

Éléna Louvriot

**Encourager la motivation des
adolescents
dans leur pratique musicale**

ESM Bourgogne-Franche-Comté - 2018-2019

Encourager la motivation des adolescents dans leur pratique musicale

Remerciements

Je remercie Martine Charlot, Marie-Bénédicte Rolland et Violette Amiot pour le temps qu'elles m'ont consacré et les précieuses informations qu'elles m'ont transmises.

Je remercie mes tutrices Nathalie Dufresne et Marie-Bénédicte Rolland pour la confiance qu'elle m'ont accordée, particulièrement pour m'avoir laissée proposer des dispositifs à leurs élèves.

Je remercie Joëlle Chevalier pour toutes ses relectures et ses conseils toujours pertinents.

Je remercie les élèves que j'ai encadrés, pour leur accueil et leur participation aux projets que je leur ai fait découvrir.

Enfin, je remercie Jean Tabouret pour son accompagnement tout au long de l'élaboration de ce mémoire.

SOMMAIRE

Introduction	7
I) Comprendre les adolescents	10
1) Le facteur physiologique	10
2) Le facteur social.....	12
3) Vaincre les préjugés.....	14
II) Les problèmes engendrés au cours d'instrument.....	16
1) Le dialogue.....	16
2) La confrontation.....	17
3) Le manque de travail personnel.....	19
III) Créer de nouveaux dispositifs de cours	21
1) Le groupe	21
2) Les nouvelles technologies	23
3) Le moyen/court terme	26
Conclusion.....	30
Bibliographie.....	32
Annexes.....	33

Introduction

Au cours de sa carrière, l'enseignant en conservatoire ou en école de musique est amené à travailler avec toutes les tranches d'âge, du jeune enfant à la personne âgée. Assez rapidement d'ailleurs, il peut être confronté à des profils complètement différents. Bien que les profils des individus ne soient évidemment pas liés uniquement à l'âge, ce facteur m'est apparu plutôt révélateur sur le caractère de l'apprenant. En effet, j'ai pu rencontrer des enfants débordant d'énergie, et des adultes désireux d'apprendre une pratique instrumentale en questionnement constant par rapport à leur légitimité, souvent accompagné d'un manque de confiance en soi.

Or, en ce qui concerne la classe d'âge des adolescents, je suis souvent restée perplexe, et quelque peu dépourvue de moyens. En effet, je me suis parfois retrouvée face à des adolescents avec qui le dialogue est difficile, voire inexistant, où les contraintes d'un programme, ou bien l'échéance d'un examen, leur paraissent complètement déconnectées de la réalité et de leur quotidien. De même, le travail personnel semble devenir une réelle corvée, et le cours individuel se transforme en rendez-vous hebdomadaire obligatoire, auquel on est habitué, mais l'habitude devient monotone et sans bénéfice. Je me suis alors demandé si ces élèves n'avaient pas tout simplement envie d'arrêter la musique, et que par habitude, ou à cause de la pression des parents, ils se sentaient obligés de continuer. Rapidement, j'ai supposé que ce choix n'était pas si simple. En effet, le manque de travail –qui d'ailleurs n'arrive pas que chez les adolescents- peut être lié à la surcharge du travail scolaire, de plus en plus prégnante, au lieu de vie/étude qui peut changer (internat), *etc.*

En outre, si l'échec du dialogue est souvent inhérent aux adolescents, cela ne veut pas dire qu'ils ne prennent pas plaisir à venir en cours, et à encore profiter de l'enseignement. Quant à la difficulté de leur faire prendre conscience des échéances, peut-être sont-ils également dans une période où la pratique instrumentale apparaît clairement au second plan, et que des échéances, ils en ont finalement bien assez ailleurs.

J'en suis donc venue à me poser la question de la motivation. Tout d'abord, est-ce que certains adolescents qui montrent un manque de motivation veulent réellement arrêter leur pratique ? Comment alors rétablir le dialogue pour comprendre leurs désirs ? Ou comment contourner le dialogue tout en cherchant à savoir ce qu'ils souhaitent ? Comment raccrocher les adolescents au programme en vigueur dans l'établissement ? Pour répondre à ces interrogations et chercher des outils pédagogiques adaptés, j'ai basé ma recherche à partir de différents points de vue. Avant de résoudre un problème, j'ai cherché à essayer d'en comprendre les causes. Pour cela, j'ai abordé le sujet d'un

point de vue scientifique, en l'occurrence grâce à une étude réalisée par IRM sur le cerveau d'adolescents¹. D'après mon expérience, j'ai compris que les interactions sociales, et l'influence des autres est fondamentale pour expliquer le comportement des adolescents, c'est pourquoi je me suis documentée à propos du facteur social².

Par ailleurs, je suis allée interroger des professionnels de l'enseignement, afin de profiter de leur expérience, pour tenter d'établir un profil-type, mais aussi pour identifier chez eux des éléments pédagogiques qu'ils auraient pu mettre en place avec des adolescents de manière spécifique. Il s'agit de : Marie-Bénédicte Rolland : diplômée d'État, professeure de violoncelle à l'école de musique de Chevigny-Saint-Sauveur, et au conservatoire à rayonnement communal de Montceau les Mines, Violette Amiot : diplômée d'État, professeure de percussions au Conservatoire à Rayonnement Régional de Dijon et Martine Charlot : professeure certifiée de flûte traversière, au CRR de Dijon.

Mes lectures, les interviews et mon expérience personnelle ont orienté ma recherche sur deux axes. D'une part, je me suis intéressée à l'influence du groupe (pratique musicale en ensemble), non seulement sur le comportement individuel des adolescents, mais aussi et surtout sur l'éventualité d'un impact positif sur leur motivation, et les répercussions possibles sur le cours individuel. D'autre part, j'ai cherché à savoir si le fait d'intégrer des éléments nouveaux au sein du programme, sur une période donnée, permet de maintenir la curiosité et l'envie de continuer la pratique. Je fais référence notamment à l'utilisation d'instruments numériques pour des instrumentistes qui n'y ont pas souvent accès, et au développement d'un projet sur trois semaines/un mois (dont l'objectif se trouve donc à court terme) en intégrant des nouvelles technologies. En cherchant à développer la créativité et l'autonomie de l'élève, il doit être possible d'incorporer des difficultés liées au programme.

Dans un premier temps j'ai donc tenté de comprendre les adolescents. J'ai abordé la question sous différents angles, afin d'avoir la vision la plus large possible. En particulier, l'approche scientifique m'a donné des clés de compréhension précises dans la description de cette catégorie d'âge. Les études sociologiques que j'ai découvertes ont apporté une vision ancrée dans l'environnement des adolescents, et dans la société occidentale en général. Puis, j'ai changé de point de vue pour mieux comprendre certains comportements : ne serait-ce pas l'image que la société a sur les adolescents qui nous donne de tels préjugés sur ces individus ?

¹ Sender Elena, « Le cerveau des ados décrypté », *Sciences et avenir*, 2008.

² Pasquier Dominique, *Cultures lycéennes : La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 2005.

Les problèmes que j'ai rencontrés en cours avec des élèves adolescents se déclinent sous plusieurs axes. Sur ces différents points, les réflexions des enseignantes que j'ai interrogées ont été primordiales. En effet, j'ai bénéficié de leurs expériences dans plusieurs établissements pour expliciter les difficultés que j'ai envisagées. L'absence de dialogue, la confrontation et le manque de travail personnel sont pour moi les obstacles à examiner chez les adolescents et les surmonter constitue un véritable challenge.

Dès le début de mes recherches, j'ai pensé à des outils qui permettraient de maintenir la curiosité des adolescents, de les convaincre de continuer leur pratique artistique. Grâce à mes entretiens, j'ai confronté mes intuitions aux expériences des professeures, notamment sur l'importance du groupe. Elles ont également partagé leurs propres outils pédagogiques. En parallèle, j'ai proposé des dispositifs qui m'ont permis d'expérimenter l'impact de nouveaux instruments, en rapport avec les nouvelles technologies sur la motivation des adolescents. Par ailleurs j'ai pu également tester si les projets à court terme suscitaient l'intérêt des adolescents.

I) Comprendre les adolescents

1) Le facteur physiologique

En commençant mes recherches, j'ai entendu beaucoup de préjugés sur les adolescents. Que ce soit de la part des adultes qui les étudient (sociologues, psychologues...), ou des parents de futurs adolescents, l'adolescence est une bête noire. De plus, de manière générale, l'adolescence est synonyme d'une période ingrate, et peu d'éloges sont faits aux adolescents. En choisissant ce thème, j'avais moi-même ces idées en tête... Je me suis donc intéressée dans un premier temps à la compréhension des phénomènes qui surgissent lors de cette période. Grâce à une large étude lancée par le National Institute of Mental Health (Bethesda, Maryland, États-Unis), Elena Sender³ montre pour quelles raisons les adolescents sont parfois démotivés, de manière générale ou dans un contexte particulier (à l'école par exemple). L'équipe a ainsi réalisé plusieurs centaines de clichés par Imagerie par Résonance Magnétique (IRM) sur des individus âgés de 3 à 27 ans

Tout d'abord, l'étude montre un pic de matière grise chez l'enfant entre 7 et 11 ans. C'est à dire qu'à cet âge, nous possédons plus de neurones qu'à n'importe quel moment de notre vie. Dès l'adolescence, la quantité de matière grise diminue. Cependant, on remarque que les neurones se spécialisent : ceux qui sont stimulés par une activité (la pratique d'un instrument, par exemple) sont sauvegardés, tandis que les neurones non stimulés auront tendance à disparaître, d'où l'importance de pratiquer des activités variées au cours de l'adolescence, afin de préserver un maximum de neurones différents.

