

CEFEDM de Normandie

Formation diplômante au Diplôme d'Etat de professeur de musique

Formation musicale

La question de l'adolescence dans l'enseignement de la Formation musicale

Léa QUELEN

Session 2021

Remerciements

Je remercie Judit Vari pour son soutien et son aide dans l'écriture de ce mémoire,

Je remercie particulièrement les sept enseignants pour leur temps, leur témoignage et leur confiance,

Je remercie Marc Meyer d'avoir été mon « guide de montagne » cette année, ainsi que la classe de randonneurs des S2TMD,

Je remercie Yanik Lefort et Clément Gélébart,

Je remercie Pierre-Albert Castanet pour sa relecture,

Je remercie Hélène et Clément pour leurs encouragements et leur temps,

Je remercie Corentin, Anna et Gauthier,

Je remercie mes parents pour leur écoute et leur bienveillance tout au long de ce mémoire.

L'adolescence est le seul temps où l'on ait appris quelque chose.¹

Marcel Proust

¹ PROUST Marcel, *A l'ombre des jeunes filles en fleurs*, Gallimard, 1919

Table des matières

Introduction	7
I) Cadre théorique.....	9
1. L'adolescence.....	9
1.1 Définition	9
1.2 Le développement de l'adolescent.....	11
1.3 Les besoins des adolescents	18
2. La Formation musicale	22
2.1 Historique et présentation	22
2.2 Les différents types de Formation musicale.....	24
3. Les adolescents et la Formation musicale	25
3.1 Les profils d'élèves adolescents.....	25
3.2 Un manque de textes concernant les adolescents et la Formation musicale	26
3.3 Un rapport compliqué	29
II) Enquêtes de terrain	32
1. La méthodologie	32
1.1 Le choix de la méthodologie.....	32
1.2 Choix et présentation des enseignants interviewés	32
1.3 Les deux guides d'entretien	35
III) Analyse des entretiens.....	36
1. Les particularités des élèves adolescents.....	36
1.1 Différences entre enfants et adolescents	36
1.2 La motivation	37
1.3 Le regard des autres	39
1.4 Le rapport au chant	40
1.5 L'émergence de la personnalité	42
1.6 L'évolution au fil des ans.....	44
2. La relation pédagogique	46
2.1 La confiance.....	46
2.2 L'écoute	47
2.3 Respect et tolérance	49
2.4 Sécuriser et accueillir	50

3. La gestion des adolescents en groupe	51
3.1 L'autonomie	52
3.2 Temps individuels	53
3.3 Tutorat et travail en groupe	54
4. Le contenu des cours	56
4.1 Les notions « solfégiques »	56
4.2 La variété des répertoires	58
4.3 La place laissée à la créativité des adolescents	60
5. Les réflexions des enseignants	62
5.1 Enseigner aux mêmes adolescents combien de temps ?	62
5.2 Classes par âges ou par niveaux ?	64
5.3 Combien d'adolescents par classe ?	65
5.4 Pourquoi si peu de manuels pour les adolescents ?	67
5.5 Pour une formation en psychologie de l'adolescence ?	68
6. Quel profil d'enseignant face aux adolescents ?	70
6.1 L'enseignant « adulescent »	71
6.2 L'enseignant « prudent »	71
6.3 L'enseignant « humaniste »	72
6.4 L'enseignant « mentor »	72
 Conclusion	 73
 Annexes	 77
Annexe 1 : Guide d'entretien 1 (pour les enseignants de Formation musicale et l'enseignante de Chant)	77
Annexe 2 : Entretien Olivia	78
Annexe 3 : Entretien Louise	94
Annexe 4 : Entretien Jean	113
Annexe 5 : Entretien Bernard	130
Annexe 6 : Entretien Julie	149
Annexe 7 : Entretien Nicolas	166
Annexe 8 : Guide d'entretien 2 (pour Clara)	184
Annexe 9 : Entretien Clara	184
 Bibliographie	 193

Introduction

Enseignant la discipline « Formation musicale » depuis deux ans, j'ai été amenée, lors de ma première année de travail, à enseigner à des élèves âgés de 7 à 17 ans. Parmi l'ensemble des groupes dont j'avais la responsabilité, ce sont ceux qui réunissaient des adolescents qui m'ont conduite à me poser un grand nombre de questions, menant à l'écriture de ce mémoire. En effet, j'ai rapidement constaté des différences significatives entre les quatre classes d'adolescents qui m'avaient été confiées.

Les élèves du cours de 1C4², les plus jeunes (environ 11 ans),³ se séparaient volontiers en deux clans : les filles d'un côté et les garçons de l'autre, ce qui fragilisait grandement le travail en petit groupe mais également la dynamique générale. Ils étaient également très réticents à chanter, alors que les élèves de 2C2 se montraient, eux, plus volontaires, bien que certains élèves de cette classe ne souhaitent pas chanter seuls. Je constatais également des investissements en classe différents d'un élève à l'autre. Certains adolescents semblaient « éteints » et restaient passifs lors de la plupart des activités proposées, quand d'autres étaient, au contraire, énergiques et engagés. Sur ma proposition, les adolescents les plus âgés m'ont très vite tutoyée, facilitant à mon sens le dialogue entre eux et moi, alors que la majorité des adolescents de 1C4 ont continué à me vouvoyer jusqu'à la fin de l'année, certains m'appelant Madame, accentuant ainsi une certaine distance relationnelle.

A la réflexion, je me suis rendue compte que mon attitude était influencée par ces différences de nature des groupes et que la relation pédagogique en était modifiée. Durant l'année, je me suis sentie plus d'une fois un peu démunie face à ces réactions si diverses, n'en comprenant pas la cause. J'avais devant moi des élèves très différents en tout point : des personnalités opposées, des voix en train de changer mais pas au même rythme, des façons de se comporter disparates, des changements d'humeur d'une semaine à l'autre, etc..

Comment expliquer une telle diversité entre des élèves adolescents ? Et face à des profils si variés et parfois éloignés, comment réagir et s'y adapter ? Ces interrogations

² Le niveau 1C4 représente en moyenne la 4^e année de Formation musicale.

³ Nous verrons par la suite que l'âge de 11 ans représente en moyenne l'entrée dans la puberté, première phase de l'adolescence.

m'ont amenée à m'intéresser à la question de l'adolescence. J'ai pris conscience que toutes les questions, pour lesquelles je n'avais pas de réponse, venaient de mon manque de connaissances sur le sujet. J'ai donc décidé de comprendre ce que mes élèves adolescents vivent à cette période, pour mieux saisir les enjeux pédagogiques et relationnels.

Se posent alors, selon nous, deux questions essentielles :

- Quelles sont les particularités des élèves adolescents ?
- Quelles sont les approches pédagogiques que l'on peut envisager afin d'être en adéquation avec ces particularités en cours de Formation musicale ?

Nous émettons deux hypothèses, que nous affirmerons ou infirmerons par l'exploitation des lectures effectuées et des témoignages récoltés.

Hypothèse 1 = la diversité de profils d'adolescents demande et engendre des stratégies pédagogiques individuelles dans le cours de Formation musicale.

Hypothèse 2 = la relation pédagogique entre enseignant de Formation musicale et adolescent est complexe et demande de la part de l'enseignant une réflexion et un travail conséquents sur la communication avec les adolescents.

Dans ce mémoire, nous parlerons des adolescents âgés de 11 ans à 18 ans, âge de la majorité en France, qui, par conséquent considère les élèves dépassant cet âge comme « adulte ».

Dans la première partie, nous proposerons une définition de l'adolescence, exposant ce que cette période de la vie implique en termes de changements et d'évolutions physiques, psychologiques et sociales. Nous présenterons également ce qu'est la discipline « Formation musicale » et la place qu'elle occupe dans l'institution française. Nous présenterons, par la suite, notre méthodologie de recherche pour répondre au plus près à nos questionnements et terminerons par dévoiler nos résultats et notre analyse personnelle à l'aide de théories et de textes sur la pédagogie mais également sur la psychologie.

Pour des raisons de clarté de lecture, le terme « adolescent » concernera aussi bien les adolescents que les adolescentes.

I) Cadre théorique

1. L'adolescence

1.1 Définition

Etymologiquement, « adolescence » vient du latin *adolescencia*⁴ qui signifie « celui qui est en train de grandir ».

Le pédagogue Gaston Mialaret (1979) définit l'adolescence comme étant la « phase du développement séparant l'enfance de l'état adulte ». Cette période est caractérisée par des transformations biologiques souvent brusques et des modifications importantes de la personnalité. Ces modifications vont se traduire par la quête de l'identité, la recherche d'autonomie, de modèles d'identification et par la construction d'un projet de vie.

Guy Avanzini⁵, lui, voit l'adolescence comme « une période provisoire ». Elle n'est donc pas un état stable et durable. « Le terme adolescent qui dérive d'un participe présent, suggère qu'il s'agisse d'un processus en cours d'accomplissement » (Avanzini, 1978).

L'adolescent est donc un être en devenir, en train d'évoluer constamment, qui recherche des repères pour se construire, se forger une personnalité et trouver ses marques dans la société. Il va vivre une période de transformations intenses, qu'elles soient d'ordre physiologiques, psychologiques ou sociales.

Si ces premières citations nous ouvrent déjà des pistes, définir l'adolescence se révèle être en réalité, un exercice complexe.

- **Un concept occidental**

Dans la Rome antique, le mot *adulescens* existait déjà, mais seuls les jeunes hommes de 17 à 30 ans étaient appelés ainsi. La citoyenneté leur était accordée à 17 ans et ils

⁴ <https://www.grand-dictionnaire-latin.com/dictionnaire-latin-francais.php?lemma=ADOLESCENTIA100>

⁵ Professeur émérite du département des Sciences de l'Éducation à l'Université Lyon II.

avaient la possibilité de se marier dès la puberté. En revanche, les femmes devenaient directement des *uxor*, c'est-à-dire des épouses, sans passer par cette phase d'*adulescens*. Au Moyen-Age, ce terme disparaît totalement, l'être humain passe de l'enfance à l'âge adulte sans transition. En 1762, dans son ouvrage « Emile ou De l'éducation », Jean-Jacques Rousseau réserve une partie conséquente à l'adolescence, qu'il nomme comme telle et qu'il décrit comme une « seconde naissance ».

Pour Patrice Huerre, psychiatre et psychanalyste spécialiste des adolescents, l'adolescence telle qu'on la conçoit de nos jours, est en réalité un concept culturel, né dans les pays industrialisés occidentaux au milieu du 19^e siècle. Deux facteurs semblent expliquer la naissance de ce concept : d'une part, l'allongement de la vie, laissant ainsi plus de place à cette étape intermédiaire et d'autre part, par le prolongement des études.

« L'adolescence n'existe pas dans les cultures traditionnelles d'Afrique, d'Amérique du Sud ou d'Asie » (Huerre, 2001/3).

Il nous explique que dans ces cultures, la transition vers le monde des adultes se fait par le biais de rites, qui illustrent symboliquement le nouveau statut social de la personne. Il affirme que, si la puberté est un fait universel, l'adolescence est une construction culturelle et sociale propre aux pays industrialisés.

- **Une image compliquée**

En publiant en 1904, « Adolescence », Stanley G. Hall amorce l'étude de la psychologie de l'adolescence. Dans son ouvrage, Hall décrit l'adolescence comme étant une période particulièrement tumultueuse, qu'il nomme « storm and stress », (que l'on peut traduire par « tempête et tension »), où il y présente trois éléments clés : le conflit parental, des perturbations de l'humeur et des comportements à risque.⁶ Nous remarquons que les termes quelque peu péjoratifs : « conflit », « perturbations » et « risque » sont utilisés pour décrire les caractéristiques comportementales à l'adolescence. Il avancera également l'idée d'une crise d'adolescence, déjà annoncée par Jean-Jacques Rousseau, inhérente à chaque individu. D'autres psychologues et psychanalystes, tel qu'Erik Erikson, qui consacra beaucoup de ses travaux à l'étude

⁶ Article traduit de l'anglais <https://findanyanswer.com/what-was-g-stanley-halls-theory>

de cette « crise »⁷, appuieront cette idée. Depuis, cette thèse a été réfutée par de nombreux spécialistes, comme Maria Montessori,⁸ Françoise Dolto⁹ ou plus récemment, le sociologue Michel Fize (2009), qui juge cette idée de crise infondée et parle, lui, « d'affirmation d'identité ».

