Uberlegungen zu ihrer musikpedagogischen Relevanz. *Motivationsforschung in der Musikpedagogik*, 5-21

Kelley; H. H. (1972). Causal shemata and the attribution processes. *in* Jones, E. E. *et al*. (eds): *Attributions: perceiving the causes of behavior*. Morristown (N. J.): General Learning Press.

Kleinman, S. (1974). La solmisation mobile de Jean-Jacques Rousseau à John Curwen. Paris: Heugel.

Klinedinst, R. E. (1990). The ability of selected factors to predict performance achievement and retention of fifth-grade

instrumental music students. *Dissertation abstracts ondisc*, AAC 9006131.

L'Hopital, C. (1931). Rapport général de la commission pour la rénovation et le développement des études musicales. Paris: Comité National pour la Propagande de la Musique.

Langer, E. J. (1975).The illusion of control. *Journal of personality and social psychology*, **32**, 311-328

Lecourt, E. (1993). Ouverture sur une approche métapsychologique de la musique. *Bulletin de Psychologie*, **46**, 411, 426-439.

Lewanska, A. et Levy, M. (1982). Investigation sur la nécessité de mettre un nom sur les quintuplés violents de Wittgenstein (traduit). Varsovie: PWN.

Locke, E. A. et Latham. G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance.* Englewoods Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.

Ma, A. P. F. (1992). *Student motivation: its implication for music education.* Université de Reading (UK). mémoire de maîtrise, non publié.

Machover, T. (Ed.). (1985). *Quoi? Quand? Comment ? La recherche musicale.* Paris: Christian Bourgois.

Maidlow, S. (1993). Attitudes and expectations of a A-Level musicians. British *journal of music education*, **10** (3), 205-211.

Manturzewska, M. (1990). A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of music*, **18** (2), 112-139.

Manturzewska, M. (1994). Les facteurs psychologiques dans le développement musical et l'évolution des musiciens professionnels. *in* Zenatti (Ed.), 259-290.

Mark, M. L. (1992). A history of education research. *in* Colwell (Ed.), 48-59.

McAdams, S. et Bigand, E. (Eds.) (1994). *Penser les sons.* Paris: P.U.F..

McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. et Lowel, E. L. (1953). *The achievement motive.* New York: Appelton Century Press.

McCombs, B. L. et Marzano, R. J. (1990). Putting the self in self-regulated learning: the self as agent integrating will and skill. *Educational Psychologist*, **25** (1), 51-69.

Merton, R. K. (1957) *Social theory and social structure*. Glencoe (Ill.): Free Press.

Mialaret, J. P. (1979), *Apprentissage musical et enseignement programmé.* Paris: Editions du C.N.R.S..

Mialaret, J. P. (1994). La créativité musicale. *in* Zenatti (Ed.), 233-258.

Morehouse, T. L. (1988). Relationship of selected attitudinal factors to dropout and retention in begening string students. *Dissertation abstracts ondisc*, AAC 8811016.

Morissette, D. et Gingras, M. (1989). *Enseigner des attitudes?: Planifier, intervenir, évaluer*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

Music Educators National Conference (MENC). National Symposium on the Applications of Psychology to the Teaching and Learning of Music staff, Ann Arbor, (1983). *Documentary report of the Ann Arbor Symposium on the Applications of Psychology to the Teaching and Learning of Music. Session III, Motivation and creativity.* Reston (Va): M.E.N.C..

Nicholls, J. (1975), Causal attributions and other achievement-related conditions: effect of task outcome,

attainment value, and sex. *Journal of Personality and Social Psychology*, **31**, 379-389.

Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*, Paris: P.U.F..

O'Neill, S. A. (1994). Factors influencing children's motivation and achievement during the first year of instrumental music tution. *in* Deliège, I. (Ed.), 123-124.

O'Neill, S. A. (1997). The role of practice in children's early musical performance achievement. *in* Jorgensen, H. et Lehman, A. C. (Eds). *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo: NMH-Publikasjoner.

O'Neill, S. A. et Sloboda, J.A. (1997). The effects of failure on children's ability to perform a musical test. *Psychology of music,* **25**, 18-34.