Toutefois, tandis que la matière grise diminue, la matière blanche se développe fortement à partir de l'adolescence. Elle est constituée d'axones, fibres nerveuses assurant la transmission des données entre les différents neurones. La vitesse de transmission des informations dans le cerveau d'un individu augmente donc petit à petit au cours de son adolescence. De plus, le corps calleux, situé à la frontière des deux hémisphères du cerveau, est la zone qui développe le plus de matière blanche au cours de l'adolescence. Or, cette zone est impliquée dans les actions de créativité et de réflexion de haut niveau. L'adolescent serait donc capable de mener à bien des actions complexes, qui mêlent créativité et technique.

³ Sender Elena, « Le cerveau des ados décrypté », *Sciences et avenir*, 2008.

D'ailleurs, certains spécialistes corroborent cette vision de l'adolescent. C'est le cas de Véronique Bedin, maître de conférence en sciences de l'éducation à l'université de Toulouse. D'après ses recherches, les adolescents développent petit à petit de nouvelles facultés notamment la notion de l'abstrait. Cet aspect en particulier leur permet donc d'envisager des activités de manière plus complexe et autonome. « les ados accèdent à l'abstraction, ils peuvent penser sur leur pensées. Cette faculté se développe vers 14-15 ans. Ils développent de nouvelles stratégies cognitives, et étendent considérablement leurs champs d'intérêt, s'ouvrant aux préoccupations métaphysiques de cet âge. »⁴

On peut donc se demander pourquoi les adolescents ont tant de mal à montrer un intérêt pour les activités scolaires ou extra-scolaires comme la musique. Le développement du cerveau se fait progressivement, de l'avant vers l'arrière. Le cortex préfrontal se forme ainsi en dernier. Pourtant, il est indispensable aux fonctions exécutives, de planification, de hiérarchisation des priorités, etc. Il paraît donc difficile de demander à un adolescent de se projeter ou d'anticiper les conséquences de ses choix et actes, car la région du cerveau qui lui permettrait d'y répondre n'est tout simplement pas prête. On peut noter ici qu'il est donc absurde d'imposer des choix d'orientation à des adolescents dès l'entrée au lycée. Si la pratique de la musique n'est à priori pas leur activité ni priorité principale, il est donc encore plus difficile de leur demander un travail et une implication dont l'objectif n'est finalement atteint qu'à long terme.

L'étude montre que le fonctionnement du cerveau est en partie responsable du manque de motivation des adolescents. En effet, il existe un système de récompense dans notre cerveau, situé au niveau du stratum ventral. Cette zone fonctionne comme un moteur qui fournit l'énergie nécessaire au cerveau dans le but d'obtenir la récompense. Face à une récompense, le stratum ventral de l'adolescent s'active nettement moins que celui de l'adulte. Si le stimulus n'est pas assez important pour activer le stratum ventral, l'adolescent ne percevra donc pas l'intérêt à s'astreindre à réaliser l'exercice proposé. Ce phénomène peut également expliquer pourquoi le jeu vidéo est une activité de rêve pour les adolescents. En effet, la récompense (réussite d'un niveau) est immédiate alors que l'effort physique (jouer devant un écran assis sur un canapé) est faible. Au contraire, la pratique d'un instrument demandera un effort conséquent (physique, concentration, travail quotidien) tandis que la récompense (maîtrise d'un morceau, performance en concert) arrive relativement tardivement. Cela correspond à anticiper ses décisions et à prévoir les conséquences de ses actes, ce que le cerveau de l'adolescent est incapable de faire.

⁴ Bedin, Véronique, *Qu'est-ce que l'adolescence*, Auxerre, Petite bibliothèque de Sciences Humaines, 2009, p.10

Enfin, James Bjork, un chercheur américain ayant participé à l'expérience, ajoute que le phénomène de la démotivation est accentué par l'époque actuelle, caractérisée par le fait qu'il est très facile d'obtenir immédiatement ce que l'on souhaite (réussite à court terme). Cela conduit à une certaine oisiveté qu'il faut essayer de ne pas encourager. Néanmoins, selon ce chercheur, il est nécessaire de prendre en compte ce fonctionnement de récompense à court terme pour organiser les activités : il faut mobiliser des objectifs qui présentent des bénéfices immédiats pour chaque activité proposée, plutôt que d'essayer de faire comprendre à un adolescent les bénéfices à long terme, qu'il aura du mal, pour des raisons neurologiques, à envisager.

À ce stade, deux éléments principaux se dégagent : d'une part en tant que pédagogue, il faut accepter que les adolescents traversent une étape transitoire au cours de laquelle leur cerveau ne leur permet pas toujours d'envisager le travail de la même manière que l'enseignant. D'autre part, étant donné les résultats de l'étude et l'influence des nouvelles technologies, il me semble évident d'envisager les cours autour d'objectifs à court/moyen terme.

2) Le facteur social

La période de l'adolescence est marquée par le besoin irrésistible de s'inscrire dans un groupe social. Mon expérience, les ouvrages que j'ai lus, les entretiens que j'ai conduits auprès des enseignantes et les contacts que j'ai noués avec des adolescents corroborent ce postulat. Mes interlocutrices sont toutes d'accord sur le fait qu'à l'adolescence, l'environnement social, le fait d'appartenir à un groupe, un clan, la rencontre avec les autres sont très importants. Un jeune adolescent a donc besoin de s'identifier à un groupe ; rassembler des élèves de même âge qui à priori s'entendent bien, peut s'avérer vraiment stimulant. Tout d'abord, il faut considérer l'adolescence comme le deuil de l'enfance. Les jeunes perdent petit à petit l'image des parents héros, ce qui les conduit au besoin de se forger une identité propre, émancipée de l'impact des parents⁵. Il est donc naturel que les adolescents favorisent les relations avec des jeunes de leur âge, susceptibles d'enrichir leur personnalité. De plus, depuis les années 1950, la scolarisation des jeunes est de plus en plus longue, augmentant ainsi la prééminence du temps scolaire. De fait, le collège et/ou le lycée, représentent la majeure partie de l'emploi du temps des adolescents. Ils passent donc moins de temps à la maison avec leurs parents, qu'à l'école dans un environnement social très varié (jeunes de leur âge mais aussi adultes). Cette donnée implique deux choses : la décohabitation parentale (enfants qui quittent le domicile parental) est souvent plus tardive – certains chercheurs emploient même

⁵ Dupré, Corinne, *Ados : 10 bonnes vérités bonnes à entendre*, Studyrama, 2009.

l'expression « d'adolescence interminable ».6 Par ailleurs, l'environnement de l'école est de plus en plus important : c'est donc dans ce milieu que l'adolescent va évoluer et se développer.

Néanmoins, ce facteur social peut également s'avérer néfaste. En effet, dans le cadre de leurs études, la surveillance est omniprésente – que ce soit de la part de l'équipe administrative ou pédagogique mais surtout de la part des collégiens/lycéens entre eux, notamment la surveillance de leur vie privée. Tout au long de son apprentissage, l'adolescent doit créer un lien social qui lui permettra de cohabiter avec ses pairs. Cela peut passer par l'affirmation de soi face aux autres par des choix quotidiens simples comme la musique que l'on écoute, les vêtements que l'on porte ou les activités culturelles ou sportives que l'on pratique. Ces choix ne sont pourtant pas si faciles que cela à assumer auprès des autres adolescents. De la même manière qu'un bon élève peut être qualifié de « bouffon » ou d'« intello »7 les préférences culturelles peuvent elles aussi subir la pression de l'exigence et de la norme collective. Il se crée alors une sorte de hiérarchisation culturelle, où certaines activités sont tolérées et d'autres, condamnées par la majorité. Dans ce cas, cette pression peut prendre le pas sur le choix individuel. Par ailleurs, la normativité tout comme le regard des autres sur les choix individuels sont forts dans l'environnement social de l'adolescent, et l'affirmation de soi et de ses choix apparaît comme une « représentation sur la scène sociale ». Ainsi, si le lycéen peut s'estimer émancipé de ses parents dès le lycée, il se heurte pourtant à une autorité bien plus tyrannique : l'autorité du groupe. Par ailleurs, l'omnipotence du groupe peut aussi s'avérer une difficulté supplémentaire pour le professeur amené à subir le rejet de tout le groupe. Marie-Bénédicte Rolland m'indique lors de notre entretien : « Certains adolescents révèlent vraiment deux facettes selon s'ils sont face à face avec moi ou bien en groupe. Je remarque beaucoup de changements d'attitude quand ils sont en groupe, alors qu'en face à face, l'élève adolescent peut se montrer très attentif, à l'écoute. »

Ces approches sociologiques nous rappellent qu'il ne faut pas négliger l'environnement dans lequel évoluent les adolescents (en particulier le milieu éducatif) pour comprendre leurs réactions et leurs choix (par exemple l'envie d'arrêter la pratique de l'instrument, poussée par la tyrannie du groupe). Cela encourage à être plus compréhensif à leur égard, et à chercher des solutions pédagogiques adaptées, pour nourrir leur expérience musicale et susciter leur intérêt pour la pratique instrumentale. Il convient toutefois de rester vigilant par rapport aux comportements de groupe et aux problèmes d'autorité qu'ils peuvent engendrer.

6 Pasquier Dominique, *Cultures lycéennes : La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 2005.

7 Pasquier Dominique, *Cultures lycéennes : La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 2005.

3) Vaincre les préjugés

Une fois ces quelques clés de compréhension précisées pour appréhender le travail avec les adolescents, il s'agit de ne pas considérer les adolescents comme une classe d'âge à part, avec qui il est difficile de travailler. Certains spécialistes préfèrent d'ailleurs parler « d'état adolescent » ou de « période d'adolescence » plutôt que de « crise d'adolescence ». L'importance de ces bouleversements sur un temps assez court - marquant le passage dans l'âge adulte - fait de cette période une épreuve pour le jeune⁸.