A l'heure actuelle, de nombreux préjugés et stéréotypes perdurent. Surnommant cette période « âge ingrat » ou encore « âge bête », notre société occidentale semble encore porter un regard méfiant sur cette période (Patouillard, 2005/4).

1.2 Le développement de l'adolescent

Il nous paraît primordial, pour notre travail, de présenter les principales évolutions qui se produisent à l'adolescence. Chaque individu est unique, par conséquent ces évolutions ne sont pas vécues de la même manière. Néanmoins, le processus développemental de l'adolescence, étudié par de nombreux psychologues et professionnels de santé, est aujourd'hui établi dans les ouvrages spécialisés sur l'adolescence.

- **Combien d'étapes ?**

Gaston Mialaret découpe l'adolescence en deux étapes, qu'il appelle « sous-stade » : l'adolescence *pubertaire* ou *primaire* et l'adolescence *secondaire*.

Le psychologue Daniel Calin (2007) distingue, lui aussi, l'adolescence en deux parties, qui sont directement liées à l'école : la petite adolescence ou *adolescence crisique*, qui se vit de 12 à 15 ans (période du collège) et la grande adolescence ou *adolescence maturante*, de 15 à 18 ans, qui coïncide avec l'âge du lycée.

Néanmoins, d'autres spécialistes de l'enfance et de l'adolescence, déterminent trois périodes, la troisième allant de 18 à 25 ans environ, appelée adolescence tardive, jeunesse, ou encore, « adu-lescence »¹⁰. Comme expliqué précédemment, notre mémoire s'articulera autour des adolescents considérés comme tel par l'institution.

⁷ ERIKSON E. *Adolescence et crise, la quête de l'identité*, 1972

⁸ Maria Montessori était un médecin et pédagogue italienne. La pédagogie qui porte son nom prône l'expérimentation de l'enfant et de l'adolescent. Elle défend l'idée que tous deux sont en mesure de choisir ce qu'ils souhaitent faire et apprendre.

⁹ Françoise Dolto était une pédiatre et psychanalyste française. Elle a consacré sa vie à l'étude de l'enfance et de l'adolescence. Ses ouvrages « La cause des adolescents » (1988) et « Paroles pour adolescents » (1999) sont dédiés à l'adolescence et ont participé à la redécouverte de cet âge.

¹⁰ LE BIGOT J.Y *Vive les 11-25 !* 2004 Ce terme a été inventé par Joël-Yves le Bigot pour parler des adolescents de plus de 18 ans.

Notre présentation ne concernera donc pas les adolescents de plus de 18 ans, bien que nous ayons conscience que les développements débutés au cours de l'adolescence ne cessent soudainement à l'âge de la majorité.

Nous présenterons donc ces deux phases, qui concordent avec le cursus scolaire. Pour cela, nous allons nous appuyer, entre autres, sur l'ouvrage « Le développement de l'adolescent, l'adolescent à la recherche de son identité » de Christine Cannard, psychologue clinicienne, docteur en psychologie de l'enfant et de l'adolescent et ingénieur de recherche à l'INSERM¹¹.

- **L'adolescent de 11 à 14 ans**

A peine sorti de l'enfance, le jeune adolescent va commencer à chercher à s'émanciper de l'éducation qu'il a reçu et de l'influence de ses parents. Il testera pour cela les règles qu'il doit respecter, des désaccords entre lui et ses parents peuvent alors apparaître. C'est également lors de cette première phase, que l'adolescent demandera plus d'espace et d'intimité. Ce besoin d'intimité est fortement lié aux évolutions pubertaires.

- La puberté

La puberté, qui commence en moyenne à 11 ans, marque le début de l'adolescence. Elle représente l'ensemble des transformations morphologiques et physiologiques que le jeune adolescent va vivre. Cette période est marquée par l'accélération de la vitesse de croissance, le développement de la masse musculaire chez les garçons, celui des formes chez les filles, mais également la mue et la pilosité du visage chez les garçons.

Ces transformations sont imposées à l'adolescent, qui devra accepter ces évolutions corporelles pour apprivoiser cette nouvelle morphologie, qui, peu à peu, l'éloigne de son corps juvénile pour le mener à son futur corps d'adulte.

¹¹ INSERM = Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale.

- La mue

Il n'est ni enfant ni homme et ne peut prendre le ton d'aucun des deux (Rousseau, 1762).

La mue est le changement de la voix humaine au moment de la puberté.¹² Phénomène physique normalement indolore qui dure environ de 6 à 12 mois, la mue arrive vers l'âge de 12-13 ans chez le garçon et 11-12 ans chez la fille, le point culminant arrivant en moyenne pour les deux sexes entre 12 et 14 ans.

Cette transformation, qui fait « descendre » la hauteur de la voix, est due à l'effet des hormones. Elle n'est donc pas contrôlable et l'adolescent pourra rencontrer des difficultés pour maîtriser sa voix et ses changements brusques de tessiture. Notons que ce phénomène est plus flagrant et conséquent chez les garçons, qui perdront en moyenne une octave alors que les filles descendront d'une tierce (Castarède, 2013).

- Au collège

Daniel Calin affirme que la vie au collège peut être compliquée pour les jeunes adolescents. Il affirme :

Ces tensions s'expliquent par les écarts biologiques et par conséquent psychologiques considérables entre des jeunes qui se côtoient dans les mêmes classes et y passent le plus clair de leur temps. Les classes de collégiens apparaissent toujours comme physiquement chaotiques, hétéroclites, disparates (Calin, 2007).

Il y a également des séparations nettes entre les sexes :

« La vie groupale est ainsi rendue très difficile : garçons et filles se supportent généralement très mal et les individus les plus éloignés de la moyenne sont isolés, voire brutalement rejetés » (Calin, 2007).

¹²<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/mue#:~:text=mue%20%E2%80%8B%E2%80%8B%E2%80%8B&text=Changement%20dans%20le%20timbre%20de.d%C3%A9>.

Philippe Van Meerbeeck (2012), fondateur du Département pour adolescents et jeunes adultes du centre Chapelle-au-champs à Woluwe, confirme cette rupture :

« Les filles sont critiques à l'envers des garçons, les trouve immatures et les garçons peuvent montrer de l'hostilité envers les filles. »

- Le développement cognitif

Pour expliquer les évolutions cognitives, qui apparaissent généralement vers 11-12 ans, nous citons Christine Cannard :

L'adolescence marque le développement d'une pensée complexe, incluant le raisonnement hypothético-déductif, la capacité d'abstraction, la capacité de penser à sa propre pensée (métacognition), la capacité à considérer différents points de vue (décentration cognitive, ou encore la capacité à comprendre les pensées, sentiments et attitudes d'autrui (cognition sociale). Ces nouvelles capacités de penser et de raisonner vont influencer la vie affective et sociale de l'adolescent qui va considérer le monde tout autrement qu'avec ses yeux d'enfants et qu'à travers les yeux de ses parents (Cannard, 2019).

Jean Piaget, qui identifie quatre stades de l'évolution de la pensée, définit l'adolescence comme étant le dernier stade de cette évolution, avec l'arrivée de la pensée formelle¹³, que l'on peut aussi appeler pensée abstraite. Cette pensée sera évolutive et connaîtra un palier significatif vers la quinzième année.

« Vers onze à douze ans, en effet, s'effectue une transformation fondamentale dans la pensée de l'enfant, qui en marque l'achèvement par rapport aux opérations construites durant la seconde enfance : le passage de la pensée concrète à la pensée « formelle » » (Marcelli et Braconnier, 1988).

¹³ La pensée formelle permet de sortir du présent concret pour élaborer des représentations abstraites. Ce stade de pensée permet de comprendre des énoncés plus complexes que durant l'enfance.

- **L'adolescent de 15 à 18 ans**

La construction identitaire et les liens sociaux sont présents dès l'enfance. Pourtant, au vu de nos lectures sur le sujet, nous comprenons que ces constructions prennent une place et une ampleur conséquentes à l'adolescence, plus particulièrement à l'âge du lycée.

- Le développement identitaire

Le développement identitaire est progressif et va donc s'étendre tout au long de la période adolescente. Les changements neurologiques, cognitifs, physiques, psychologiques et sociaux vont engendrer chez l'adolescent de nombreuses questions sur lui, ce qu'il est et ce qu'il veut être. C'est la période où il se demande : « Qui suis-je ? ». L'adolescent va peu à peu construire son identité, fortifier et assumer sa personnalité, ses goûts et va commencer également à chercher sa vocation professionnelle. C'est aussi l'âge des passions amoureuses, artistiques ou encore sportives, où l'adolescent peut s'y investir corps et âme.

Pour construire cette identité, la musique occupe très souvent une place prépondérante. Dave Miranda (2012), professeur agrégé de psychologie de l'Université d'Ottawa, a publié un article intitulé « Le rôle de la musique dans le développement à l'adolescence : bien plus que la même vieille chanson » (traduit de l'anglais). Cet article parle du rôle fondamental de la musique dans la construction de l'identité et de la socialisation, mots-clés à l'adolescence. Etant donné qu'à l'adolescence, l'importance des pairs va s'accroître considérablement, appartenir à un groupe d'amis, dont nous partageons de surcroît les mêmes goûts musicaux, est une marque d'appartenance sociale et aide à construire son identité.

C'est également le point de vue de Chantal Dahan, chargée d'études à l'Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire¹⁴ :

Les pratiques artistiques et culturelles offrent ainsi aux adolescents des appuis pour expérimenter et construire des identités, des postures, des goûts. Ces identités différentes (apparence physique, attitudes, goûts musicaux...) leur

¹⁴ L'INJEP est chargé, depuis sa création en 1953, d'observer et d'analyser la situation des jeunes.

permettent de s'affirmer à la fois individuellement et collectivement, au sein de la famille, de l'école, des pairs et de la collectivité (Dahan, 2013).

Dès 1948, la médecin et pédagogue Maria Montessori soulignait l'importance de faciliter l'accès aux « possibilités d'expressions personnelles de l'adolescent ». Elle défendait l'idée que les pratiques artistiques, comme la musique, le dessin et l'art dramatique, permettaient et facilitaient le développement de la « personnalité intérieure » des adolescents.

- Le développement social

Pour construire son identité, l'adolescent aura besoin de repères, autres que ses parents. Il va ainsi s'émanciper du noyau familial, qui primait durant son enfance et se rapprocher de ses pairs. Cette relation entre pairs survient dès le collège, mais elle se développe davantage à la période lycéenne. Toutefois, c'est également vers 15-16 ans que l'adolescent commencera à prendre une certaine distance et se différenciera volontairement de ses pairs pour affirmer ses propres choix, ses propres goûts, pour définir son véritable « Moi ».

Pour construire une identité qui lui est propre, l'adolescent va devoir sélectionner et rejeter certains éléments des différents modèles qui l'entourent, en particulier ses pairs qui vont avoir une grande importance à ses yeux. Le processus d'individuation¹⁵ implique en effet à la fois une affiliation à ces autres mais une prise de distance et une autonomie vis-à-vis d'eux, comme ça déjà était le cas vis-à-vis de la famille. C'est à ce seul titre que le groupe entre dans le processus de socialisation de l'adolescent (Cannard, 2019).

Ce développement social va ouvrir une nouvelle ère : celle de l'amitié. L'ami, qui porte un sentiment d'affection et de sympathie envers son camarade, est un miroir dans lequel le jeune cherche à se reconnaître, mais va également être un partenaire issu du monde extérieur dont l'adolescent ne craindra pas le regard, puisqu'ensemble, les amis font bloc contre les autres (Coslin, 2017).

¹⁵ L'individuation est « ce qui diffère un individu d'un autre de la même espèce, le fait d'exister comme individu ». (Dictionnaire Le Robert)

Tableau de modélisation

Pour synthétiser nos recherches sur le développement de l'adolescent, nous joignons ci-dessous un tableau réalisé par le docteur Marie Devernay.¹⁶ Ce tableau nous permet de résumer nos lectures et nous aide également à relier les informations que nous avons lues, récoltées et croisées dans les différents ouvrages spécialisés.

Tableau 1 (issu du magazine Réalités pédiatriques et mis en ligne par la Société Française pour la Santé de l'Adolescent (SFSA)).