Orvis, B. R., Cunningham, J. D. et Kelley, H. H. (1975). A closer examination of causal inference: the role of consensus, distinctiveness and consistency information. *Journal of personality and social psychology*, **32**, 605-616.

Overmier, J. B. et Seligman, M. E. P. (1967), Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, **63**, 28-33.

Papinchak, A. E. (1993). The identification of factors that influence the retention of middle school string students in te commonwealth of Pennsylvania. *Dissertation abstracts ondisc*, AAC 9236884.

Pflederer, M. (1967). Conservation laws applied to the development of musical intelligence. *Journal of Research in Music Education*, **15**, 215-223.

Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence.* Paris: Armand Colin.

Piaget, J. (1976). L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement. Paris, P.U.F.

Pierce, J. R. (1984). *Le son musicaal.* Paris: Belin.

Pistone, D. (1989). Notes sur la musicologie française. Bilans et perspectives. *Revue internationale de musique française,* **29**, 109-116.

Pistone, D. (Ed.) (1983). *L'éducation musicale en France. Histoire et méthodes.* Paris: Presses de l'Université de Paris Sorbonne.

Pistone, D. (Ed.) (1991). *La musique à l'université: Bilans et perspectives.* Paris: Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.

Porter, L. W. et Lawler, E. E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Homewood (Ill.): Dorsey Press.

Regnard, F. (1992). Finalités de l'enseignement et pédagogie de l'enfant. *Marsyas,* **22**, 11-16.

Reinhard, G. (1981), Leistungsmotivation im musikalischen Bereich. Hambourg: Wagner.

Richter, C. (1957). On the phenomenon of sudden death in animals and man. *Psychosomatic Medecine*, **74**, 1-9.

Ricoeur, P. (1968). L'art et la systématique freudienne. *in:* Berge (A.). Clancier (A.). Ricoeur (P.) et Rubinstein (L.-H.), *Entretiens sur l'art et la psychanalyse.* Paris, La Haye: Mouton, 24-36.

Rosenthal, R. et Jacobson, B. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart et Winston.

Rotter, J. B., Seeman, M. et Liverant, S. (1962). Internal versus external control of reinforcement: a major variable in

behavior theory. *in* Washburne, N. S. (ed.). *Decisions, values and groups*. vol. II, London: Pergamon.

Seeman, M. (1959) On the meaning of allienation. *Annual Sociology Review*, **69**, 782-791.

Seligman, M. E. P. et Maier, S. F. (1967). Failure to escape a traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, **74**, 1-9.

Seligman, M. E. P., Maier, S. F. et Geer, J. H. (1968). Alleviation of learned helplessness in the dog. *Journal of abnormal psychology,* **73** (3), 256-262.

Serafine, M. L. (1980). Piagetan research in music. *Bulletin of the council for research in music education*, **62**, 1-21.

Shunck, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, **25** (1), 71-86.

Shunck, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist,* **26**, 207-231.

Shutter-Dyson, R. (1994), Le problème des interactions entre hérédité et milieu dans la formation des aptitudes musicales. *in* Zenatti (Ed.),1994, 205-231

Skinner, B. F. (1969). *La révolution scientifique de l'enseignement.* Bruxelles: Dessart-Mardaga.

Sloboda, J et Howe, M. J. (1991). Biographical precursor of musical excellence: an interview study. *Psychology of Music,* **19** (1), 3-21.

Sloboda, J. A. (1982). Music performance. *in*: Deutsch (Ed.) 1982, 479-496.

Sloboda, J.A., Davidson, J.W., Howe, M.J.A., et Moore, D.G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, **87**, 287-309.

Solly, B.J. (1987). A study of attrition from instrumental music program in moving between grades levels in Cherry Hill, New Jersey. *Dissertation abstracts ondisc AAC 8627515*

Sosniak, L. (1990). From tyro to virtuoso: a long term commitment to learning. *in* Wilson, F. R., Roehmann, F. L. (Eds.): *Music and child development: the biology of music making.* (Actes de la conférence de Denver 1987). St Louis: MMB music.

Sosniak, L. A. (1985). Learning to be a concert pianist. *in* Bloom (Ed.) 1985.

Steigleder, M. K., Weiss, R.F., Balling, S.S., Weinninger, V.L. et Lombardo, J. P. (1980). Drivelike motivational properties of competitive behavior. *Journal of personality and social psychology,* **38**, 1, 93-104.