Par ailleurs, beaucoup de spécialistes de la santé rejettent la négativité qui entoure les adolescents. C'est le cas de Marie-Rose Moro, pédopsychiatre et psychanalyste. Au lieu de mettre l'accent sur les traits de caractères des adolescents, elle donne une certaine part de responsabilité aux adultes qui les entourent : « avons-nous conscience du regard négatif que porte notre société sur nos adolescents ? »⁹. Elle ajoute que cette vision présente « un risque d'intérioriser cette image et de s'y conformer ».¹⁰ Elle implique donc que c'est le regard que l'on porte en tant qu'adulte, et que porte la société occidentale en générale qui façonnent les adolescents, plus que le comportement des adolescents eux-mêmes. D'ailleurs, certains adolescents dénoncent les généralisations dont ils font l'objet : « Nous les ados, on est tous mis dans le même sac, est-ce que nous jugeons tous les adultes de la même manière ? Non. Chacun est différent » (Virginie, 15 ans, en première)¹¹.

Lors de mes entretiens, Marie-Bénédicte Rolland estime que la période de l'adolescence, c'est l'affirmation des goûts : l'adolescent est donc susceptible de chercher ce qui l'intéresse. Il n'est d'ailleurs pas rare de voir des adolescents s'engager politiquement, au niveau associatif mais aussi dans le sport ou dans la pratique artistique¹². Violette Amiot a des perceptions qui vont dans ce sens : « J'ai l'impression d'avoir une image des adolescents complètement différente de celle qu'on entend au niveau sociétal, à savoir des gens tout mou, enfermés dans leur chambre à ne rien vouloir faire. Au contraire, les élèves que j'ai, ont pour la plupart choisi d'être là, et sont donc impliqués. Les adolescents sont la classe d'âge avec qui je préfère travailler, car il y a du répondant, de la confrontation, et pour moi ce sont des moteurs au cours, et non des freins. Je les vois comme des élèves riches, intéressants humainement. Le cours n'est plus unilatéral mais va vraiment dans les deux

⁸ Dupré, Corinne, *Ados : 10 bonnes vérités bonnes à entendre*, Studyrama, 2009.

⁹ Moro, Marie-Rose, *Et si nous aimions nos ados ?*, Montrouge, Bayard, 2017, p.7.

¹⁰ Moro, Marie-Rose, *Et si nous aimions nos ados ?*, Montrouge, Bayard, 2017, p.8.

¹¹ Fize, Michel, *L'adolescent est une personne*, Paris, Seuil, 2006.

¹² Dupré, Corinne, *Ados : 10 bonnes vérités bonnes à entendre*, Studyrama, 2009.

sens. » Par ailleurs, elle ne saurait définir un profil type de ces élèves adolescents, mais remarque au contraire que son public d'élèves percussionnistes est généralement très énergique, et à l'aise avec les relations professeur/élève. Or ces traits s'affirment au cours de l'adolescence. Cette observation est corroborée par Michel Fize, chercheur au CNRS. Il explique effectivement que « trop de conduites attribuées aux teen agers se retrouvent à tous les âges de la vie, et sont donc bien plus liées à des traits de caractère ou à des habitudes sociales qu'à un âge en particulier. »¹³

Les ouvrages que j'ai lus évoquent fréquemment la relation avec les parents, qui peut s'avérer conflictuelle en raison du manque de dialogue notamment. Les auteurs invitent donc les parents à éviter toute appréhension par rapport à cette période qui n'est pas forcément noire, à respecter les changements et l'émancipation de leur enfant, tout en maintenant autant que possible le dialogue¹⁴ Je pense alors qu'en tant que pédagogue, la démarche avec nos élèves adolescents doit être similaire. Il convient d'éviter les à priori sur cette classe d'âge, et surtout de considérer l'élève – certes en développement - comme un individu à part entière, une personne capable de prendre ses propres décisions et de développer ses raisonnements sur le monde qui l'entoure.

Finalement, ces premiers éléments de réflexion me suggèrent qu'il ne faut pas négliger tous les phénomènes qui interviennent au cours de l'adolescence, que ce soit au niveau du développement du cerveau ou du contexte social dans lequel ils évoluent. Toutefois, il n'est pas concevable d'établir un profil-type de l'adolescent, car chaque individu reste différent et ne réagit pas de la même manière sur tous les aspects de la vie. D'ailleurs, Marie-Bénédicte Rolland conclut qu'elle a eu affaire à des élèves chez qui elle n'a pas remarqué d'éléments distinctifs lorsqu'ils ont traversé l'adolescence.

Une fois ces principes posés, je vais m'intéresser plus précisément aux problèmes pédagogiques liés aux adolescents en cours d'instrument.

¹³ Fize, Michel, *L'adolescent est une personne*, Paris, Seuil, 2006.

¹⁴ Dupré, Corinne, *Ados : 10 bonnes vérités bonnes à entendre*, Studyrama, 2009.

II) Les problèmes engendrés au cours d'instrument

1) Le dialogue

Le dialogue est l'une des principales motivations de mon choix de mémoire. En effet, face à certains de mes élèves adolescents, j'ai rencontré des difficultés à communiquer. Pourtant, j'estime que la communication est indispensable pour assurer un cours intéressant, et enrichissant à la fois pour l'élève et le professeur. Face à ce manque de dialogue, ma première difficulté a été de connaître les envies des élèves. À mes questions je n'obtiens que des « oui » et « non » très brefs, comment déceler alors si l'élève souhaite réellement continuer la pratique instrumentale, ou bien s'il est juste difficile pour lui d'exprimer ses envies ? Sur ce point, grâce à mes premières réflexions, je comprends que ce manque de dialogue n'est pas (forcément) dirigé contre moi, et que l'élève en question traverse sûrement une période où il n'est tout simplement pas disposé à communiquer davantage. D'après Corinne Dupré, le manque de communication se remarque d'abord avec les parents¹⁵, qui représentent dans la plupart des cas la première autorité à laquelle l'adolescent se confronte. Or, en tant que professeur, nous représentons également une forme d'autorité, il n'est donc pas étonnant que les adolescents ne communiquent à priori pas plus avec leur enseignant.

Comme je l'ai déjà souligné, il ne faut pas oublier que l'adolescence est une période de transition, une quête d'identité. Ces transformations peuvent donc passer par le changement de langage : termes incompréhensibles par les adultes, ton sec, parfois agressif, et difficulté à échanger avec les adultes. Par ailleurs, « il est important de se rappeler que le ton souvent peu aimable qu'un certain nombre d'adolescents adopte, n'est habituellement pas un signe de leur volonté de rompre le dialogue, mais plus généralement une manière détournée d'affirmer symboliquement leur individualité. » *Ibid. p.52* Leur langage (ou absence de langage) fait donc partie intégrante de leur personnalité, et il convient de respecter également cet aspect.

Violette Amiot m'indique toutefois que : « dans notre métier, nous entretenons une relation privilégiée avec les élèves. L'enseignant est en effet - hormis les parents - le seul adulte auquel se confronte régulièrement l'élève en tête à tête. On ne peut donc pas nier la figure tutélaire que le pédagogue représente pour l'élève. À l'adolescence, cette figure peut avoir une importance encore plus grande, surtout si on connaît l'élève depuis plusieurs années. Il est nécessaire en tant qu'enseignant de s'assurer du bien-être de l'élève en cours, mais aussi de ne pas négliger son

¹⁵ Dupré, Corinne, *Ados : 10 bonnes vérités bonnes à entendre*, Studyrama, 2009.

environnement, et les autres aspects de sa vie. Si un élève arrive en pleurant, on ne peut évidemment pas se permettre de donner cours normalement. » Ainsi, même si le dialogue peut paraître compliqué, délicat, il est nécessaire de soutenir la conversation, sans forcer l'élève à nous répondre. À ce propos, Marie-Rose Moro indique : « Plus que jamais ils ont besoin de nous, parents, adultes, pour les protéger, les encadrer, donner du sens à leur vie »¹⁶ Elle défend ici la place que l'adulte occupe pour l'adolescent, le rôle primordial qu'ils ont auprès d'eux, et indique qu'il ne faut pas les laisser livrés à eux-mêmes, contrairement à ce que les adolescents peuvent renvoyer.

2) La confrontation

L'absence de dialogue peut être une source de conflit entre parents et adolescents, mais aussi avec tout adulte en interaction avec eux, a fortiori avec le professeur en cours d'instrument. Lors de mes entretiens, mes interlocutrices ont toutes mentionné un ressenti de confrontation avec leurs élèves. Il arrive en effet un moment, où dans leur cursus, les élèves cherchent à tester l'autorité. Martine Charlot me dit : « J'observe une certaine apathie, ils râlent plus et sont parfois en colère, pas contre moi mais contre la vie en général, le système ». Cette situation serait donc comparable à l'absence de dialogue : la confrontation est nécessaire, et pas forcément dirigée contre l'enseignant. Encore une fois, l'adolescent est en plein développement, il se cherche et évolue, et c'est surtout le début de son émancipation (notamment vis-à-vis de ses parents). « Les rebuffades de l'adolescent sont souvent liées à une crainte de la soumission à laquelle il associe une forme de passivité susceptible d'entraver son évolution ».¹⁷ On comprend ici que si les adolescents rentrent en confrontation, c'est que pour eux, les ordres ou devoirs qu'on leur impose sont synonymes d'une négation de leur créativité, de leurs compétences. Ils peuvent donc interpréter cette négation comme un frein à leur développement.

Finalement, l'attitude de rejet des adolescents pourrait être le premier reflet d'une réflexion de leur part vis-à-vis des programmes qu'on leur « inflige » à l'école, en société, et de fait en cours d'instrument. Marie-Rose Moro pousse son raisonnement plus loin lorsqu'elle affirme : « les ados ne font rien d'autre que nous tendre le miroir, grossissant, provoquant, de notre société, avec ses bons et mauvais côtés, et surtout ses paradoxes. »¹⁸ Elle explique ici que les adolescents nous renvoient en réalité une image de la société dans laquelle nous évoluons. Ils ressentent de manière exacerbée toutes

¹⁶ Moro, Marie-Rose, *Et si nous aimions nos ados ?*, Montrouge, Bayard, 2017, p.61.