Étapes de l'adolescence	Développement physique	Développement cognitif	Développement psychologique
<p>Début de l'adolescence</p> <p>~ 11-13 ans "Collégiens"</p>	<p>Métamorphose physique – Premiers signes pubertaires:</p> <ul style="list-style-type: none"> • filles : seins, pilosité, début des menstruations, croissance staturale; • garçons : augmentation du volume testiculaire et du pénis, pilosité, premières éjaculations, mue de la voix, augmentation de la musculature, croissance staturale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les intérêts intellectuels se développent. • Apparition de l'intelligence opératoire formelle [11], raisonnement hypothético-déductif, augmentation de la capacité d'abstraction. • La pensée formelle porte à présent sur des énoncés verbaux. • Réflexion sociétale plus approfondie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Préoccupations liées à l'image du corps, questionnements sur la normalité des transformations pubertaires. • Début du processus de séparation/individuation entraînant éventuellement des conflits avec les parents. Nécessité d'un espace intime physique et psychologique. • Influence plus importante du groupe de pairs. • Oscillation entre des comportements d'enfant et des comportements adultomorphes. • Caractère "lunatique", sautes d'humeur. Expression émotionnelle plus agie que verbalisée. • Test des règles et des limites. • Intérêt croissant pour la différence des sexes.
<p>Mi-adolescence</p> <p>~ 13-17 ans "Lycéens"</p> <p>Phase d'expérimentation et de subjectivation</p>	<p>Dernières étapes des transformations physiques de la puberté. Poursuite de la croissance.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Poursuite de l'augmentation de la capacité d'abstraction. • Apparition de la logique des propositions permettant d'accéder à un nombre infini d'opérations. • La concentration peut être perturbée par les mouvements émotionnels. • Intérêt pour le raisonnement intellectuel et sociétal. • Réflexions sur le sens de la vie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contraste entre les sentiments d'invulnérabilité, de toute-puissance et un manque sous-jacent de confiance en soi. • Phase d'expérimentation et de prise de risque dans tous les domaines afin d'accéder à la construction de l'identité (processus de subjectivation). Réactions impulsives face à des situations anxieuses ou dépressives. • Tendance à la distance avec ses propres parents. • Ajustement continu au corps changeant. • Importance de réussite de l'intégration dans un groupe de pairs. Questionnements sur la normalité. • Amélioration des capacités d'expression émotionnelle. • Expérimentation des sentiments amoureux et passionnels. Intérêt augmenté pour la sexualité.
<p>Fin de l'adolescence</p> <p>17-21 ans</p> <p>Stabilisation identitaire</p>	<p>Fin de la croissance pubertaire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacités de mener un raisonnement complet du début à la fin. • Capacités de stabilisation des relations intimes affectives et sexuelles. • Préoccupation augmentée pour l'avenir. • Poursuite de l'intérêt pour le raisonnement intellectuel et sociétal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Affirmation plus marquée de l'identité, en particulier de l'identité sexuelle. • Amélioration de la stabilité émotionnelle. • Augmentation de la préoccupation pour les autres et leurs désirs. • Meilleure confiance en soi. Augmentation de l'indépendance. • Les rapports avec les pairs restent importants, développement de relations duelles plus approfondies. • Regain d'intérêt pour les traditions et la culture.

TABLEAU 1 : Étapes du développement physique, cognitif et psychologique à l'adolescence. Inspiré de figure du *Lancet*, Sawyer 2012;379:1630-1640.

¹⁶ Marie Devernay est pédiatre, docteur et exerce à l'hôpital Armand Trousseau à l'unité de médecine pour adolescents.

1.3 Les besoins des adolescents

Au cours de nos recherches, nous avons compris qu'il existait des besoins propres aux adolescents, se basant sur les particularités du développement cognitif, psychologique et social que nous venons de présenter succinctement. Présenter ces besoins nous semble donc utile à notre travail et à notre problématique.

- **Les sept besoins capitaux**

Le sociologue Michel Fize¹⁷ énonce dans son livre « Antimanuel de l'adolescence »¹⁸, sept besoins capitaux des adolescents. Ces besoins sont liés entre eux, sans aucune hiérarchie. S'ils sont comblés, ils permettent à l'adolescent de s'affirmer et d'acquérir un réel sentiment d'exister en tant que personne. Il nous paraît important de signaler que l'auteur indique que ces nécessités sont présentes durant l'enfance, et même tout au long de la vie, mais, l'adolescence étant le dernier pas vers le monde adulte, ces aspirations sont encore plus fortes et importantes à cette période.

► *La confiance*

Précisant que la confiance est un besoin inhérent à tout le processus éducatif, Michel Fize insiste sur son importance au moment de l'adolescence. Il nous dit que pour transmettre quelque chose à quelqu'un, il faut deux conditions : l'écoute attentive et la confiance *inconditionnelle*.

Il nous dit utiliser le terme « inconditionnelle » volontairement pour évoquer l'un des trois piliers que le psychologue Carl Rogers détermine dans l'Aide Centrée sur la Personne¹⁹ : la *considération positive inconditionnelle*, qui représente la confiance qu'a une personne envers une autre sur ses capacités et sa valeur.

La confiance, pour qu'elle soit réciproque, doit être basée sur une communication saine et honnête avec les adolescents.

¹⁷ Michel Fize est un sociologue français, retraité du CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique) et dont la carrière fut consacrée en grande partie à la jeunesse et la famille.

¹⁸ FIZE M. *Antimanuel de l'adolescence*, 2009

¹⁹ ACP = Aide Centrée sur la Personne. C'est une méthode de psychothérapie et de relation d'aide créée par Carl Rogers dans les années 40. Cette méthode est également appelée « non-directive », en raison de la grande liberté de parole laissée au patient. Notons que l'ACP s'est dirigé progressivement vers l'enseignement.

► *Le dialogue*

Décrit comme un « partage d'idées et d'expériences donc de désaccords », le dialogue permet de diminuer les conflits. L'apport d'un dialogue authentique, sincère et d'égal à égal avec un adolescent, lui donne confiance en lui et en ses capacités.

► *L'autonomie*

Michel Fize affirme que « c'est l'autonomie qui est au cœur du processus qui permet à l'adolescent de se développer sainement et non l'autorité qui, au contraire, le freine dans son évolution. » Il alerte sur le principal obstacle de cette autonomie : continuer à considérer l'adolescent comme un enfant, bien qu'il soit passé à une autre étape. Cette phrase nous évoque ce que déclare Maria Montessori dès 1948, dans « De l'enfant à l'adolescent » :

« Or, si nous continuons à le contrôler de la même façon que lorsqu'il était petit, si nous refusons de le laisser prendre des initiatives, de faire des choix, il ne pourra que s'en irriter et en viendra à s'opposer à nous ».

► *La responsabilité*

Si Maria Montessori affirme que laisser l'adolescent prendre des initiatives est un moyen de l'autonomiser, Michel Fize défend également que confier des missions et des tâches à hauteur des possibilités de l'adolescent lui permet de révéler sa personnalité, de s'adapter à lui-même. Il a donc besoin de prendre des décisions seul, sans l'aval permanent et l'affirmation constante des adultes.

► *Besoin de sécurité*

Michel Fize déclare au sentiment de sécurité que doivent ressentir les adolescents pour pouvoir évoluer sereinement :

« Nous devons malgré tout nous efforcer de comprendre les problèmes que rencontrent les adolescents et nous montrer disposés à les aider du mieux que nous le pouvons dans un climat de confiance, de respect et d'amour. C'est cela, « sécuriser ».

► *Besoin d'affection*

Expliquant que le besoin d'amour et d'amitié est capital pour l'adolescent, Michel Fize insiste sur le fait que si le besoin affectif n'est pas satisfait, il ressent alors un sentiment d'abandon et de rejet. L'adolescent a besoin de liens affectifs pour grandir et se construire.

► *Besoin d'espoir*

« Il a besoin de projets à réaliser, l'absence de certitudes quant à l'avenir étant toujours source de désespoir. C'est ici qu'il nous faut reparler des vertus de l'encouragement. C'est au moment où il serait le plus utile, à partir de 10 ans environ, que nous semblons y renoncer ».

Cette citation de Michel Fize laisse à penser que, face à un avenir qui peut se révéler encore flou, encourager l'adolescent lui permet de croire en lui et en ses capacités.

- **Le rôle de l'adulte**

Nous avons compris que le modèle parental qui primait durant l'enfance, va être remis en question et confronté à l'influence et l'importance des pairs. Toutefois, le rôle des éducateurs, des animateurs et des professeurs peut tout aussi être déterminant dans la construction identitaire de l'adolescent.

Pour Michel Fize, l'adolescent a besoin « d'adultes partenaires », qui vont le traiter d'égal à égal et non d'adultes « tout-puissants » qui savent mieux que quiconque, surtout mieux que les adolescents. Ces derniers désirent avoir dans leur vie, des adultes qui peuvent les écouter, leur faire confiance et les soutenir.

Il ne fait aucun doute que le rôle des animateurs consiste à éveiller et nourrir des intérêts, à suggérer certaines initiatives et à les encourager, à aider les adolescents à créer eux-mêmes leurs propres structures de loisirs et à en assurer la gestion. Il est nécessaire, au nom de l'autonomie évoquée plus haut, que les jeunes fassent des expériences actives de création socioculturelle (Fize, 2009).

Chantal Dahan, semble partager ce point de vue, en précisant que l'adulte doit pouvoir « s'effacer » pour laisser à l'adolescent la liberté de s'exprimer réellement.

Dans le cadre des loisirs et de l'accompagnement des pratiques artistiques et culturelles en direction des adolescents, l'adulte doit trouver une position d'être « absent » pour laisser aux adolescents des temps informels et la liberté d'explorer de nouveaux espaces. Mais il doit être en même temps présent, proposer aides et outils selon les besoins de chacun (Dahan, 2013).

L'attitude de l'enseignant peut être vecteur de motivation chez l'adolescent. Ce dernier peut changer d'avis sur une discipline qu'il n'appréciait pas, si l'enseignant arrive à provoquer chez lui un regain d'intérêt.

L'école devrait être un lieu où [...] un adolescent peut rencontrer quelqu'un qui est animé d'une passion, d'un désir agissant comme un puissant moteur de vie et qui est capable de transmettre cette passion, quelqu'un qui peut donc servir de modèle identificatoire et en même temps, à travers ce lien, éveiller cet adolescent à l'envie d'apprendre et de connaître (Van Meerbeeck, 2012).

Ce premier cadre théorique présentant l'adolescence d'un point de vue psychologique, développemental et social, doit être maintenant complété par un bref historique et une présentation succincte de la discipline d'enseignement qu'est devenue la Formation musicale, dans le contexte particulier de l'enseignement artistique spécialisé en France.

2. La Formation musicale

2.1 Historique et présentation

- **Son arrivée dans l'institution**

En 1669, Louis XIV crée l'Académie Royale de Musique, le premier « conservatoire » qui permettra de former les futurs musiciens professionnels. C'est dans ce contexte que le « solfège », (appellation précédent le terme « Formation musicale »), sera enseigné, mais uniquement envers ce public. Depuis, le solfège a franchi les portes de l'Académie et s'est démocratisé en étant enseigné dans toutes les structures d'enseignement musical, en direction du public amateur, dépassant largement celui du public de futurs professionnels.

- **La réforme du solfège**

Trois cents ans plus tard, la réforme du solfège datant de 1979, a renommé cette matière « Formation musicale » pour, entre autres, balayer cette image d'enseignement traditionnel, presque archaïque, qu'elle portait. Ainsi, la réforme prône un enseignement où l'élève est davantage actif, apporte son instrument en classe et improvise. Elle parle de « l'esprit de pédagogie vivante qui doit présider à l'enseignement de cette discipline »²⁰.

- **Et aujourd'hui ?**

Cette discipline est enseignée, en général, dès la première année d'apprentissage de l'instrument en France, parfois même un an auparavant. Obligatoire dans la grande majorité des établissements, la Formation musicale est un cours collectif, contenant un nombre d'élèves indéterminé et qui dure généralement entre 45 minutes et 3 heures, la durée augmentant avec le niveau. Il nous semble important pour notre travail d'insister sur les mots « obligatoire », « durée » et « collectif ».

²⁰ <http://www.apfm.asso.fr/download/R%C3%A9forme%20de%20la%20Formation%20Musicale%201978.pdf>
(p.3)

En effet, si l'élève a choisi (dans la majorité des cas nous l'espérons) l'instrument qu'il a envie de travailler, il ne choisit pas de suivre des cours de Formation musicale. Cette discipline est incluse dans le cursus de l'élève, quel que soit le parcours de celui-ci.