Strickland, L. H. (1958), Surveillance and trust. *Journ. of Personality*, **26**, 200-215.

Stubley, E. V. (1992). Philosophical foundations. *in: Colwell* (Ed.) 1992, 3-20.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique.* Quebec: Logiques.

Suzuki, S. (1969). *Nurtured by love.* Jericho: Exposition Press

Terrace, H. S. (1969). Extinction of a discriminative operant following discrimination learning with and without errors. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, **12**, 571-582.

Thill, E. E. (1993). Les théories de l'expectation et de la valeur. *in* Vallerand et Thill (Eds.) 1993, 361-399.

Thomas, N. G. 1992. Motivation. *in* Colwell (Ed.) 1992, 425-436.

Valentine, E. R. (1994), Alexander technique and music performance in high and low stress situations. *in* Deliège (Ed.) 1994, 335-336

Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (Eds.) (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation.* Paris: Vigot.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire.* Bruxelles: De Boeck Université.

Vispoel, W. J. et Austin, J. R. (1993). Constructive response to failure in music: the role of attribution feedback and classroom goal structure. *British Journal of Educational psychology*, **63** (1), 110-129.

Vispoel, W.P. (1994). Integrating self-perceptions of music skill into contemporary models of self-concept. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, **5** (4), 42-57

Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. Londres: John Willey ans sons.

Wahba, M. A et House, R. J. (1974). Expectancy theory in work and motivation: some logical and methodological issues. *Human relations*, **27** (2), 121-147.

Weiner, B. (1980). *Human motivation.* New York: Holt, Rinehart et Winston.

Whalen, S.P. et Csikszentmihalyi, M., (1989). A comparison of the self-image of talented teenagers with a normal adolescent population. *Journal of Youth and Adolescence*, **18** (2), 131-146.

Whalen, S. P. (1993). Preference for challenge and the development of talent during adolescence (music, science). *Dissertation abstracts ondisc*, NR.

Winner, E., Rosenblatt, E., Windmueller, G., Davidson, L. et Gardner, H. (1986). Children's perception of "aesthetic"

properties of the arts: Domain-specific or pan-artistic? *British Journal of Developmental Psychology*, **4**, 149-160.

Winnicott, D. W. (1971-75). *Jeu et réalité.* Paris: Gallimard.

Wood, R. et Bandura, A. (1989). Impact of conception of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of personality and social psychology*, **56** (3), 407-415.

Wormhoudt, P. S. (1994), Facets of psychology in the development of a singer. *in* Deliège (Ed.) 1994, 331-332.

Zenatti, A. (Ed.) (1994). *Psychologie de la musique.* Paris: P.U.F.

Zimmerman, B. J. (1990), Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, **25** (1), 3-17.

8 INDEX/GLOSSAIRE

Les termes ou les outils conceptuels spécifiques à notre champ d'investigation ont été explicités en cours de texte. Cet index permet de retrouver facilement leurs définitions et le cadre de leur emploi

Les nombres indiquent les pages concernées sur la version papier. Sur la version en ligne, utiliser l'option « rechercher »

Accomplissement (besoin, motivation d') 77-86

Acculturation 24, 31, 65, 77, 90, 112

Activation (théories de l') 45

Analyse factorielle 93, 116, 119, 195-223

Anxiété 43, 46-47, 77, 98, 103, 136, 171, 175

Apprentissage latent 50, 52, 112, 165- 170, 175, 186

Apprentissage social (théorie de l') 165-168, 105, 200, 215

Arrangement des buts (théories de l') 90, 166, 185-186, 191, 205-207

Ascèse musicale 70-73, 90, 92-95

Attribution à des causes incontrôlables 94-95, 118, 126, 128, 136, 141, 161, 170-178, 208, 213-215

Attribution causale (théories de l') 86-88, 94-95, 115-130, 131-147, 154, 166, 168-169, 175-181, 208, 213, 215

Attributions (biais des) 122-130, 169-172

Auto-renforcement (voir aussi: arrangement de buts) 154, 166, 183, 186

Autogérée (motivation) 95-99, 206

Béhaviorisme (voir aussi: situation...) 48, 114-115, 153-155

Boîte noire (voir aussi: béhaviorisme) 48, 52, 163

Buts d'apprentissage et buts de performance 101-106, 141-143, 191

Capacités perçues, ou subjectives voir: expectations

Catharsis voir: décharge

Champ (théories du champ en motivation, ou field theories) 49 sqq.