¹⁷ Dupré, Corinne, *Ados : 10 bonnes vérités bonnes à entendre*, Studyrama, 2009, p.19.

¹⁸ Moro, Marie-Rose, *Et si nous aimions nos ados ?*, Montrouge, Bayard, 2017, p.58

les contradictions qu'elle dégage. De fait, ce qui dérange les adultes serait peut-être ce reflet que nous ne supportons pas.

Martine Charlot, Violette Amiot et Marie-Bénédicte Rolland confirment en effet que la confrontation avec les élèves n'est pas nécessairement négative. Il s'agit davantage d'une remise en question de la parole du professeur que d'une marque d'irrespect. Cela implique donc de la part de l'enseignant une certaine distance par rapport au contenu qu'il propose, qui peut être positive et enrichissante. Martine Charlot précise que certaines fois, la confrontation permet paradoxalement de discuter avec les élèves. « Quand il y a conflit, je ne pourrais pas dire que c'est un problème. Il peut arriver que ce soit moi, l'adolescent ou les deux qui soient en cause dans le conflit. S'il m'arrive de me tromper, je le dis clairement, et souvent les choses en restent là. Si c'est l'élève qui est en cause, je lui fais comprendre car c'est notre rôle, cela fait partie de notre mission éducative. Il ne faut pas avoir peur d'affronter un adolescent ou un autre élève. Ce qui compte c'est de déceler d'où vient le problème. »

D'ailleurs, mes trois interlocutrices soulignent le fait que quand il y a de la confrontation entre elles et leurs élèves, ce sont eux qui en pâtissent le plus. De manière générale : « les manifestations d'auto agressivité comme les auto mutilations, les tentatives de suicide, l'auto sabotage de ses études, certaines prises de risque sont beaucoup plus importantes que les actes de violence contre autrui »¹⁹ Bien qu'un professeur de musique n'ait pas souvent affaire à ce genre de situations, il est important de comprendre que dans son développement, l'adolescent dirige sa colère contre lui-même avant de la diriger contre les autres.

Selon Violette Amiot, cette confrontation permet de nourrir les échanges et d'apporter du dynamisme au cours, ce qui peut se révéler être un véritable outil pour les accrocher. Elle précise que pour elle, la confrontation est un moteur et non un frein. Elle distingue toutefois des comportements différents selon le sexe de ses élèves. Les garçons cherchent « une confrontation musicale », elle a besoin de leur rappeler qui est le professeur, et de leur montrer qu'ils ont encore besoin de beaucoup de temps et de travail avant d'atteindre un niveau professionnel. Chez les filles, c'est plus une « confrontation humaine » elles ne remettent pas en cause son niveau en tant que percussionniste, mais cherchent à dépasser la figure féminine qu'elle représente. Il est à noter ici la dualité de notre place pour les élèves. En plus de la figure d'éducateur induite par notre statut, le professeur peut avoir cette image parentale ambiguë. Encore une fois, on ne peut se permettre de laisser un élève dans un

¹⁹ Moro, Marie-Rose, *Et si nous aimions nos ados ?*, Montrouge, Bayard, 2017, p.64.

mal être évident, mais il faut veiller à respecter son rôle. Violette Amiot ajoute en effet : « On tisse forcément un lien avec eux, et il faut donc veiller à respecter une limite à ne pas franchir. C'est un équilibre à trouver entre la proximité de la relation et la figure d'autorité et de professeur que nous incarnons. »

Je pense, pour ma part, que le professeur d'instrument a sans doute une place privilégiée en cours individuel où l'élève est seul avec l'adulte ce qui peut impliquer soit une complicité, soit un rejet. Il est donc en effet important de garder une distance avec l'élève, en particulier quand la différence d'âge professeur/élève n'est pas très grande.

3) Le manque de travail personnel

Une autre problématique à laquelle j'ai été confrontée avec les adolescents est le manque de travail personnel. Bien que ce ne soit pas inhérent à la classe d'âge des 11-17 ans, j'ai tenté de déceler quelles pouvaient être les raisons propres aux adolescents. J'ai très vite associé cela au déclin de la motivation. En effet, le raccourci peut être vite établi entre un élève qui ne travaille plus en dehors des cours et le fait qu'il souhaite tout simplement arrêter la pratique. Évidemment, le professeur doit dans ce cas se remettre en question, et remettre en question le contenu qu'il propose. Toutefois, cette absence de travail peut être liée à d'autres facteurs. Martine Charlot et Marie-Bénédicte Rolland m'expliquent que le travail personnel des élèves peut être en effet lié au manque de motivation, mais que le problème vient plutôt du temps et du travail scolaire qui devient de plus en plus chronophage : l'instrument passe de fait en second plan. Selon Martine Charlot, un cercle vicieux a tendance à s'installer : les attentes musicales deviennent de plus en plus exigeantes, et l'élève a pourtant de moins en moins de temps pour travailler. Peu de travail implique peu de progrès et c'est donc très démoralisant. Marie-Bénédicte Rolland ajoute : « les ados entrent dans l'âge de l'autonomie et de la liberté, ce qui est très positif mais peut engendrer plus de distractions, et il est donc parfois plus difficile de les mettre face à leurs obligations ». L'adolescent doit donc s'organiser par rapport aux nouvelles exigences scolaires, tout en ayant petit à petit plus de libertés dans son temps libre, il doit donc en plus prioriser ses activités pour garder du temps pour sa pratique personnelle. On comprend alors que nos exigences peuvent paraître difficiles à (di)gérer pour un adolescent.

Ici, on soulève deux problèmes : tout d'abord la question de la motivation est primordiale. Dans le cas d'un élève qui ne fournit plus de travail personnel, le professeur doit déterminer les causes. S'agit-il d'un élève démotivé, qui ne saisit plus l'intérêt du travail à la maison entre les cours ? Ou bien est-ce que l'élève est de plus en plus pris par ses études scolaires, si bien que l'instrument passe en deuxième plan ? D'autre part, le deuxième problème, qu'il s'agisse de la démotivation ou

du manque de temps, consiste à proposer un contenu adapté à un élève qui ne travaille pas selon nos attentes. De plus, comme l'a expliqué Martine Charlot (cf. plus haut), le fait de ne pas voir de progrès peut être encore plus démoralisant pour l'élève. Le professeur doit donc redoubler de créativité pour maintenir l'intérêt de l'élève.

Enfin, l'élève s'inscrit à priori dans un cycle d'études musicales qui implique des échéances (concerts, examens...). Le manque de travail est ici une barrière pour amener les élèves à présenter des pièces en concert. En se référant aux éléments de recherche précédents, on peut comprendre que ces échéances ne s'inscrivent pas nécessairement dans le quotidien, dans la réalité de l'élève d'une part, et que d'autre part, la mention d'un examen de fin d'année peut s'avérer bien trop éloignée pour qu'il puisse en prendre conscience et intégrer le fait de fournir des efforts qui lui serviront dans plusieurs mois. Par ailleurs, il est également possible que l'échéance d'une sanction (examen de fin d'année) constitue un frein à la motivation de l'adolescent étant donné qu'il est déjà soumis à des contrôles réguliers pendant sa scolarité.

Les différentes contraintes que j'ai évoquées m'invitent à me questionner sur des projets qui pourraient se rapprocher davantage des attentes des adolescents et s'identifier un peu mieux à leur réalité. Proposer des activités proches de leurs goûts qui se développent et s'affinent, chercher ce qui leur parle en dehors de la musique. Par ailleurs, ces différents éléments m'indiquent une fois de plus qu'il ne faut pas s'arrêter à la façade qu'un adolescent peut dévoiler en cours, mais qu'il peut s'agir d'une manifestation de son développement naturel, et des contraintes qu'il ressent. Je comprends qu'il peut s'agir également d'une alerte pour le professeur par rapport au contenu qu'il propose.

J'en viens donc à essayer d'imaginer des techniques et des dispositifs de cours pour maintenir la motivation des adolescents.

III) Créer de nouveaux dispositifs de cours

1) Le groupe

Grâce à mes recherches et mes entretiens, je comprends que le facteur social est primordial dans le développement d'un adolescent. Que leurs rapports entre eux soient positifs ou néfastes, les adolescents évoluent le plus souvent en bande et ont besoin de s'identifier à des personnes de leur âge. Dans le cadre d'un cursus musical, je me suis alors demandé comment la pratique en cours collectif ou en ensemble pouvait influencer leur motivation. Il apparaît clairement que les pratiques collectives boostent les adolescents – et les autres classes d'âge d'ailleurs. Toutefois, je m'appuie sur les expériences des enseignantes que j'ai rencontrées pour confirmer ma pensée.

Bien que mes interlocutrices travaillent dans des structures différentes, et soient de générations différentes, elles se rejoignent sur le fait que de rassembler des élèves du même âge qui a priori s'entendent bien peut être vraiment stimulant. Martine Charlot pense que le but artistique du travail est souvent plus évident en pratique d'ensemble que dans les pièces individuelles. Elle explique en effet que ses élèves perçoivent mieux le point de vue musical d'une pièce en musique de chambre ou en ensemble que dans les pièces solistes. Cet avantage lui permet de développer par la suite des aspects plus techniques dans les pièces d'ensemble. Violette Amiot évoque l'ensemble de percussion qu'elle encadre avec ses élèves de 2nd cycle. Elle m'explique « Pour moi et mes élèves, c'est le résultat, l'aboutissement du niveau qu'ils acquièrent en cours individuel. J'observe toutefois deux phases. En effet, quand ils arrivent, les pièces sont un peu plus faciles que leurs pièces solistes, ils ont donc tendance à venir aux premières répétitions les mains dans les poches, sans avoir travaillé les partitions. Il faut donc un temps pour leur faire comprendre que s'ils veulent profiter de l'ensemble, ils ont besoin de maîtriser leurs parties individuelles. Une fois ce moment passé, c'est vraiment un plaisir de travailler avec eux en groupe ». Elle ajoute qu'à partir de ce moment-là, elle n'a plus de problème d'autorité avec eux.