De plus, un cours d'instrument dure en général entre 30 minutes lors du premier cycle, et peut aller jusqu'à 1h30 lors du cycle spécialisé. Nous voyons que le nombre de temps passé avec le professeur de Formation musicale est plus conséquent que celui passé avec le professeur d'instrument, tout au long du cursus de l'élève.

L'aspect collectif de ce cours est également un élément caractéristique de cette discipline. Les élèves sont répartis dans des groupes, dont la composition leur est imposée. Ce dispositif peut rappeler, dans les grandes lignes, le schéma scolaire où les élèves sont en groupe, là encore, sans avoir choisi, ni le professeur, ni les camarades.

La Formation musicale est très présente en France mais n'est pas unifiée dans l'Europe. En effet, en Allemagne et en Angleterre, les premières années de Formation musicale sont dispensées par le professeur d'instrument et au bout de plusieurs années, une Formation musicale plus spécifique est alors proposée aux élèves.²¹ Certains établissements, comme le CEM du Havre,²² ont décidé de supprimer totalement cette matière : le cours de Formation musicale est alors intégré au cours d'instrument, les professeurs réalisant un aller-retour entre les notions instrumentales et « solfégiques ».

- **Un statut hybride**

La Formation musicale semble avoir hérité d'un rôle ambigu au sein de l'institution française. Bien qu'elle soit un cours collectif, où pratique du chant et utilisation de l'instrument sont très présents, pour des déchiffrages et autres activités, cette discipline n'est pas considérée comme une pratique dite « collective ». Font partie des pratiques collectives : la musique de chambre, la chorale et l'orchestre. Elle n'appartient pas non plus aux disciplines dites d'érudition qui regroupent : analyse, histoire de la musique et écriture. C'est une discipline au statut indéterminé, qui alterne entre activités collectives et activités théoriques.

²¹ https://www.lalettredumusicien.fr/s/articles/203_61_le-depart-des-ados-un-fleau-pour-les-conservatoires

²² Le CEM (Centre d'Expressions Musicales) du Havre, est un établissement d'enseignement musical dédié aux Musiques actuelles. Nous savons que la Formation musicale n'y est pas enseignée en tant que discipline à part entière, à la suite d'une visite dans l'établissement et la rencontre du sous-directeur lors de notre deuxième année de formation au CEFEDM.

2.2 Les différents types de Formation musicale

Il existe parfois des enseignements de la Formation musicale qui sont plus particulièrement reliés à des pratiques spécifiques ou à des esthétiques. Voici les différents types d'enseignement de cette discipline.

- **Formation musicale « Classique »** : c'est le type de Formation musicale le plus répandu. Bien que le terme « Classique » ne soit pas écrit, il sous-entend que cette Formation musicale est dispensée à tous les élèves faisant partie d'un cursus « Classique ». Les instruments de l'orchestre, (ainsi que le piano et la guitare), sont des instruments dits « classiques » (bien que la pratique d'autres esthétiques soit possible), par conséquent, la Formation musicale « Classique » est enseignée aux élèves pratiquant ces instruments ;

- **Formation musicale Chanteurs** : comme indiqué, cette discipline s'adresse aux élèves inscrits en chant (plus précisément « art lyrique ») et non en instrument ;

- **Formation musicale Jazz** : pour les élèves inscrits en cursus Jazz ;

- **Formation musicale Musiques actuelles** : pour les élèves inscrits en cursus Musiques actuelles ;

- **Formation musicale Danseurs** : enseignée aux élèves danseurs pour leur permettre d'acquérir des notions musicales, indispensables à leur pratique chorégraphique.

Pour les recherches conduites dans le cadre de ce mémoire, nous nous sommes adressés à des enseignants de Formation musicale, dont certains, en plus d'enseigner la Formation musicale « Classique », donnent des cours de Formation musicale « Jazz » ou « Musiques actuelles ».

Si la réforme du solfège liste les savoirs à acquérir chaque année en Formation musicale « Classique », en Formation musicale Chanteurs ou encore en Formation musicale Danseurs, il n'existe aucun texte qui régisse les savoirs à acquérir en Formation musicale Jazz et Musiques actuelles. Pourtant, les cursus Jazz et Musiques actuelles sont maintenant implantés dans de nombreux établissements avec, dans beaucoup de cas, un enseignement de la Formation musicale rattaché à cette esthétique.

3. Les adolescents et la Formation musicale

Le rôle positif que joue la musique dans la vie sociale et la construction identitaire des adolescents a été étudié de nombreuses fois et est aujourd'hui indéniablement reconnu. En revanche, concernant la Formation musicale et les adolescents, les écrits sont beaucoup moins nombreux et semblent plus nuancés.

3.1 Les profils d'élèves adolescents

Nous allons tout d'abord présenter les trois profils d'élèves adolescents musiciens que nous pouvons rencontrer dans les établissements musicaux et par conséquent dans les cours de Formation musicale, quand celle-ci est obligatoire. Présenter ces profils est important pour la suite de notre travail, car nous verrons, lors de nos entretiens, que certains enseignants donnent cours à ces trois profils.

- **Les horaires traditionnels**

Le profil le plus présent dans les établissements musicaux est l'élève en horaire traditionnel. Être inscrit en horaires traditionnels signifie que l'on s'inscrit dans l'établissement pour un cours d'instrument sur le temps extra-scolaire. L'élève aura, en plus, un cours de Formation musicale (quand celle-ci est obligatoire) et un cours de pratique collective (chorale, orchestre, musique de chambre). Cette inscription en horaires traditionnels engendre une présence dans l'établissement entre 1h30 et 3h environ par semaine.

- **Les horaires aménagés**

L'autre profil d'adolescent que nous pouvons rencontrer est issu des classes à horaires aménagés, appelé également CHAM. Créé en 1974²³, à l'initiative de Marcel Landowski, ce cursus se réalise en partenariat avec les établissements scolaires et va des classes élémentaires au lycée, avec comme finalité le bac spécialisé « Sciences et techniques du théâtre, de la musique et de la danse ».²⁴ Les élèves ont un temps conséquent de pratique musicale par semaine, leur emploi du temps étant « aménagé » pour concilier vie scolaire et vie musicale.

²³ [https://www.legifrance.gouv.fr/download/securePrint?token=\\$cEZVxReBmL6zzD@Ov3j](https://www.legifrance.gouv.fr/download/securePrint?token=$cEZVxReBmL6zzD@Ov3j)

²⁴ <https://www.education.gouv.fr/botexte/bo020829/MENE0201869A.htm>

Les adolescents peuvent donc être en CHAM, à la période du collège, ou en S2TMD, sigle remplaçant celui de TMD depuis 2019, à la période du lycée. Notons que les élèves musiciens en S2TMD, se destinent pour la plupart à une carrière professionnelle dans la musique.

- **Les adolescents débutants**

Bien qu'une grande partie des élèves débutent la musique vers l'âge de sept ou huit ans, certains élèves commencent plus tardivement. Ces adolescents perçus par l'institution comme débutants, arrivent parfois non sans bagage. S'étant formés à l'aide de vidéos en ligne, avec un membre de leur famille, un ami, ces élèves sont autodidactes²⁵ et ont donc certaines bases. D'autres, en revanche, n'ont aucune expérience musicale. Il faudra donc, le cas échéant, arriver à faire coexister ces deux profils en un cours.

3.2 Un manque de textes concernant les adolescents et la Formation musicale

- **La réforme du solfège**

Dans la réforme du solfège de 1979, sans parler « d'adolescents », il est précisé que :

« Le cursus défini dans ce document tenant compte du développement physiologique et psychologique de l'enfant, les élèves commençant plus tardivement, devront bénéficier d'une pédagogie adaptée à leur âge et être accueillis dans une structure spéciale jusqu'au moment où ils pourront rejoindre le déroulement du cursus général. »²⁶

Cet extrait semble parler des adolescents qui commenceraient la musique à cet âge, sans toutefois préciser ce que « structure spéciale » signifie. Néanmoins, nous remarquons que les termes « développement psychologique » et « pédagogie adaptée » sont utilisés, informant donc les enseignants d'adaptations à réaliser avec ce type de public, sans toutefois rentrer dans plus de détails.

²⁵ Être autodidacte signifie que l'on apprend sans maître et/ou expert dans le domaine abordé.

²⁶ <http://www.apfm.asso.fr/download/R%C3%A9forme%20de%20la%20Formation%20Musicale%201978.pdf>
(p.3)

- **Le SNOP**

Rédigé en 2008, Le Schéma National d'Orientation Pédagogique de l'enseignement initial de la musique stipule²⁷ que :

Dans le cas d'un début d'études musicales au moment de l'adolescence ou plus tard à l'âge adulte, ces mêmes objectifs²⁸ doivent être envisagés dans des dispositifs adaptés à la maturité acquise, au projet de l'élève et au domaine de formation envisagé. La conception des objectifs, des démarches, de la durée du cycle et des modalités de l'évaluation continue devient spécifique.

Précisons que cette citation parle du cursus musical général et non de la Formation musicale uniquement.

Tous les établissements musicaux ne créent pas de cours de Formation musicale pour leurs élèves adolescents débutants. Ceux-ci sont donc parfois mélangés avec des élèves enfants, comme ce fut le cas lors de notre première année d'enseignement, où une élève de 13 ans était au sein d'un groupe d'enfants de 8 ans. Parfois aussi, les élèves adolescents débutants sont mêlés à des adultes également débutants, ce qui donne, là encore, des cours hybrides, réunissant deux profils distincts.

- **Le bulletin officiel 261**

Dans le bulletin officiel 261,²⁹ qui fixe les conditions d'habilitation des établissements d'enseignement supérieur à délivrer le Diplôme d'Etat de professeur de musique, le mot adolescence est cité une seule fois : dans le référentiel de certification concernant la discipline « Formation musicale ». Il stipule que l'enseignant doit avoir des connaissances sur l'appareil phonatoire ainsi que sur son évolution dans l'enfance et l'adolescence. Néanmoins, aucun texte officiel n'explique concrètement comment s'adapter à cette évolution. L'adolescence étant la période où la mue arrive, nous pouvons nous demander comment faire pour gérer cette particularité physique qui n'arrive pas au même âge et qui ne se réalisera pas avec la même intensité pour tous les élèves.

²⁷ [file:///C:/Users/leaqu/Downloads/Schema_musique_2008%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/leaqu/Downloads/Schema_musique_2008%20(4).pdf)

²⁸ Ceux cités pour le premier cycle

²⁹ <https://www.culture.gouv.fr/Espace-documentation/Bulletin-officiel/Bulletin-officiel-n-261-aout-2016>

Concernant la pratique du chant durant la mue, certains enseignants préfèrent donc ne pas faire chanter les adolescents, de peur de forcer la voix et par conséquent d'abîmer les cordes vocales. Néanmoins, le professeur Graham Frederic Welch (2011), de l'University College London Institute of Education, déclare : « [...] avec un enseignement approprié et une sélection de répertoire, il est possible pour tous les jeunes de continuer à chanter durant cette période » (Traduit de l'anglais). Bien que cette citation porte à croire que chanter est possible en muant, là encore, le répertoire adapté ne semble pas avoir fait l'objet d'études et donc de textes pouvant guider les enseignants de Formation musicale.

Toujours dans le bulletin officiel 261, si l'on cite le mot « adolescence » une fois, le terme « pédagogie » est, lui, inexistant. Les disciplines « Direction d'ensembles vocaux » et « Direction d'ensembles instrumentaux », mentionnent les termes « pédagogie », « psychologie des groupes », ainsi que « connaissances de base de la dynamique de groupe ».

Nous pouvons nous demander pourquoi ces termes ne sont pas cités lorsqu'il s'agit de la Formation musicale : si les ensembles vocaux et orchestraux sont considérés comme des pratiques collectives, la Formation musicale est, nous le rappelons, un cours collectif où les échanges verbaux sont plus nombreux que dans les deux autres disciplines. En orchestre, les élèves passent la majorité du temps à jouer, à une certaine distance et n'ont pas autant d'interactions que des élèves en cours de Formation musicale.

L'enseignant de Formation musicale doit, lui aussi, gérer le groupe dans son entité, contrôler la bonne dynamique de groupe, et a tout intérêt, selon nous, à avoir des connaissances, même succinctes en matière de « psychologie des groupes », notamment dans la gestion des groupes d'adolescents.