Clanique (logique sociale) 24-25

Code sémiotique (nature et fonction) 24, 30, 62, 71, 73-77, 98, 112, 191, 210

Compétition 77-86, 112, 139-140, 148, 156, 172, 181-182

Connaissances déclaratives vs procédurales 22, 26, 31

Contenus (motivation: théories des) 38 sqq.

Décalage entre les aspirations et les expectations 169- 173, 202-203, 219-221

Décharge 43, 58-61

Développementale (perspective) 29-32, 51, 60-70, 90, 93, 95, 130, 162-163

Dissonance cognitive (motivation à réduire la) 174, 196

Ecriture du temps (musique comme) 28, 68-69, 110

Effort (intérêt et danger pédagogique de sa valorisation) 54, 95, 103, 117, 125-128, 150-155, 172-186, 203, 219

EIV (modèle) 53

Emblèmes (anthropologie) 24-25, 32, 74-75, 83, 91, 106, 171

Entity theorists voir: théories implicites

Epistémologique (interdit, problème) 34, 39, 57, 70, 74-76, 89, 110, 147

Erreur (intérêt et danger pédagogique) 34-35, 102-105, 153-158-161

Expectations 53, 149-152

Facilitation sociale 47, 152

Feedback 13, 43-45, 52-53, 104, 127-128, 138, 153-163, 177, 182

Génétique (psychologie) (voir aussi: développementale) 61 (NPC: 147)

Gestaltthéorie (voir aussi: champ) 26-27

Goal-setting voir: arrangement des buts

Hédonisme 15, 43, 58, 80, 85, 88, 99, 127, 190, 201-202

Homéostasie 41, 43, 58, 61-62, 64, 166, 174

Implicit theories voir: théories implicites de l'intelligence

Incremental theorists voir: théories implicites

Instrumentalité 53, 113-115

Intelligence musicale (perception, oreille, pédagogie) 26-36, 91, (140)-146-148, 189-190, 199, 221

Learned helplessness voir: résignation apprise et théories implicites

Loi de l'effet 44-48

Mastery oriented (profil) voir: théories implicites

Miroir sonore 66-67

Naturalisation des pratiques/objets culturels 11, 23-25,32, 65, 67, 112, 170

Niveau de risque préféré 70-72, 102, 181

Niveau d'effort (réduction préventive du) 179

Oreille absolue (voir aussi: intelligence musicale) 32

Pensée divergente 84,159

Paradoxes du musicien (quelques) 20, 30-31, 64, 66, 70-75, 86, 89, 91-93, 110, 173, 189, 219

Processus (motivation: théories des) 40 sqq.

Projectif (mesure, test de motivation) 79, 118, 158, 181

Rationalisme introspectif (piège du) 12, 31, 89
Réactance psychologique 184-185
Renforcements voir: feedback et béhaviorisme
Résignation apprise 121, 131- 143, 145, 155, 161, 177-178, 184, 216, 223
Signe (acception linguistique) 31, 63, 76
Signe distinctif (acception sociologique) 25, 106
Situation écologique vs expérimentale 38, 41-43, 138
Solfège (pédagogie du) 19-36, 76, 92-94, 157, 190-191, 195-198, 201-212, 217-218
Soutien parental 90, 162, 171, 185, 200, 211-213
Stratégies d'apprentissage 31, 53, 91, 103-105, 134-137, 158-160, 180-183, 218
Sublimation 60
Symbole, fonction symbolique 28, 31, 63, 62-77, 84-85, 87, 111, 113
Syncrétisme 11, 19, 25, 93, 167, 190, 193, 205, 206, 218
TAT (Thematic Apperception Test) 79-80
Théories implicites de l'intelligence 134-141-148
Trac voir: anxiété
Transitionnels (aire, phénomènes, objets) 66-69, 75, 77, 89
Valence 53, 55-56
Valence résultante 78, 183-184, 203-204
Valeur perçue (ou subjective) d'un but voir: valence
Vedettariat 24, 86, 89, 112, 171-172