Je me suis également intéressée à cette question d'autorité avec les adolescents, surtout en groupe. En effet, même si on peut relever sans conteste l'influence bénéfique du groupe sur le travail et la motivation, le groupe peut également apporter des effets délétères chez certains élèves, et devenir difficile à gérer pour l'enseignant. Afin de pallier ces difficultés, Marie-Bénédicte Rolland et Violette Amiot emploient l'humour comme arme pédagogique. En effet, elles expliquent que l'ironie et même l'humour noir bien maniés peuvent s'avérer être très utiles pour répondre aux adolescents, et rentrer dans leur jeu de confrontation. Elles précisent cependant que les élèves à qui elles ont généralement

affaire sont issus de milieux favorisés où l'autorité de l'adulte n'est pas remise en cause, elles sont donc conscientes que les élèves qu'elles encadrent ne leur poseront pas vraiment de problèmes de discipline.

Parallèlement à l'avis des enseignants, j'ai directement interrogé les élèves adolescents qui jouent dans des ensembles musicaux. Je me suis référée au groupe que j'ai encadré en tutorat, dans le cadre de mon stage de pratique pédagogique (janvier à mai 2018). Le groupe concerné constitue l'ensemble de cordes de premier cycle de l'école de musique de Chevigny-Saint-Sauveur, encadré par Marie-Bénédicté Rolland. Il est composé de violonistes, d'altistes et de violoncellistes. Les âges varient de 8 ans à 17 ans, une adulte participe également à cet ensemble. Les répétitions (d'une durée d'une heure) sont hebdomadaires. Je détaillerai le travail que j'ai effectué avec cet ensemble ultérieurement.

À l'issue de ce stage, j'ai proposé aux adolescents du groupe un questionnaire anonyme. (Voir annexe 2) J'ai construit ce questionnaire en deux parties ; la première partie concerne la pratique d'ensemble en général. J'ai en particulier interrogé les élèves sur la place de l'ensemble à cordes par rapport à leur cours individuel. Sachant qu'ils me connaissaient, et qu'ils étaient relativement peu nombreux, l'anonymat a pu leur sembler biaisé. Je pense ainsi que les réponses que j'ai obtenues ne reflètent pas exactement la réalité. Toutefois, ils ont tous un point de vue très positif vis-à-vis de l'ensemble dans lequel ils évoluent. En effet pour eux, il s'agit d'un véritable complément par rapport au cours individuel, la majorité d'entre eux m'apprend qu'ils ont pu aborder des notions nouvelles. De plus, certains précisent que la pratique en ensemble leur permet de consolider, de concrétiser ce qu'ils apprennent en cours individuel, notamment au niveau du rythme et du travail de l'oreille. Au vu des réponses que j'ai collectées, je pense également que cet ensemble représente pour eux l'aboutissement de leur travail individuel. Je retrouve ici, dans le retour des élèves, l'idée développée par Violette Amiot à propos de l'importance de la pratique en ensemble.

Étant donné les niveaux hétéroclites qui composent cet ensemble à cordes (de la deuxième année de pratique à la fin de premier cycle), j'ai également demandé l'avis aux adolescents à propos de cette mixité. Globalement, ils apprécient que les niveaux soient mélangés, et que leurs facilités soient au service des débutants pour faire avancer le groupe. (Les adolescents du groupe sont de facto les élèves les plus avancés.) J'estime que ce ressenti s'explique par deux facteurs principaux. Tout d'abord, la plupart des élèves de l'ensemble sont dans l'école depuis leurs débuts, ils ont donc commencé eux aussi en tant que débutant dans cet ensemble et comprennent donc l'importance d'évoluer avec des élèves plus avancés. Ensuite, je remarque que la gestion du groupe par l'enseignant

est très importante, que ce soit au niveau de la discipline ou à la place qu'occupe chaque individu au sein du groupe. Dans le cas que j'ai observé, Marie-Bénédicte Rolland réussit à attribuer des rôles à ses élèves plus avancés. Ils sont par exemple chefs de pupitre, ils aident les plus jeunes à accorder leur instrument. Cette organisation fonctionne particulièrement bien, et je note que ces élèves se sentent responsabilisés. En étant associés au professeur pour le bon déroulement des répétitions, ils se dégagent ainsi de leur rôle d'élève pour devenir à leur tour des « enseignants ». Non seulement cette nouvelle fonction les valorise mais leur permet également de réaliser que leurs compétences acquises grâce à leur travail personnel sont utiles. En parallèle, les plus jeunes se sentent sans doute plus à l'aise en profitant de cet accompagnement pour s'affranchir de l'intervention du professeur. C'est également un moyen pour eux d'être tirés vers le haut et de gagner de l'autonomie.

Le bon fonctionnement des ensembles semble reposer sur une bonne gestion des différents individus. D'ailleurs, il convient de prendre garde aux conditions dans lesquelles les élèves vont jouer en ensemble. Il est ainsi particulièrement important de s'intéresser au type d'instrument pratiqué. Dans le cadre des percussionnistes notamment, il arrive régulièrement que la pratique d'orchestre ne se déroule pas aussi bien que dans les exemples que j'ai développés précédemment. J'ai en effet souvent entendu de la part d'élèves et de professeurs percussionnistes de mauvaises impressions par rapport à cette organisation : ils ont généralement peu de choses à jouer, et il arrive donc fréquemment qu'ils discutent ou se distraient pendant les répétitions. Les professeurs de percussions que j'ai rencontrés proposent d'aménager un programme de répétitions qui ne fait pas intervenir tous les instrumentistes tout le temps, à toutes les répétitions.

Il convient donc d'organiser les séances de manière à laisser la place à chacun, et de valoriser les acquis de tout le monde. Toutefois, la pratique d'ensemble est primordiale à la fois pour les élèves adolescents, mais aussi pour les professeurs. Une fois mon hypothèse sur la pratique d'ensemble confirmée, j'ai cherché comment accrocher les élèves avec des éléments nouveaux et proches de leurs outils habituels.

2) Les nouvelles technologies

J'ai alors proposé un dispositif dans lequel j'ai introduit à un octopad numérique. (Voir annexe 3) L'idée d'utiliser un instrument actuel m'a semblé sinon astucieuse du moins intéressante pour « booster » la motivation des adolescents friands de nouvelles technologies et à l'aise avec ce genre de matériel. En effet, il s'agit d'un instrument de percussion numérique, qui fonctionne avec une alimentation externe et nécessite une amplification. Il s'utilise avec une interface sur un écran LCD, la prise en main de l'instrument implique donc une certaine maîtrise des outils numériques. Par

l'utilisation de ce pad, j'ai cherché deux choses : d'une part, confronter les élèves adolescents à un instrument qui peut leur rappeler les outils qu'ils utilisent quotidiennement, et d'autre part, faire découvrir ce type d'instruments à des élèves musiciens issus du cursus à priori classique. Enfin, au vu de mes entretiens quant à la question de la confrontation, de la remise en question du professeur, j'ai pensé que l'introduction d'un instrument tel que celui-ci pouvait permettre d'aborder des notions complètement nouvelles mais toutefois en accord avec leur apprentissage de la musique, et, par ce biais, revaloriser la parole du professeur.

J'ai donc mis ce dispositif en place dans le cadre de mon tutorat à Chevigny-Saint-Sauveur, avec l'ensemble à cordes. Dans ce contexte, l'utilisation de l'octopad a donc été limitée dans le temps et plus démonstrative qu'expérimentale. En effet, j'ai utilisé l'instrument comme un support de cours, et de fait, tous les élèves n'ont pas pu l'essayer. En accord avec ma tutrice, nous avons construit un cycle de cinq semaines dans lequel nous avons scindé les séances en deux. La première partie était consacrée au travail des pièces classiques pour ensemble à cordes. Pendant la deuxième partie, j'ai proposé un travail sans partition qui consistait à jouer des phrases mélodiques ou rythmiques de 4 temps binaires très simples. Le but était donc, grâce aux indications du chef d'orchestre, de superposer les phrases, d'en enlever, de couper certains pupitres, de jouer sur les nuances, etc. Une fois que les élèves maîtrisaient au moins deux phrases, nous avons imaginé un travail sur le son, inspiré du soundpainting, c'est-à-dire que nous avons inventé ensemble des signes pour indiquer différents modes de jeux : archet, pizzicato, con legno, etc.

J'ai pensé ces exercices comme les phrases d'un looper, dans l'optique d'utiliser l'octopad à la fin du cycle des cinq séances. En effet, sur cet instrument, il est possible de créer des boucles avec les sons que l'on veut, la métrique que l'on veut, de la durée que l'on veut, au tempo que l'on veut. Ainsi, les phrases que nous avons créées avec les élèves sont comme des boucles que l'on ajoute, enlève à volonté. Lors de la dernière séance, l'octopad m'a donc permis de créer une base rythmique, un pattern de batterie sur lequel jouaient les élèves. Une fois la boucle de l'octopad lancée, j'ai pu diriger les élèves avec les mêmes phrases que nous avions apprises. Enfin, après une explication sommaire, certains élèves ont pu diriger.