3.3 Un rapport compliqué

- **Pourquoi les adolescents arrêtent-ils la musique ?**

La Lettre du musicien³⁰ a publié en 2010 un article intitulé « Le départ des ados, un fléau pour les conservatoires »³¹. Dans cette tribune, Elsa Fottorino s'interroge sur les raisons des départs des adolescents (en moyenne âgés entre 13 et 18 ans) des établissements musicaux. Précisant qu'aucune étude et donc qu'aucune statistique n'indique la cause première pour laquelle les élèves adolescents arrêtent le conservatoire, plusieurs raisons sont invoquées : le choix de l'instrument qui peut être remis en question à cette époque, l'exigence de l'institution et le phénomène du « zapping » qui traduit l'attraction des adolescents d'aujourd'hui pour les activités faciles d'accès et rapides à réaliser.

Arrive ensuite, « le problème de la Formation musicale ». L'auteur explique que beaucoup d'adolescents, et plus généralement les élèves de tout âge, semblent ne pas comprendre le lien entre ce cours et leur cours d'instrument. Sans rentrer dans plus de détails, la Formation musicale paraît être une raison potentielle de l'arrêt de la musique chez le public adolescent.

- **Une baisse de motivation chez tous les adolescents ?**

En 2016, le site de France Musique poste « Apprentissage de la musique : comment remotiver votre enfant au passage de l'adolescence ». Cet article parle de la baisse de motivation des adolescents remarquée par leurs parents. Il nous apprend que, selon une étude menée par le Ministère de la culture³² en 2008, 53% d'anciens musiciens ont arrêté la musique entre 15 et 24 ans, un sur cinq avant même 15 ans.

S'ensuit une liste de conseils prodigués par Amy Nathan, auteure du livre « Guide de survie pour les parents d'enfants musiciens. » Elle souligne le caractère normal et même universel de la baisse de motivation à l'âge de l'adolescence, qui n'est donc pas directement associé à la musique selon elle mais, comme dit précédemment, à la

³⁰ « La Lettre du musicien » est une revue musicale française, qui paraît mensuellement. Elle est dédiée plus généralement aux musiciens « classiques ».

³¹ https://www.lalettredumusicien.fr/s/articles/203_61_le-depart-des-ados-un-fleau-pour-les-conservatoires

³² DONNAT O. *Les pratiques culturelles de français à l'ère du numérique*, récupéré sur <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf>

remise en question des goûts et la volonté d'affirmer ses propres choix. Elle conseille, entre autres, d'adapter le répertoire, qu'il soit connecté avec les goûts des adolescents et termine par vanter les mérites et les bienfaits de la pratique collective, tels que l'orchestre ou la chorale.

Nous n'avons recueilli que ces deux articles qui parlent des adolescents, celui de « La lettre du musicien » étant le seul qui réunit les termes : « adolescents » et « Formation musicale ». Nous constatons donc à travers ces deux publications, que les études portant sur le rapport des adolescents avec la Formation musicale ne semblent pas être dans l'air du temps.

Ces deux articles ne citent, pour la majorité de leur contenu, que des données empiriques et des témoignages, n'avançant pas de chiffres concrets sur le nombre d'élèves adolescents qui n'apprécieraient pas la Formation musicale, ou qui arrêteraient la musique en raison de cette discipline.

- **Pour une littérature musicale spéciale adolescents ?**

En cherchant des manuels de Formation musicale, des méthodes instrumentales ou des livres sur la musique écrits pour les adolescents, nous avons consulté les sites d'éditions et de ventes musicales et n'avons trouvé que l'ouvrage « Le piano pour les 9-15 ans »³³, de Christophe Astié. Cette méthode est décrite comme une « méthode de piano pour les adolescents d'aujourd'hui avec, comme objectif que la musique soit, et reste un plaisir. » C'est la seule et unique méthode que l'on ait trouvé qui soit explicitement destinée aux adolescents. Notons néanmoins que l'âge de 9 ans semble un peu précoce comparé à la puberté, et donc au véritable premier stade de l'adolescence.

Si l'on compare la littérature dédiée aux adolescents, nous avons là une grande fracture avec la littérature dite « musicale ». Les sagas tels que *Twilight* (2005-2008), *Divergente* (2011-2013), *Hunger Games* (2008-2020) adressées plus particulièrement aux « teenagers »³⁴ ont rencontré un succès fulgurant, ce qui n'a fait que développer une littérature riche et variée destinée aux adolescents. Les magazines tels que « Le

³³ <https://www.laflutedepan.com/partition/10113819/christophe-astie-le-piano-pour-les-9-15-ans-volume-1-methode-de-piano-partition.html>

³⁴ « Teenagers » est le terme anglophone pour parler des adolescents de 13 à 19 ans.

monde des ados »³⁵, « Géo Ado »³⁶, ou encore « Vocabale »³⁷ sont des magazines écrits spécialement en direction des adolescents. Ces magazines identifient leurs besoins, leurs centres d'intérêt et utilisent un ton particulier, qui ne s'adresse ni aux enfants, ni aux adultes mais bien uniquement aux adolescents.

La littérature musicale consacrée à cet âge fait également pâle figure comparée à celle destinée aux enfants. On ne compte plus les contes musicaux, les méthodes colorées et les jeux musicaux très ludiques qui sortent chaque année pour encourager les enfants à faire de la musique. Mais qu'en est-il pour les adolescents ? A cet âge où tout peut être remis en question, n'auraient-ils pas besoin ou simplement envie d'avoir des outils musicaux qu'ils leur soient clairement dédiés ? Ne serait-ce pas une source potentielle de motivation ?

- **Eléments conclusifs**

Si nous avons compris que la notion d'adolescence est inscrite dans notre société occidentale et par conséquent française, elle semble encore être écartée de la pédagogie musicale et de la Formation musicale. Une littérature quasi inexistante, des articles indiquant que les adolescents ne semblent pas comprendre l'intérêt de la Formation musicale, des textes ne formalisant pas les éventuelles adaptations, s'ajustant au développement des adolescents à réaliser dans ce cours, tous ces points semblent indiquer une mise de côté de cette période de la vie.

Dans ce cas, comment prendre en compte les particularités de l'adolescence ? Comment adapter ou réajuster notre pédagogie, notre manière d'interagir avec les adolescents si nous n'avons en notre possession que notre volonté et notre expérience personnelle ?

Nous rappelons nos deux questions initiales, auxquelles nous allons tenter de répondre.

- ▶ Quelles sont les particularités du public adolescent en Formation musicale ?
- ▶ Quelles sont les approches pédagogiques que l'on peut envisager afin d'être en adéquation avec ces particularités en cours de Formation musicale ?

³⁵ « Le monde des ados » est un magazine bimensuel à destination des collégiens (11-15 ans environ).

³⁶ « Géo Ado » est un magazine mensuel à destination des 10-15 ans, qui traite des sujets de l'environnement, l'écologie et plus largement la géographie.

³⁷ « Vocabale » est un magazine bimensuel, écrit pour les adolescents à partir de 12 ans, qui permet d'apprendre l'anglais.

II) Enquêtes de terrain

1. La méthodologie

1.1 Le choix de la méthodologie

Nous avons réalisé au total sept entretiens, dont cinq auprès de professeurs de Formation musicale. Ces enseignants sont de sexe, d'âge, de formation différente et ne travaillent pas toutes et tous dans les mêmes structures.

Il nous a semblé pertinent, pour notre problématique, de mener des entretiens semi-directifs afin de pouvoir croiser les récits d'expériences et ainsi mettre en lumière les points de vue convergents ou de souligner les éventuels avis divergents. Nous souhaitons pouvoir récolter des témoignages personnels, recueillir les sensations des enseignants perçues au contact des adolescents et l'exercice de l'entretien, comme le dit Pierre Bourdieu : « peut être considéré comme une forme d'*exercice spirituel*, visant à obtenir, par *l'oubli de soi*, une véritable *conversion du regard* que nous portons sur les autres dans les circonstances ordinaires de la vie » (Bourdieu, 1993).

Nous n'avons pas souhaité mener d'entretiens semi-directifs avec des élèves adolescents, car notre problématique s'articule uniquement sur la position et le rôle de l'enseignant ainsi que sur les stratégies pédagogiques qu'il met en place avec ce type de public. Nous avons également décidé de ne pas réaliser de questionnaire, car les réponses parfois peu précises nous auraient difficilement parues utilisables et concrètes pour notre enquête.

1.2 Choix et présentation des enseignants interviewés

- **Le choix des enseignants**

Nous connaissons la majorité des enseignants, et nous avons connaissance de leur implication, leur réflexion et leurs questionnements vis à vis de la pédagogie avec les adolescents. Nous avons voulu nous entretenir en majorité avec des professionnels de l'enseignement de la Formation musicale, car nous étions convaincus qu'ils pourraient réellement nous apporter des pistes pédagogiques, certes basées presque

exclusivement sur leur expérience, mais qui nous semblent pourtant primordiales pour notre enquête et notre réflexion.

- **Présentation des enseignants**

Pour respecter et préserver leur anonymat, nous avons changé le prénom des enseignants.

Jean et Bernard sont deux enseignants de Formation musicale d'une cinquantaine d'années qui enseignent dans le même Conservatoire à Rayonnement Régional. Ils sont collègues depuis une vingtaine d'années et partagent beaucoup d'idées communes en matière de pédagogie. Tous deux sont titulaires d'un Certificat d'Aptitude de Formation musicale.

Bernard anime également les cours de Formation musicale Jazz dans l'établissement. Jean a assisté à des formations professionnelles sur la psychologie de l'adolescence dans le cadre de son travail.

Louise, Olivia et Julie travaillent dans le même Conservatoire à Rayonnement Départemental. Louise a environ 60 ans et enseigne depuis une trentaine d'années le Chant, quasiment exclusivement à des adolescents. Elle est titulaire d'un Certificat d'Aptitude de professeur animateur.

Olivia, environ 35 ans enseigne la Formation musicale depuis plusieurs années et travaille beaucoup en partenariat avec Louise dans ses cours. Elles animent ensemble des cours pour les élèves en CHAV³⁸. Julie et Olivia sont toutes deux diplômées du CEFEDM de Rouen et ont une trentaine d'années. Julie enseigne depuis peu de temps au CRD.

Nicolas, âgé d'environ 30 ans est enseignant de Formation musicale dans un Conservatoire à Rayonnement Départemental. Il y enseigne la Formation musicale « Classique » et « Musiques actuelles ».

Clara, titulaire d'une licence de psychologie, est une jeune comédienne professionnelle diplômée de l'Ecole Claude Mathieu. Elle anime depuis quelques années des

³⁸ CHAV = Classes à Horaires Aménagés Vocal

formations sur le *scénario pédagogique*, à destination d'enseignants en lycée. Enseignant le théâtre, elle aussi donne des cours collectifs à des adolescents et est donc amenée à rencontrer, de près ou de loin, certains questionnements que les professeurs de Formation musicale ont eus ou ont encore.

Ces sept enseignants, nous le rappelons, manifestent un grand intérêt quant à la question de l'adolescence et des enjeux relationnels et pédagogiques qu'ils rencontrent avec ce public.

Tableau 2 Présentation des enseignants, dates et durées des entretiens

	Olivia	Louise	Jean	Bernard	Julie	Nicolas	Clara
Age (environ)	35 ans	60 ans	55 ans	55 ans	30 ans	30 ans	24 ans
Discipline enseignée	Formation musicale	Chant	Formation musicale	Formation musicale Classique et Jazz	Formation musicale	Formation musicale Classique et MA ³⁹	Théâtre
Diplôme(s)	-DE de Formation musicale -Licence de musicologie	- CA de professeur animateur	- CA de Formation musicale	- CA de Formation musicale	- DE de Formation musicale - DE de hautbois ⁴⁰	- DE de Formation musicale	- Diplôme Claude Mathieu - Licence de psychologie
- Structure	- CRD	- CRD	- CRR	- CRR	- CRR	- CRD	Associations
- Depuis quand ils y enseignent	- 2014	-1988	- 2003	- Années 90	- 2020	- 2013	- formations (lycée)
Date de l'entretien	05/02/2021	12/02/2021	18/02/2021	20/02/2021	23/02/2021	08/03/2021	12/03/2021
Durée de l'entretien	1h03	1h11	1h04	1h21	1h02	49 minutes	27 minutes
Lieu de l'entretien	Son domicile	Son domicile	Son lieu de travail	Son domicile	Visio	Son lieu de travail	Visio

³⁹ MA = Musiques actuelles

⁴⁰ L'instrument a été modifié afin de préserver l'anonymat de Julie.

1.3 Les deux guides d'entretien

- **Guide 1**

Le guide d'entretien pour les cinq enseignants de Formation musicale et l'enseignante de Chant,⁴¹ s'articule autour de trois points principaux.

Nous commençons par la présentation générale de l'enseignant, qui permet de contextualiser sa position dans l'institution.

S'en suivent des questions sur la relation pédagogique de l'enseignant avec les adolescents. Ces questions ouvertes permettent de recueillir les réflexions, les remarques et observations de l'enseignant sur ses élèves adolescents, mais également de parler de comportements souvent remarqués chez les adolescents, ou encore de l'attitude des adolescents en groupe. Ces questions offrent également la possibilité de souligner l'attitude de l'enseignant face à ces profils et ces comportements.

Pour terminer, le guide s'oriente vers des questions d'ordre plus didactique. Il s'agit de parler, entre autres, de notions abordées ou d'activités récurrentes que les enseignants organisent plus particulièrement avec les adolescents.

- **Guide 2**

Pour l'entretien de Clara qui, rappelons-le, est comédienne professionnelle et non musicienne, nous avons réalisé un autre guide d'entretien⁴², avec des questions similaires à celles posées aux enseignants, et d'autres concernant plus précisément le contenu des formations qu'elle réalise.

Nous avons également voulu savoir ce que sa licence de psychologie avait pu lui apporter dans son enseignement, notamment auprès des adolescents.

⁴¹ Le guide d'entretien se trouve en Annexe.

⁴² Le guide d'entretien de Clara se trouve en Annexe.

III) Analyse des entretiens

1. Les particularités des élèves adolescents

Pour présenter nos résultats, nous allons commencer par énoncer les particularités du public adolescent remarquées par les enseignants. Notons que ces particularités ne résument à elles seules toutes les dimensions de l'adolescence. Toutefois, provenant en majorité d'enseignants de Formation musicale, mais également de chant et de théâtre, ces observations nous offrent un éclairage concret et précieux pour notre recherche et la suite de notre travail.

1.1 Différences entre enfants et adolescents

En guise d'introduction de notre analyse, nous citons ce que Clara (24 ans) remarque concernant les différences entre enfants et adolescents. Enseignant depuis des années le théâtre à ces deux publics, elle déclare au sujet des adolescents :

« [...] c'est l'âge où il faut être le plus à l'écoute, parce que même s'ils mettent une barrière entre eux et le prof, ils demandent une attention énorme. »

Elle parle d'appliquer une « pédagogie personnalisée », expliquant que telle façon de faire ne marchera pas avec tel profil d'adolescent. Concernant les groupes d'enfants, elle constate que son approche pédagogique est « beaucoup plus groupée », alors que les adolescents, eux, nécessitent quelque chose de plus « sur mesure ».

Olivia (35 ans, CRD) parle elle, d'un effet plus « groupal » avec les enfants, où le jeu est très présent pour favoriser les apprentissages. Elle précise qu'il y en a toujours avec les adolescents, néanmoins le but pédagogique et la manière d'aborder le jeu ne sont pas, selon elle, les mêmes. Constatant un manque d'échanges flagrant dans un cours où les adolescents n'étaient que trois, elle leur a proposé de faire un Time's up⁴³ pour les faire échanger davantage, ce qui a semble-t-il, payé puisque les adolescents ont depuis, développé une complicité qu'ils n'avaient, jusque-là, pas eu.

⁴³ Le Time's up est un jeu qui consiste à faire deviner des personnages dans un temps limité.

Bernard (55 ans, CRR) explique, qu'avec les enfants, il y a « un côté théâtral », où il peut jouer avec le ton de sa voix et les expressions de son visage, ce qu'il ne fait pas, ou du moins de la même manière, avec les adolescents. Il explique aussi que l'énergie déployée n'est pas la même pour l'enseignant. Avec les enfants, il se doit d'être « très actif tout le temps », évoquant un dynamisme et une vivacité qui doivent correspondre à l'énergie souvent débordante des enfants.

1.2 La motivation

Concernant les élèves adolescents, beaucoup de professeurs ont constaté un changement, une évolution, voire pour certains, une grande baisse de motivation à cet âge.

Bien que cette dépréciation ne concerne pas tous les élèves selon Julie : « c'est complètement différent selon les ados », ils constatent néanmoins pour la majorité une déperdition d'énergie et de spontanéité, qui pourtant ne leur semble pas définitive si l'on parvient à encourager cette spontanéité à revenir, comme l'indique Nicolas : « je pense qu'ils perdent vachement de spontanéité mais une fois que ça se débloque, ils peuvent retrouver ça je pense, ça ne se perd pas complètement. » Olivia parle elle aussi de spontanéité : « ils perdent un peu... pas de gaieté, mais de spontanéité, il faut arriver à la reconvoquer. »

La question de la motivation semble être au cœur de la réflexion pédagogie de Louise (60 ans, CRD, enseignant le chant) : « c'est toujours ça, la principale difficulté, je trouve, c'est la baisse de motivation. Pour moi, c'est la difficulté la plus délicate. » Si pour elle la motivation représente un sujet complexe, elle a néanmoins changé son point de vue assez négatif qu'elle avait, selon elle, lors de ses premières années d'enseignement : « j'ai fait un grand pas le jour où j'ai accepté qu'ils soient moins motivés. »

Evoquant ses élèves en CHAV, elle parle également d'une différence entre les attentes des adolescents et la réalité du cours : « ces ados CHAV, c'est un public particulier ; leur motivation pour faire du chant c'est souvent The Voice, SuperStar, et toi tu dis : alors non c'est plutôt Monteverdi, Bach... »

Elle explique la baisse de motivation en évoquant plusieurs facteurs :

Ça peut être un besoin de se démarquer par rapport à une pression familiale. Ça peut être, je dirais une érosion narcissique, c'est-à-dire un premier échec, un deuxième, ça te semble inatteignable et donc tu te sens nul, tu te dis : j'y arriverai jamais, tu te décourages, et donc plus de confiance en soi. Ça peut être une partie de soi qui tout à coup se réveille, tu aimes d'autres musiques [...]

Julie (30 ans, CRD) parle d'une sensation particulière concernant cette motivation :

« Tu n'as pas l'impression qu'ils sont contents d'être là, tu n'as pas l'impression qu'ils sont très motivés par la musique en soi, mais ils continuent de venir, à s'inscrire. »

Elle insiste néanmoins sur le fait que cette baisse de motivation ne concerne pas tous les adolescents, certains sont pour elle « passifs », quand d'autres « hyper motivés, veulent à tout prix apprendre et posent plein de questions. »

Pour Bernard, ce n'est pas une baisse de motivation qu'il constate en cours mais plutôt un relâchement dans le travail, notamment à faire « à la maison ». Nicolas (30 ans, CRD) partage aussi cette constatation en relativisant cependant cette diminution de travail : « après voilà, avec les ados, faut pas non plus s'attendre à des... prouesses de travail, en tout cas travail personnel. »

Si Bernard nous apprend qu'il donne, dans ce cas, des devoirs différents, adaptés au niveau mais aussi au degré d'implication de ses élèves, Nicolas n'a pas précisé si cela engendrait une adaptation particulière quant à la fréquence du travail à effectuer à la maison.

Clara déclare : « L'adolescent ne montre pas une motivation comme un enfant [...] ». Le théâtre, contrairement à la Formation musicale est une discipline dans laquelle on s'inscrit, démontrant (l'on espère) un choix personnel de l'élève, et pourtant :

« [...] j'ai même donné des cours en association où ils payent leur cours, et j'étais en mode : qu'est-ce qu'ils font là, ils ont payé, on ne les a pas forcés, c'est pas un cours de français, et en fait tu avais une espèce de nonchalance... »

Ce témoignage nous fait penser à ce qu'a évoqué Julie ; la sensation que les élèves n'ont pas envie d'être là. Pourtant, Clara pense « qu'on doit accepter ça parce qu'au final, ils le font quand même ». Comme Olivia et Julie, elle pense que c'est parfois une « posture » naturelle et non définitive que prend l'adolescent à ce moment.

Pour tenter de comprendre cette baisse de motivation, nous allons citer Myriam Chéreau (2018), qui relie motivation et identité à l'adolescence :

L'adolescence correspond à des besoins nouveaux de développement et de réalisation de soi. [...] L'adolescent travaille moins dans le but d'obtenir de bonnes notes et de faire plaisir aux autres. A lui de trouver d'autres moyens pour se motiver et cela nécessite un investissement et une énergie dans son Adulte. [...] La prise de recul à l'égard de ses anciennes identifications provoque une baisse de la motivation symbiotique. Ce changement signifie qu'il grandit.

La baisse de motivation serait donc, en réalité, la traduction d'un changement dans les repères identificatoires de l'adolescent, qui va vouloir savoir ce qui lui plaît réellement. Elle est un état transitoire naturel et donc « normal » dans le développement psychologique des adolescents. Cette recherche nécessite de l'investissement, de l'énergie et la baisse de spontanéité évoquée par les enseignants semble donc être directement liée à l'évolution de la motivation.

1.3 Le regard des autres

Nicolas et Bernard ont tous les deux évoqué le regard des autres adolescents en cours, soulignant qu'à cette époque de la vie, les adolescents ne « sont pas très bien dans leur peau », (Bernard). Ce dernier constate « qu'ils font très attention à eux, ils se regardent beaucoup. Quand il y en a un qui est interrogé, en général ils ont un petit regard sur les autres [...] ». Cette observation collective semble souvent « bloquer » la spontanéité de certains élèves, qui, par peur du regard et du jugement des autres, vont vouloir rester discrets, car comme dit Bernard « il se savent observés. » C'est le moment où « le regard des autres devient important, il y a beaucoup de jugement » confie également Olivia.

Nicolas nous apprend qu'il a déjà rencontré ce cas avec des adolescents débutants qu'ils sentaient « renfermés parce qu'ils avaient peur des autres ». Il évoque une classe

qu'il a actuellement, où certains élèves, pourtant motivés par une activité, n'osent pas le signaler en cours devant les autres :

« Quand ils sont motivés sur un truc, ils n'osent pas le faire parce qu'ils ont peur du regard des autres et après ils viennent me voir à la fin du cours pour dire : ça c'était top, j'aimerais bien qu'on le refasse... »

Clara pense « que c'est l'âge où c'est le pire, c'est horrible s'il y a une moquerie ou même un regard. » Elle insiste sur l'importance du regard des autres en théâtre, où un réel abandon de soi dans le jeu oblige une confiance dans le jugement des autres.

Nous pouvons citer Maria Montessori qui déclarait au sujet des adolescents : « L'enfant devient soudain hypersensible aux brusqueries et aux humiliations qu'il avait, jusque-là, souffertes avec une patiente indifférence »⁴⁴.

L'estime de soi, qui peut être définie comme l'évaluation qu'un individu fait de sa propre valeur, est une composante essentielle dans la construction identitaire de l'adolescent, qui sera à l'affût et à la recherche de l'approbation et de l'appréciation des autres adolescents (Cannard, 2019). Le regard des autres a donc un grand impact dans la confiance en soi des adolescents.

Les enseignants constatent, pour beaucoup, un regard porté sur les autres, et bien qu'ils n'aient pas évoqué d'incident particulier, ils semblent être très vigilants quant au respect et à la bienveillance commune.

Nous rappelons que les élèves d'un groupe de Formation musicale ne se connaissent pas forcément. Cette configuration peut donc être compliquée à gérer pour l'enseignant mais surtout pour les adolescents, qui vont devoir arriver à « vivre » durant un temps conséquent au contact d'autres adolescents.

1.4 Le rapport au chant

Concernant le rapport des adolescents avec le chant, les réponses n'ont pas toutes été uniformes. Chanter devant des personnes qui sont parfois inconnues peut-être un exercice compliqué. Si, comme le dit Platon, « la voix est le reflet de l'âme », dévoiler

⁴⁴ MONTESSORI M. *De l'enfant à l'adolescent*, 1948

son « âme » et donc son intimité est quelque chose de très difficile et qui demande une grande confiance en soi, confiance qui n'est pas égale chez tous les adolescents.