Au cours de ces cinq semaines, le but de cette expérience a été d'apporter une esthétique et une approche nouvelles aux élèves. J'ai donc opté pour des activités sans partition – la majorité des élèves n'avait jamais pratiqué cet exercice. Le groupe étant très hétérogène au niveau des âges et des niveaux individuels, il était parfois difficile de déceler la capacité de chacun à exécuter et à mémoriser les phrases que je proposais. Néanmoins, l'aisance des élèves plus avancés a permis aux plus jeunes

de progresser et d'assimiler de façon moins scolaire. En effet, ils ont réussi à reproduire des phrases musicales en étant à l'écoute de leurs camarades et en s'affranchissant du discours du professeur. L'utilisation de l'octopad à la fin de cette session était pour moi l'aboutissement du travail effectué. Bien que les élèves ne l'aient pas beaucoup utilisé, cette séance a constitué une ouverture vers d'autres esthétiques, genres musicaux, notamment vers l'ensemble des musiques actuelles (l'octopad est en effet un outil privilégié dans les musiques électro par exemple). Par ailleurs, lorsque le professeur utilise l'instrument, notamment la fonctionnalité du looper, cela permet de conserver un tempo tout à fait régulier, sans utiliser de métronome à proprement parler.

Afin de confirmer les impressions que j'ai eues, j'ai récolté des éléments de réponse grâce à la deuxième partie du questionnaire qui concerne cette session de travail spécifique. Encore une fois, j'estime que les réponses que j'ai eues sont biaisées, néanmoins, certaines tendances se dégagent. Tout d'abord, la venue d'un intervenant extérieur dans un groupe déjà constitué, et pour un temps donné semble tout à fait enrichissante pour les élèves. Dans le cadre d'un tutorat, la bonne accroche entre le groupe et l'intervenant dépend de différents facteurs, notamment de la motivation de l'enseignant en poste à intégrer correctement l'intervenant. Dans mon cas, j'ai eu la chance d'être très bien accompagnée et le contact avec les élèves a donc très bien fonctionné. Par ailleurs, ma position, - à la frontière entre le professeur et l'élève - et mon âge ont fait qu'une certaine complicité s'est instaurée rapidement entre le groupe et moi. Les réponses montrent que les adolescents du groupe ont globalement apprécié l'approche différente que j'ai apportée. Sur des points plus spécifiques, les réponses divergent un peu, notamment sur le travail sans partition qui a moins plu à certains élèves. L'utilisation de l'octopad a intéressé tous les élèves sollicités pour répondre au questionnaire. Ils auraient cependant aimé plus l'utiliser. Pour une prochaine session avec l'instrument dans ce contexte, j'estime qu'il faudrait mettre en place un dispositif qui permettrait de faire jouer davantage les élèves sur l'octopad, tout en gardant des objectifs clairs pour la progression des élèves.

Finalement, l'approche que j'ai expérimentée dans ce tutorat m'encourage à développer d'autres projets tels que celui-ci. En effet, il s'agit de proposer un travail original qui diffère des séances habituelles, permettant ainsi aux élèves de découvrir d'autres pistes de travail, pistes qu'ils peuvent réutiliser tout seul. De plus, je pense que le fait de scinder les séances en deux a permis de ne pas s'éterniser sur les nouveaux exercices, et de conserver aussi, au sein de la séance, la pratique à laquelle les élèves sont habitués.

3) Le moyen/court terme

J'entrevois dès le début de mes recherches l'idée de développer des travaux à moyen ou à court terme. En effet, du point de vue physiologique, on comprend qu'il est difficile de demander à un adolescent d'envisager des objectifs à long terme, par exemple la préparation d'un examen en fin d'année scolaire. La scolarité étant obligatoire jusqu'à seize ans, il est évident que la majorité des adolescents poursuivent des études. Bien souvent, elles deviennent de plus en plus chronophages, au niveau de l'emploi du temps et de la charge de travail. Lorsque les études musicales ne sont pas la principale activité des élèves, il convient de chercher de nouveaux dispositifs de cours qui permettent d'une part de motiver l'élève en cours, et d'autre part de lui donner envie de continuer sa pratique artistique en général.

Je me réfère dans un premier temps aux expériences de mes interlocutrices. Marie-Bénédicte Rolland et Martine Charlot comprennent qu'il est difficile de parler du long terme avec les adolescents, il est donc nécessaire, selon elles, d'imaginer des objectifs à moyen/court terme. Marie-Bénédicte Rolland essaye de partir de leurs goûts, de leurs envies qu'elle raccroche ensuite aux objectifs pédagogiques qu'elle fixe. Elle défend l'idée selon laquelle les goûts et préférences s'affirment à l'adolescence et estime qu'il est important voire nécessaire d'en tenir compte pour établir le programme de l'élève. Elle ajoute qu'elle est amenée à faire des compromis dans le choix du programme qu'elle propose à ses élèves adolescents.

Martine Charlot développe une stratégie qui vise l'acquisition rapide des notions qu'elle aborde avec ses élèves. Dans le cas de difficultés techniques, elle leur montre une méthodologie très précise et rapide, et leur explique que s'ils l'appliquent cinq à dix fois, quatre fois dans la semaine par exemple, le trait technique va passer. Par le biais de cette méthode, elle cherche l'objectif à court terme, un maximum de résultats avec un minimum d'efforts. Elle tente également de sortir du cercle vicieux qu'elle décrit (cf. II)3). En effet, en démontrant aux élèves comment travailler efficacement, et en pointant les résultats rapidement, elle évite la baisse de motivation liée aux attentes musicales qui deviennent de plus en plus exigeantes. Par ailleurs, cette technique semble activer la zone du cerveau qui implique le système de récompense (cf. I)1). Pour toute activité, le cerveau a effectivement besoin d'un stimulus suffisant pour motiver l'individu à effectuer cette tâche. Dans le cas des adolescents, cette zone n'étant pas encore tout à fait développée, il leur faut la promesse d'une récompense très importante et très rapide pour que l'effort vaille le coup. Dans ce cas, la technique expliquée par Martine Charlot permet donc d'une part de visualiser très rapidement l'objectif - et

donc la récompense - pour l'élève. D'autre part, elle implique un minimum d'effort pour la réussite de la tâche.

Par ailleurs, Violette Amiot m'apporte une piste différente, spécifique à la pratique des percussions. Elle estime que le programme de percussion lui sert de « relance de motivation » avec ses élèves adolescents. En effet, l'entrée dans l'adolescence coïncide souvent avec l'entrée en 2nd cycle. Or, en percussion, cela correspond au début de la technique du « quatre baguettes » au clavier. Les élèves ont d'une part de moins en moins de problèmes de lecture, et d'autre part, les pièces pour débiter le quatre baguettes sont souvent plus faciles que les pièces à deux baguettes. La volonté d'acquérir cette nouvelle technique et la curiosité de découvrir une nouveauté permettent de redonner un élan à l'apprentissage, tout en ayant un support un peu plus simple pour pratiquer. Les élèves se sentent donc prêts à aborder un niveau plus élevé de façon autonome. Cela permet au professeur, dans la mesure du possible de les considérer comme des pré-adultes plutôt que comme des adolescents.

L'aménagement des cours semble donc primordial pour travailler avec des adolescents. Les différentes techniques expliquées ci-dessus m'encouragent à développer ce type d'approche pédagogique, afin d'accrocher ou de raccrocher les élèves à la pratique instrumentale. Je comprends finalement qu'il s'agit de faire des compromis entre nos attentes, le programme de l'établissement à respecter, et les envies de l'élève.

Dans le cadre de mon tutorat au conservatoire à rayonnement départemental de Mâcon, j'ai développé un projet avec des élèves en cours individuel, qui s'est étendu sur trois semaines. J'ai ainsi pu confronter des élèves adolescents à une échéance très proche. Le projet consiste à créer et enregistrer une courte pièce musicale, grâce aux différents instruments de percussion. Le but de cet exercice est d'une part de proposer en quelque sorte à l'élève un résultat immédiat, mais aussi de l'intégrer dans le processus de création. J'ai souhaité ne pas préparer les partitions à l'avance, afin de favoriser la création au sein du cours, et de travailler sur l'oralité et l'écoute, plutôt que sur l'écrit. Les parties ainsi enregistrées sont relativement simples, par rapport au niveau individuel des élèves. J'ai toutefois imposé les instruments sur lesquels ils allaient enregistrer. J'ai utilisé une fois de plus l'octopad numérique pour remplacer la batterie. L'harmonie et les thèmes sont joués au marimba.

En amont, j'ai proposé le projet à certains élèves adolescents, en leur demandant les esthétiques qu'ils appréciaient. Ils ont enregistré pendant les trois semaines qui ont suivi. Nous avons commencé par enregistrer la partie batterie sur l'octopad, puis les harmonies et thèmes les deux semaines suivantes.

La première chose que je remarque est étonnante. Lorsque j'ai demandé dans quel style ils aimeraient créer leur pièce, les élèves n'affirment pas clairement leurs goûts. Je suis obligée de leur poser beaucoup de questions par rapport à ce qu'ils écoutent pour avoir une vague idée du style qu'ils apprécient. Je pense ici que c'est un problème lié au dialogue qui est parfois difficile à établir (cf. II)1). En effet, ce sont des élèves que j'encadre en tutorat, ils ne me connaissent donc pas très bien. De manière générale, je sens une certaine crainte, ou du moins appréhension lorsqu'ils doivent exprimer leurs goûts. Si l'on veut partir de leurs goûts, comme le décrit Marie-Bénédicte Rolland, il convient dans un premier temps d'avoir accès à leurs envies. Il est donc primordial d'établir une relation de confiance avant de prétendre connaître les goûts des élèves. Dans mon cas, étant donné que je n'avais guère ce privilège, j'ai proposé plusieurs alternatives aux élèves, et leur ai laissé le choix. Cette option a finalement plutôt bien fonctionné, les élèves ont apprécié ce choix orienté.

Ensuite, j'ai noté leur intérêt non dissimulé face au matériel que j'ai apporté. En effet, aucun élève n'avait utilisé un octopad. Grâce à leur formation de percussionniste, la prise en main a été très rapide, ils font rapidement le rapprochement entre la batterie et l'octopad. De plus, les techniques d'enregistrement semblent les intéresser. Les élèves saisissent rapidement le fonctionnement du chemin du son (de l'instrument vers les micros, de la carte son jusqu'à l'ordinateur). Cette observation corrobore l'expérience que j'avais réalisée en groupe avec l'utilisation d'instruments actuels (cf. III)2) : cette fois encore, les élèves semblent stimulés par l'utilisation de l'octopad notamment.

Lors de l'élaboration des parties à jouer, les élèves sont encore une fois un peu timides. À leur décharge, je ne leur avais demandé aucun travail de préparation. Les parties que nous avons enregistrées sont donc assez simples et répétitives. Néanmoins, le travail d'oralité a bien fonctionné. Je remarque que les élèves sont très réactifs lorsque je leur demande de répéter une phrase musicale. En outre, cette première phase a nécessité un travail de précision avec le métronome. Cet exercice a été très formateur car nous avons la possibilité d'écouter directement ce que les élèves enregistraient. Cette écoute immédiate permet à l'élève de se rendre compte lui-même de ses erreurs (notamment la tenue du tempo) et permet au professeur de s'effacer au profit de l'élève.

La suite des enregistrements s'est déroulée globalement de la même manière. J'ai finalement développé les parties musicales qu'ils ont ensuite jouées. Sur le marimba également, l'apprentissage par imitation, sans partition, a très bien fonctionné. Les mêmes enjeux au niveau du tempo se sont dégagés lors de l'enregistrement des parties au marimba.

J'arrive à plusieurs conclusions à l'issue de cette expérience, et j'envisage des pistes à développer pour un futur projet de ce type. Tout d'abord, le projet a plu aux élèves, qui repartent avec

une pièce qu'ils ont eux-mêmes enregistrée. Les outils matériels que j'ai apportés sont efficaces, et intéressent les élèves : il serait donc bénéfique de montrer aux élèves qu'ils peuvent reproduire l'exercice tout seul, chez eux (avec un enregistreur, et un logiciel de séquenceur de son gratuit comme Reaper). De manière générale, j'aurais pu davantage les amener à réutiliser les outils pédagogiques que j'ai développés avec eux au cours du projet. Par exemple, le fait de s'enregistrer sur n'importe quel instrument, afin d'avoir une oreille externe lors du travail personnel.

Le format sur trois semaines paraît judicieux. En effet, je crains qu'une durée plus longue ancre le projet dans une sorte de routine, alors que c'est justement l'effet inverse qui est recherché. De plus, il ne faut pas négliger le reste du programme qui est à poursuivre. Cette réflexion m'amène à me demander comment je pourrais intégrer des notions de programme dans ce type d'exercice. Il s'agirait de développer des nouvelles notions, ou bien d'intégrer une difficulté particulière dans les parties à enregistrer. Cette idée nécessiterait alors de fournir un travail en amont de la part de l'élève.

Par contre, si l'apprentissage sans partition a bien fonctionné, mon idée de départ de création avec l'élève n'a pas vraiment pu aboutir. Je pense que j'ai voulu aborder trop de points pour ce seul projet, et que dans le laps de temps que j'avais, ce processus prenait trop de temps. Il faudrait peut-être effectuer ce projet en deux temps, un temps de création, et un temps d'enregistrement. On pourrait également envisager de réaliser cet exercice sur deux demi-journées, par exemple, et de faire une création en groupe plutôt qu'individuelle.

Finalement, d'après les retours sur expérience que j'ai recueillis, et mes propres tentatives, je reste convaincue que le travail à moyen/court terme est efficace pour entretenir la motivation des adolescents. Les objectifs et les échéances proches permettent de concrétiser les notions que l'on souhaite aborder avec les élèves. Dans certains cas, cette méthode de travail permet certainement de stimuler le système de récompense qui existe dans notre cerveau : que ce soit la réussite d'un exercice technique, ou la réalisation et l'enregistrement d'un morceau (cf. I1).

Conclusion

Grâce à mes expérimentations et aux expériences des professeures que j'ai interrogées, je confirme mes impressions quant aux techniques qui fonctionnent avec les élèves adolescents. En effet, les instruments actuels, les projets avec des objectifs à court terme semblent correspondre tout à fait à leurs attentes. Les aboutissements et les points qui ont moins bien fonctionné m'encouragent à développer de nouveaux projets, avec une autre organisation, en cherchant d'autres objectifs à atteindre. Plus que jamais, le groupe est indispensable pour les élèves avec qui j'ai travaillé. Non seulement c'est un moment où ils se retrouvent et partagent leur passion, et d'autre part, c'est l'aboutissement de leur travail individuel. Leurs acquis sont réellement valorisés lors du travail en ensemble.

Au fil de ce mémoire, j'ai finalement remis en question tout ce que je pensais en choisissant ce sujet. Tout d'abord, mes recherches m'ont apporté des clés de compréhension indispensables pour travailler avec les adolescents. J'ai appris que le développement des individus est à prendre en compte lorsque l'on enseigne, qu'il est propre à chaque âge, mais surtout à chacun. Par ailleurs, l'environnement des élèves est également primordial dans le quotidien d'un adolescent. J'ai rapidement abandonné l'idée d'établir l'archétype de l'adolescent, comprenant qu'il n'existe finalement pas.

Au lieu que de définir ce modèle illusoire, je comprends qu'il est nécessaire de s'intéresser à l'individu plutôt qu'au groupe auquel il appartient. L'idée de valorisation est souvent revenue au cours de mon mémoire, notamment avec le récit de Violette Amiot. Il s'agit de mettre en avant la parole et les acquis de l'élève, afin de le faire profiter au maximum de ses capacités. Il s'agit également de changer de point de vue par rapport aux adolescents : cesser de les voir comme des rôleurs, et chercher au contraire à établir le dialogue, une relation de confiance qui va permettre justement de valoriser l'élève. Le professeur change alors ainsi son attitude par rapport à l'élève. Il joue un rôle dans l'épanouissement de l'élève, et non plus dans la poursuite du programme uniquement.

De fait, mon étude concerne dans la majeure partie des cas des élèves qui sont dans le second cycle d'instrument. Si le premier cycle correspond à la mise en place et à l'exploration des acquis, le second cycle pourrait correspondre à la valorisation de ces acquis quels qu'ils soient, quitte à mettre entre parenthèses la réalisation du programme. Comment donc enrichir l'élève en second cycle ? Comment lui donner l'envie de faire de la musique avec ses acquis, et comment en développer de

nouveaux ? Ce mémoire nourrit ces questions, en prenant en compte un maximum de paramètres. Je n'oublie pas le troisième cycle, qui, dans certains cas peut devenir un cycle à orientation professionnelle. Dans ce cas, le second cycle doit aussi préparer petit à petit l'élève à l'autonomie.

J'ai souvent mentionné tous les a priori qui entourent les adolescents, et montré qu'il ne convient pas de les considérer comme une classe d'âge à part. Ils ont autant de potentiel si ce n'est plus que des enfants en bas âge ou bien des adultes. Ces réflexions m'ont questionnée par rapport au choix premier de mon mémoire : en choisissant un tel sujet, est-ce que je ne mets pas moi-même ces élèves dans une case ? Par ailleurs, certains éléments que j'ai abordés ne sont, selon moi, pas nécessairement propres aux adolescents, notamment par rapport au manque de travail individuel, ou encore au dialogue difficile à établir. Ces difficultés peuvent en effet survenir avec des élèves de tout âge, à croire que le terme même d'adolescence ne pointe finalement rien de précis. Est-ce que nous n'aurions pas inventé un terme pour une étape que nous connaissons peu ? Véronique Bedin affirme en effet : « les termes d'adolescence et d'adolescent sont employés comme une évidence, alors que la question « qu'est-ce que l'adolescence ? » pose problème. Ce concept est une création sociale récente, et certains disent qu'elle n'existe pas. »²⁰ Cette idée est reprise par Marie-Rose Moro : « l'adolescence est une invention de nos cultures occidentales. »²¹

Je ne conçois pas cette vision en opposition avec mon mémoire. Elle me permet au contraire de valider les conclusions que j'ai pu en tirer. L'élève est au centre de son projet pédagogique, et le professeur se doit de le considérer dans son individualité la plus complète possible. Les expérimentations que j'ai effectuées et que je suis amenée à refaire peuvent tout à fait être réalisées avec d'autres classes d'âge, mais aussi en mélangeant les élèves d'âges différents, et donc de niveaux différents.

²⁰ Bedin, Véronique, *Qu'est-ce que l'adolescence*, Petite bibliothèque de Sciences Humaines, Auxerre, 2009, p. 7.

²¹ Moro, Marie-Rose, *Et si nous aimions nos ados ?*, Montrouge, Bayard, 2017, p. 57.

Bibliographie

Bedin, Véronique, *Qu'est-ce que l'adolescence*, Auxerre, Petite bibliothèque de Sciences Humaines, 2009.

Dupré, Corinne, *Ados : 10 bonnes vérités bonnes à entendre*, Studyrama, 2009.

Fize, Michel, *L'adolescent est une personne*, Paris, Seuil, 2006.

Moro, Marie-Rose, *Et si nous aimions nos ados ?*, Montrouge, Bayard, 2017.

Pasquier Dominique, *Cultures lycéennes : La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 2005.

Sender Elena, « Le cerveau des ados décrypté », *Sciences et avenir*, 2008.

Annexes

Annexe 1 : SYNTHÈSE CROISÉE DES ENTRETIENS

Avez-vous observé des profils type chez les adolescents ?