Par rapport à ce qu'a déclaré Clara, concernant l'importance du lâcher prise en théâtre, nous voyons des points communs entre le théâtre et le chant ; le chant demande également une confiance en soi, un certain abandon, et nous comprenons que le regard des autres peut être un frein puissant à cet abandon.

Louise, qui enseigne le chant, n'a pas parlé de timidité ou de gêne avec ses étudiants adolescents, nous pouvons supposer que les jeunes s'inscrivant dans son cours éprouvent sincèrement la volonté de chanter, alors qu'un élève n'a pas choisi de s'inscrire en Formation musicale. Il n'aura donc pas choisi de chanter, plus particulièrement devant d'autres jeunes de son âge, qu'il ne connaîtra pas forcément. Louise a évoqué des points physiques sur l'évolution de la voix, qui nous semblent important de relever. Pour elle, « il y a quelque chose de l'énergie de la voix qui se réalise vraiment à partir de quinze, seize, dix-sept ans même. » Elle dénonce le fait de demander de « chanter plus fort », particulièrement à des jeunes adolescents, cela n'a pour elle « aucun sens ».

Julie, elle, remarquant que ses élèves semblent peu à l'aise avec le chant, pense que cette gêne vient en partie d'elle :

« [...] je ne sais pas exactement quoi leur demander, et je ne connais pas trop les contraintes physiologiques donc je ne sais pas à quel point je peux être exigeante et c'est ça qui me dérange. »

Par « contraintes physiologiques », nous comprenons qu'elle évoque la mue qui arrive lors de la puberté. Elle pense, comme Nicolas et Bernard que certains adolescents, « bloquent » sur le fait de chanter, du fait de devoir le faire devant les autres.

Jean a évoqué des difficultés qu'il a rencontrées au début de sa carrière pour prendre en compte la mue de ses élèves et trouver des solutions :

« [...] comme ma mue a été presque inconsciente chez moi ; un jour je me suis retrouvé avec une autre voix et ça marchait aussi, j'ai pas eu de problème donc

c'est vrai que j'ai eu du mal à comprendre les problèmes que pouvaient avoir les garçons et puis ce que je pouvais faire pour les aider surtout. »

Nicolas note que c'est particulièrement avec les adolescents débutants que la problématique du chant est présente :

« Des ados débutants qui n'ont jamais chanté, qui n'ont pas trop l'habitude et qui se retrouvent dans une classe à devoir le faire, ça peut être très compliqué. »

Il explique toutefois l'aide précieuse que représente pour lui la chorale pour adolescents du conservatoire. La professeure chargée de cette chorale est chanteuse et a de nombreuses connaissances sur l'appareil phonatoire des adolescents, ce qui, selon Nicolas, permet de « les débloquer carrément, sur tout ce qui est posture et chant, ça leur fait un bien fou, en un mois avec elle, déjà, c'est plus les mêmes ». Il termine par dire que « c'est super confortable en tant que prof de FM de travailler avec quelqu'un qui s'occupe du chant derrière. »

Le rapport plus général au corps a également été évoqué par les enseignants, comme Nicolas : « C'est un âge où ils ne sont pas libres avec leur corps, c'est très compliqué de leur faire faire des choses parfois. » Olivia, elle aussi, pense que c'est une période où « il faut retrouver tout l'aspect corporel. » Elle pointe aussi une « fatigue » qui arrive à cet âge, fatigue qui donne un côté « un peu lourd ».

1.5 L'émergence de la personnalité

Les enseignants constatent la recherche, l'émergence et l'affirmation de la personnalité chez leurs élèves adolescents. C'est le moment où « ils commencent à avoir leurs propres choix, leurs propres idées, leurs goûts » déclare Nicolas.

Olivia estime qu'elle voit « de toutes les personnalités », ce qui pour elle, « est parfois un peu compliqué à gérer », en raison des caractères parfois opposés, certains « hyper dynamiques, d'autres très timides ».

Jean voit l'émergence de ces personnalités comme quelque chose de positif :

[...] plus on laisse la place à l'émergence des personnalités ou plus on s'intéresse à eux en tant que personne...plus les différences apparaissent. Ils ont des vies différentes, des parcours différents et c'est aussi ce qui est passionnant en fait : d'arriver dans un cours de groupe et faire qu'on parte tous dans la même direction, en laissant des personnalités émerger [...]

Julie remarque également de nombreuses différences entre les élèves adolescents, différences qui s'expriment à travers des personnalités très diverses :

Enfin moi, je vois tellement de différences dans tous mes ados, entre mes ados débutants, entre mes CHAM et entre mes deuxièmes cycles, franchement, je vois vraiment énormément de différences d'attitudes, de profils et du coup, ce qui est singulier, c'est qu'il y a cette expression de l'individualité qui est hyper forte. Les ados ont vraiment besoin de montrer leur personnalité [...]

Cette expression forte de la personnalité lui donne « du mal à les considérer comme un groupe ». Nous remarquons qu'elle semble partager les difficultés évoquées par Olivia dans la gestion du groupe à travers des profils si divers. Elle parle également de « pluralité des comportements », en pointant différentes attitudes et réactions qu'elle constate dans ses cours.

Louise prend conscience de ce déploiement de développement de la personnalité en estimant : « Faut que j'arrive à les voir, non pas comme élèves mais comme petite personne, enfin, personne à part entière. »

Clara, nous évoquant les apports de sa licence de psychologie dans son enseignement, nous explique sa prise de conscience quant aux différentes personnalités auxquelles elle s'adressait. Elle nous informe que plusieurs études et tests de personnalité existent, tels que OCEAN⁴⁵, l'ennéagramme⁴⁶ et que beaucoup d'enseignants commençaient dorénavant l'année avec des tests de personnalité, soit préexistants, soit qu'ils réalisent eux-mêmes. Clara défend l'idée que connaître rapidement la personnalité est un plus

⁴⁵ OCEAN ou Big Five est un test inventé dans les années 1980 qui analyse 5 grands traits de la personnalité (Ouverture, Conscience, Extraversion, Amabilité, Névrose).

⁴⁶ L'ennéagramme, créé dans les années 1970, est un système d'études de la personnalité qui réunit neuf configurations de la personnalité.

et ajoute que beaucoup d'élèves apprécient de faire ces tests de personnalité car ils voient alors l'intérêt que porte leur enseignant sur eux en tant que personne et non plus en tant que simple « apprenant ». Elle pense également que réussir à se mettre à la place de l'autre, en l'occurrence de l'élève adolescent, est un vrai plus pédagogique.

1.6 L'évolution au fil des ans

Posant la question des différences observées entre les adolescents, les professeurs ont également beaucoup évoqué l'évolution qu'ils constataient. Olivia et Louise s'accordent sur le fait que la quatrième représente un âge particulièrement compliqué sur le plan relationnel, la motivation étant très souvent au plus bas et que ce n'est pas le seul facteur compliqué à gérer.

Olivia a évoqué les différences calquées sur chaque année du collège. Elle nous explique suivre des classes CHAV sur quatre ans, ce qui lui permet de voir l'évolution indéniable de ses élèves :

En sixième, ils sont encore dans le côté enfant, le côté jovial...et après, cinquième déjà il y en a qui grandissent d'un coup, d'autres moins, il commence à y avoir des petites tensions entre eux. Quatrième alors là, c'est bascule, en général, ils commencent à se rebeller encore plus, il y a beaucoup de jugement, le regard des autres devient important.

Si l'époque du collège semble assez complexe, elle constate moins de différences à l'âge du lycée : « entre la seconde, première, terminale c'est un peu moins différent quand même. »

Louise parle de la période « fin de cinquième, quatrième », comme d'un moment « très difficile », qui cependant, s'améliore en troisième « parce qu'ils voient la sortie ». Pour elle, l'année de quatrième est une phase qui contient « beaucoup de souffrance, beaucoup de difficultés, on est facilement la cible. » En revanche, selon elle la différence entre collégien et lycéen est très forte : « souvent le lycéen, ça correspond à un âge où tu as choisi la musique, tu as passé ce cap difficile », elle constate une maturité dès la classe de seconde.

C'est également le point de vue de Bernard, qui voit une réelle différence entre les jeunes lycéens en seconde et ceux en terminale :

Ah oui, ils évoluent oui, les élèves de terminales, c'est pas les mêmes qu'en seconde, deux ans après ils sont plus à l'aise avec leur corps, ils parlent plus facilement, ils sont plus détendus, quand ils arrivent en seconde ils sont encore très jeunes. Ils ont un peu peur de tout, en deux ans ça change vite, puis après ça dépend individuellement.

Julie remarque, elle aussi, cette évolution :

Il y a plein de choses qui changent, on voit qu'il y a plein de choses qui changent dans leur quotidien, et du coup des choses qui changent dans leur rapport avec nous. Au fur et à mesure qu'ils grandissent, ils deviennent plus autonomes, pour certains, plus motivés...il y a un changement dans leur attitude forcément, mais aussi parce qu'ils grandissent, ça devient des jeunes adultes.

Elle précise son propos en parlant des adolescents lycéens, plus proches d'elle en termes d'âge :

« Ils ont des préoccupations plus proches des nôtres, enfin on comprend mieux leurs systèmes de sociabilité, leur façon de se comporter face aux autres, c'est moins mystérieux, du coup c'est plus facile quand même quand ils deviennent de jeunes adultes je trouve. »

- **Bilan**

Nous pouvons, à travers ces témoignages, nous apercevoir que les enseignants constatent des particularités comportementales et psychologiques chez les adolescents. La motivation est un questionnement pour beaucoup d'enseignants, qui semblent comprendre et accepter la remise en question des goûts personnels alors en jeu à cette époque de la vie.

Les goûts personnels, vont peu à peu s'affirmer et ainsi faire émerger une personnalité unique. Cette pluralité de personnalités en train de se construire, semble représenter à

la fois une force et une difficulté pour arriver à gérer ces différents profils, qui ne s'expriment pas de la même manière.

Le rapport au chant peut se révéler complexe pour certains adolescents, alors en recherche d'approbation des pairs et qui vont donc vouloir rester discrets et ne pas dévoiler leur voix. Nous remarquons que ce sont surtout les enseignants les plus jeunes qui rencontrent le plus de questions par rapport à la gestion de la pratique du chant. Les enseignants plus expérimentés évoquent l'apport du temps dans leur maîtrise de la pratique.

Les évolutions évoquées par les enseignants nous rappellent ce que nous avons lu et présenté dans notre première partie. Les différences entre les jeunes adolescents collégiens et les adolescents lycéens, considérés comme plus « mûrs », semblent être observées également en cours de Formation musicale (et Chant). Ces différences s'expriment également sur l'évolution dans la relation entre l'adolescent et l'enseignant. Ces derniers semblent remarquer une maturité qui rend le dialogue et la communication plus évidents et apaisés lorsque les adolescents sont au lycée.

2. La relation pédagogique

Après avoir évoqué les caractéristiques du public adolescent, nous allons présenter les adaptations les enseignants « réalisent » en réponse à ces particularités. Nous souhaitons commencer par ce que les enseignants souhaitent instaurer dans leur rapport avec les adolescents.

2.1 La confiance

La confiance est la croyance spontanée ou acquise en la valeur morale, affective, professionnelle d'une autre personne, qui fait que l'on est incapable d'imaginer de sa part tromperie, trahison ou incompétence.⁴⁷ Pour arriver à ce sentiment, la personne qui souhaite montrer à un ami, un proche ou un élève que celui-ci peut lui faire confiance, va devoir prouver sa sincérité et sa bienveillance.

⁴⁷ Définition du CNRTL <https://www.cnrtl.fr/lexicographie/confiance>

Olivia déclare :

« [...] que ce soit Louise (enseignant le chant) ou moi, on est beaucoup dans l'écoute, la confiance, ils sentent qu'ils peuvent se confier, qu'ils ne seront pas jugés. »

Bernard pense que cette « relation de confiance doit s'installer dès le début ». Il instaure donc un climat de confiance où les adolescents, s'ils peinent pour le moindre exercice : « savent qu'ils ne vont pas être jugés... ». Il insiste sur le fait d'instaurer ce climat dès le début de l'année.

« [...] les encouragements que tu leur donnes en tout début d'année par exemple, c'est vraiment important. »

Nicolas nous dit : « je pense que le truc, c'est que la confiance doit s'installer. Une fois que la confiance est là, après on peut faire ce qu'on veut. »

La confiance semble donc être un élément déclencheur, vecteur d'une relation pédagogique saine, qui doit être installée dès les premiers cours. Mais comment faire pour qu'un adolescent nous fasse confiance ?