Même si les enseignantes que j'ai rencontrées ont remarqué certaines caractéristiques communes entre leurs élèves adolescents, établir un profil type paraît difficile. En effet, Martine Charlot remarque que ses élèves sont moins toniques, dynamiques, énergiques, et plus longs dans leur apprentissage, dans l'appropriation des informations. D'un autre côté, Violette Amiot, ne repère pas vraiment de profil type chez ses adolescents, mais par contre, elle remarque que ses élèves percussionnistes sont en général énergiques, avec de la répartie, et que finalement ce trait de caractère s'affirme à l'adolescence. Marie-Bénédicte Rolland quant à elle constate qu'il y a une évolution de la personnalité, un changement d'attitude entre 12 et 14 ans. Elle ne remarque pas forcément cette évolution par rapport à l'instrument, mais plutôt par rapport à l'affirmation de leurs goûts.

Avez-vous observé des éléments remarquables entre le passage de l'enfance à l'adolescence ?

Lors de mes entretiens, les trois professeures m'ont parlé des changements au niveau du corps, et de l'impact que cela avait sur la pratique de l'instrument. Leur corps en constante évolution devient parfois difficile à assumer, et provoque un impact important sur la relation à l'instrument. Marie-Bénédicte Rolland dit que leurs repères par rapport à l'instrument changent, selon Martine Charlot, ils ont tendance à perdre du tonus et du dynamisme dans leur posture. Elles m'ont toutes les trois précisé que pendant ces changements, il fallait être très vigilants quant à leur posture.

Mes interlocutrices m'ont également toutes parlé de la confrontation. Elles estiment qu'il y a souvent un moment dans le cursus des adolescents où ils cherchent à rentrer en confrontation avec elles. Toutefois, elles m'ont confié que cette confrontation n'est pas forcément négative. En effet, elles m'expliquent qu'il s'agit plus d'une remise en question de la parole du professeur, que d'une marque d'irrespect. Il arrive bien sûr des situations où l'on est obligé d'intervenir auprès de l'élève, voire de faire intervenir les parents, mais cela fait partie du métier de professeur. Selon Violette Amiot, cette confrontation permet au contraire de nourrir les échanges et d'apporter du répondant en cours, ce qui peut se révéler être un véritable outil pour les accrocher. Elle précise que pour elle, la confrontation est un moteur et non un frein. Elle distingue toutefois des comportements différents selon le sexe de ses élèves. Les garçons cherchent « une confrontation musicale », elle a besoin de leur rappeler qui

est le professeur, et de leur montrer qu'ils ont encore besoin de beaucoup de temps et de travail avant d'atteindre un niveau professionnel. Chez les filles, c'est plus une « confrontation humaine » elles ne remettent pas en cause son niveau en tant que percussionniste, mais cherchent à dépasser la figure féminine qu'elle représente.

Avez-vous remarqué une perte de la motivation chez des élèves qui vous semble liée à l'entrée dans cette classe d'âge ?

Sur cette question, j'ai eu plusieurs types de réponses. Violette Amiot ne remarque pas vraiment de perte de motivation, elle estime que vu l'endroit où elle enseigne, ses élèves qui poursuivent la pratique musicale décident de continuer en études supérieures (COP) ou en pratique amateur de haut niveau. Quoiqu'il en soit, ils ont à priori choisi de le faire. Martine Charlot et Marie-Bénédicte Rolland remarquent que la perte de motivation touche plutôt le travail personnel. À part quelques exceptions, elles n'ont jamais senti que les élèves ne voulaient plus venir en cours. Selon elles, le problème viendrait plutôt du travail scolaire qui occupe en effet de plus en plus de temps, l'instrument passant souvent en second plan. Marie-Bénédicte Rolland ajoute qu'ils rentrent dans l'âge de l'autonomie et de la liberté, ce qui est très positif mais peut engendrer plus de distractions, et il est donc parfois plus difficile de les mettre face à leurs obligations. Selon Martine Charlot, un cercle vicieux a tendance à s'installer : les attentes musicales deviennent de plus en plus exigeantes, et l'élève a pourtant de moins en moins de temps pour travailler. Peu de travail implique peu de progrès et c'est donc très démoralisant.

Avez-vous déjà mis en œuvre des techniques pédagogiques spécifiques pour les adolescents ? Si oui, lesquelles ?

J'imagine que chacun a ses techniques, et qu'elles peuvent beaucoup dépendre de l'instrument, mais j'ai observé des similitudes dans les réponses que j'ai récoltées... Marie-Bénédicte Rolland et Martine Charlot comprennent qu'il est difficile de parler sur le long terme avec les adolescents, il est donc nécessaire selon elles de chercher des objectifs à moyen/court terme. Marie-Bénédicte Rolland essaye de partir de leurs goûts, de leurs envies qu'elle raccroche ensuite aux objectifs pédagogiques qu'elle fixe. Martine Charlot leur montre une méthodologie très précise et leur explique que s'ils l'appliquent 5 à 10 fois 4 fois dans la semaine par exemple, le trait technique va passer. Elle vise ainsi l'objectif à court terme, et un maximum de résultats avec un minimum d'efforts. Violette Amiot estime que le programme de percussion lui sert de technique avec ses élèves adolescents. En effet, l'entrée dans

l'adolescence correspond souvent à l'entrée en 2nd cycle. Or, en percussion, cela correspond au début du 4 baguettes au clavier. Les élèves ont d'une part de moins en moins de problèmes de lecture, et d'autre part, les pièces pour débiter le 4 baguettes sont souvent plus faciles que les pièces en 2 baguettes. Tout cela a pour effet de redonner un élan à la pratique, avec la volonté d'acquérir cette nouvelle technique, tout en ayant un support un peu plus simple pour pratiquer. Cela responsabilise les élèves, et c'est ce qu'elle essaye de faire autant que possible : les considérer comme des pré-adultes plutôt que comme des adolescents.

Enfin, Marie-Bénédicte Rolland et Violette Amiot ont parlé de l'humour comme arme pour les adolescents. En effet, elles expliquent que l'ironie et même l'humour noir peuvent s'avérer être très utiles pour répondre aux adolescents, et rentrer dans leur jeu de confrontation.

Comment pensez-vous que le travail en groupe influe sur la motivation d'un adolescent ?

Mes interlocutrices sont toutes d'accord sur le fait qu'à l'adolescence, le social, le fait d'appartenir à un groupe, un clan, la rencontre avec les autres sont très importants. Le fait de rassembler des élèves du même âge qui a priori s'entendent bien peut être vraiment stimulant. Martine Charlot pense que le but artistique du travail est souvent plus évident en pratique d'ensemble que dans les pièces individuelles. Pour Violette Amiot et ses élèves, l'ensemble de percussions est l'aboutissement du travail individuel et une fois qu'ils ont compris qu'il fallait travailler un minimum les parties, c'est un vrai plaisir de travailler en groupe pour tout le monde.

Annexe 2 : QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE ANONYME

Age.....
Niveau (cycle, année).....
Nombre d'années de pratique.....
Depuis combien de temps venez-vous à l'ensemble à cordes ?.....

Est-ce que la pratique en ensemble vous a déjà permis d'aborder des nouvelles notions par rapport à votre cours individuel ? (rythmes, termes musicaux, techniques, etc)

Est-ce que le travail effectué à l'ensemble à cordes vous sert pour votre cours individuel ? (qualité du son, écoute, travail de l'oreille, etc)

Quelle place prend la pratique d'ensemble par rapport à votre cours d'instrument individuel ?

- Absolument indispensable (la musique c'est fait pour jouer ensemble)-----
Pas forcément nécessaire (je préfère jouer tout seul)-----
Complètement inutile-----
Je n'ai pas d'avis-----

Que pensez-vous de la pratique d'ensemble où plusieurs niveaux sont mélangés ?

- Très bien, je me sens en confiance avec des niveaux plus élevés-----
OU
Très bien, j'aime que mon niveau aide les autres-----
Pas intéressant pour moi (je préfère jouer avec des élèves du même niveau que moi)-----
Je ne sais pas-----

Comment vous êtes vous senti.e dans les séances avec une autre intervenante ?

- J'ai aimé changé d'intervenant pour découvrir autre chose-----
J'étais perdu(e) lors des premières séances mais je me suis senti(e) à l'aise après-----
Je n'ai pas aimé, je préfère avoir mon professeur toute l'année-----
Je ne sais pas-----

TOURNEZ SVP

Que pensez-vous du travail encadré par une musicienne non spécialiste de votre instrument ?

- C'était enrichissant, elle n'a pas la même approche par rapport à l'instrument-----
- Je n'ai pas aimé, je préfère que l'intervenant pratique mon instrument-----
- Je ne sais pas-----

Comment avez-vous apprécié la façon d'aborder le travail proposé ? (notez entre 0 : je n'aime pas et 5 : j'aime beaucoup)

- Travail sans partition, par cœur pour la restitution-----
- Morceaux pas trop difficiles techniquement mais faciles pour travailler la mémorisation-----
- Répertoire inhabituel-----
- Travail sur le lien/regard avec le chef (sound painting)-----

Que pensez-vous de la séance effectuée avec le pad numérique ? plusieurs choix possibles

- C'était intéressant de découvrir un instrument comme celui là-----
- J'aurais aimé passer plus de temps à l'utiliser-----
- Je ne trouve pas d'utilité à cet instrument-----
- Je n'ai pas trouvé cette séance très intéressante-----

Que pensez-vous des pièces jouées en concert accompagnées par d'autres musiciens en plus de l'ensemble habituel ? (batterie, saxophone dans notre exemple...) plusieurs choix possibles

- C'était intéressant, ça donnait envie de jouer dans un « grand orchestre » -----
- C'était encourageant, je comprenais mieux le rythme et ce que je devais jouer-----
- C'était perturbant, je n'entendais plus les cordes, j'étais perdu(e)-----
- Je n'ai pas aimé du tout, je préfère jouer avec juste des cordes-----
- Je n'ai pas d'avis-----

Avez-vous d'autres choses à ajouter ?

Si vous deviez décrire cette expérience avec un seul mot, ce serait :

Annexe 3 : Octopad numérique