2.2 L'écoute

Olivia parle de moments où les élèves peuvent être amenés à parler d'autre chose que le cours, comme des sujets plus personnels : « il peut y avoir des moments informels qu'on crée pour accueillir cette parole ». Elle insiste sur la place qu'elle laisse à l'écoute de ses élèves :

[...] il y en a qui parfois ont besoin de se confier, de trouver en toi une oreille attentive et ce qui m'importe aussi, c'est de leur montrer que ce n'est pas le collègue, on peut avoir d'autres relations, d'autres modes de communication. [...] surtout, qu'ils ne soient pas dans le jugement, qu'ils puissent s'exprimer, ça on le travaille aussi beaucoup parce qu'ils n'ont pas l'habitude d'avoir la parole.

Jean, lui, aménage des moments où cette parole peut s'exprimer. Il suscite lui-même ces temps, en général au début du cours, quand les élèves n'arrivent pas tous en même temps.

Je pose des questions, je prends du temps, et ça peut prendre un certain temps au début du cours...Donc ça prend du temps ; au début, je me disais t'es pas payé pour ça mais en fait si si, maintenant, c'est très clair que ça fait partie de mon travail. Si on laisse ce temps-là, en fait, ils vont être plus avec nous, plus disponibles, et même, ça leur fait du bien, on ne peut pas faire de la musique si on est dans un sale état, en fait.

Cette citation de Jean qui défend l'idée que ce temps d'écoute fait partie intégrante de son travail, nous évoque ce que défend également Philippe Lacadée, psychiatre et psychanalyste :

« Avoir le souci de l'élève, prendre ses capacités au sérieux, en un mot, être à l'écoute, ne remet en cause ni l'exigence des contenus d'enseignement, ni le goût du savoir et de l'effort, ni même l'autorité symbolique de l'école ou de son enseignant. »

Nicolas, lui aussi, est attentif aux comportements de ses élèves et propose son écoute si un adolescent ressent le besoin de se confier : « [...] on est là pour être leur prof et tout mais je pense que ça va au-delà de ça, en tout cas personnellement, ça me met toujours mal de voir un ado mal, j'essaye de creuser un peu. »

Louise, elle, a toujours à disposition du thé et des biscuits qu'elle garde pour certains moments où elle sent que ses élèves ont besoin de parler. Ce n'est donc pas systématique à chaque cours mais elle reste vigilante au bien-être des élèves et remarque très vite si un adolescent a besoin de parler, quel que soit le sujet. Elle crée ainsi, selon ses mots, des moments de « vie de classe »⁴⁸ comme au collège, où ces temps sont faits pour que les élèves puissent parler à tour de rôle en toute confiance.

Je me demande et je leur demande de quoi on a besoin pour passer l'année ensemble, des fois on en parle, de ça. Quand je vois que le cours ne marche pas,

⁴⁸ Les moments de « vie de classe » sont inscrits dans l'emploi du temps des collégiens. Répartis en une dizaine d'heures dans l'année, ces moments sont créés afin que les élèves puissent échanger entre eux, mais également avec leurs enseignants.

on arrête tout, et je leur dis : « De quoi vous avez besoin ? » Et ça peut être : « moi j'ai besoin de parler », « j'ai besoin de pouvoir m'arrêter », « moi si je mange pas, j'ai une baisse d'énergie, je me sens pas bien ».

Le témoignage de Louise, quant à cette écoute bienveillante et sincère, nous évoque ce que Carl Rogers nommait l'écoute active. Également appelée « écoute bienveillante », l'écoute active est une technique d'accompagnement qui consiste à mettre en mots les émotions ressenties par celui qui parle. La personne qui écoute se montre bienveillante et va encourager l'autre à formuler ses besoins, ses sentiments. Utilisée initialement dans ses thérapies, Carl Rogers a ouvert cette technique à son enseignement, remarquant les bienfaits de cette technique.

Quand j'ai été écouté et entendu, je deviens capable de percevoir d'un œil nouveau mon monde intérieur et d'aller de l'avant. Il est étonnant de constater que des sentiments qui étaient parfaitement effrayants deviennent supportables dès que quelqu'un nous écoute. Il est stupéfiant de voir que des problèmes qui paraissent impossibles à résoudre deviennent solubles lorsque quelqu'un nous entend (Rogers, 1966).

2.3 Respect et tolérance

Comme Bernard, Nicolas pense que l'humour et le tutoiement avec les élèves sont possibles « tant que le respect est mutuel. »

Nous comprenons que ce respect mutuel permet une proximité avec les élèves, et une utilisation de l'humour à bon escient semble renforcer les liens entre enseignant et adolescent d'après Bernard et Nicolas.

Julie évoque l'importance d'avoir une « tolérance vis-à-vis d'eux ». Elle pense qu'il faut respecter l'absence d'envie de certains adolescents, comprendre qu'il y a certaines choses qu'ils ne veulent pas faire pour des raisons diverses et qu'il faut accepter que ces choses ne soient pas faites, tout au moins dans l'immédiat. Bernard évoque aussi le facteur temps, comme étant important : « Quand ils sont jeunes, quand ils ont du potentiel, il faut accepter de les laisser mûrir sur d'autres points. »

La question de la maturité à l'adolescence étant également évoquée par les enseignants, nous semblons comprendre à travers leurs témoignages et nos lectures sur les évolutions entre collège et lycée, que certains « débloques » se font naturellement et que pour cela, l'enseignant se doit d'accepter que certaines choses se feront plus tard, faisant confiance à ses élèves adolescents.

2.4 Sécuriser et accueillir

Louise souhaite que les élèves « se sentent accueillis avec beaucoup de sincérité », qu'ils « se sentent dans un lieu humain qui est bon ». Jean, parle d'une « rencontre humaine » plus que d'une rencontre « musicale ». Pour lui, ses cours sont là pour :

« [...] rencontrer l'humain en face et à travers la musique, se connaître mieux, apprendre à fonctionner ensemble. »

Pour éviter tout « regard mesquin » qu'elle peut parfois observer avec les adolescents, Clara déclare dès le premier cours étant « je ne suis pas là pour me moquer de vous et personne n'est là pour se moquer de vous ». Elle nous apprend qu'elle fait cette mise au point uniquement avec les adolescents, pour veiller à leur sécurité « psychologique ».

Bernard parle d'un sentiment de sécurité qu'il souhaite transmettre à ses élèves : « Il faut qu'ils se sentent en sécurité au moment du cours. »

Cette volonté de sécuriser les adolescents nous évoque Philippe Meirieu (1996), qui déclare :

« Le rôle de l'éducateur est de garantir un espace de sécurité physique et psychologique qui rende l'apprentissage possible. »

Bernard déclare que ce sentiment de sécurité qu'il souhaite transmettre à ces élèves, doit passer également par un cadre et des règles. Ces règles sont utiles et rassurantes pour les adolescents, qui voient alors les limites :

« Mais ils ont aussi besoin d'un cadre, de leur dire quand quelque chose ne va pas, ils en ont besoin de ça, de ce cadre. Si t'es trop cool, ils ne se sentent pas en sécurité. »

Ce sentiment de sécurité et d'accueil semblent rassurer les adolescents, en proie à beaucoup de doutes. Accepter les doutes des élèves est là encore, propre à la pensée de Carl Rogers.

L'apprentissage authentique se produit quand l'enseignant accepte l'étudiant tel qu'il est et comprend les sentiments que celui-ci éprouve. L'enseignant qui peut accueillir avec chaleur, qui peut accorder une considération positive inconditionnelle, qui peut avoir de l'empathie pour les sentiments de crainte, d'attente et de découragement inclus dans la rencontre d'une nouvelle matière d'étude, aura fait beaucoup pour établir les conditions d'une véritable connaissance (Rogers, 1968).

- **Bilan**

Nous pouvons conclure cette partie par affirmer que les enseignants interrogés perçoivent à travers les particularités évoquées auparavant, des « besoins » de l'ordre du relationnel chez les adolescents.

Les sept besoins capitaux décrits par Michel Fize incluaient des mots qui ont été repris par les enseignants : « confiance » et « sécurité ». Les enseignants veillent à offrir une oreille attentive et s'assurent de créer une atmosphère sereine, où tout jugement et moqueries sont bannis.

A travers ces témoignages, nous avons pu pousser notre réflexion et nos recherches se sont dirigées vers la pensée humaniste de Carl Rogers.

3. La gestion des adolescents en groupe

Ayant compris que la multitude de profils et l'évolution des adolescents d'une année à l'autre pouvaient, à la fois représenter une force mais aussi une complexité à gérer, nous voulions par conséquent nous interroger sur la gestion de ces profils.

Nous avons lu auparavant, que l'importance des pairs et par conséquent des groupes d'adolescents, étaient des éléments constitutifs de la vie de ces jeunes êtres. Être avec des personnes de son âge, qui partagent les mêmes goûts et qui nous soutiennent est rassurant et sécurisant. Or, on le rappelle, en Formation musicale, la composition des

classes n'est pas du ressort du professeur et encore moins des élèves. Si certains élèves, comme les CHAM, passent en moyenne plusieurs années ensemble et peuvent ainsi créer entre eux une relation privilégiée, certains cours de Formation musicale réunissent des adolescents qui ne se voient que dans le cadre de cours et jamais en dehors.

3.1 L'autonomie

Nous pouvons définir l'autonomie comme « une capacité de haut niveau, cognitive mais aussi psychologique et sociale, qui implique des qualités d'attention, d'autocontrôle, de confiance en soi et de relation que peu d'individus possèdent ensemble à l'état naturel » (Linard, 2003). L'autonomie semble donc être un processus d'émancipation, qui permet à la personne concernée de pouvoir agir et réaliser une tâche sans aide extérieure.

Olivia exprime la volonté de rendre les adolescents responsables de leur apprentissage : « il faut qu'ils prennent part, eux aussi, à leur enseignement, à devenir autonomes en fait. » Pour cela, c'est à elle de « leur donner des outils ». Elle explique avoir expérimenté une activité mettant les élèves en posture plus autonome qu'en temps normal :

Un jour, j'avais essayé de les faire déchiffrer un quatuor à cordes, enfin non, un quatre voix on va dire, je voulais qu'ils aient une posture, où ils doivent connaître la pièce pour pouvoir la faire travailler. Pour justement être dans l'écoute, dans l'analyse de ce qu'ils ont fait, et comment régler les problèmes, ça ils aimaient bien.

En revanche, elle déclare que pour le travail polyphonique, c'est elle qui conduit les séances :

« Après, dans le travail polyphonique, c'est là où je prends un peu plus le lead, surtout en second cycle. Bon, après, ils font quand même des départs, mais il y a moins de travail d'autonomie. »

Pour Nicolas : « le but c'est qu'ils expérimentent ». Pour cela il insiste sur le fait de leur donner des responsabilités. Il souhaite que les adolescents, surtout débutants,

puissent rapidement se « débrouiller » sans lui, car c'est quelque chose dont ils ont besoin.

En revanche, Jean nous dit : « il arrive peu souvent que je les mette en autonomie, c'est aussi par raison logistique. » Expliquant que, n'ayant à disposition qu'une salle de cours, il lui semble compliqué de mettre les élèves en autonomie, par exemple dans différentes salles.

Ce point de vue sur la complexité logistique est partagé par Olivia. Néanmoins, elle souhaite que ses élèves adolescents puissent avoir et donner « un avis sur ce qu'ils ont fait, une écoute des autres, d'arriver à faire des départs, les positionner en tant que chef ». Elle remarque que c'est quelque chose que les adolescents apprécient.

Louise, en proposant à chaque cours le même type d'activités, laisse parfois les élèves s'échauffer sans elle, expliquant que « c'est une façon de les autonomiser, s'ils savent quoi faire, ça leur plaît. »

Bernard apprécie également le fait de mettre les adolescents en situation d'autonomie. Toutefois, il nous rappelle qu'instaurer un cadre de travail, formuler clairement des règles, sont pour lui obligatoires pour que le travail soit efficace et que les adolescents sachent « où ils vont ».

Cette mise en garde nous rappelle celle de Maria Montessori (1948) :

Mais, pour que l'action individuelle soit à la fois libre et fertile, elle doit être réduite à certaines limites, et soumise à certaines règles qui constituent une direction nécessaire. Ces limites et ces règles doivent être observées par l'institution entière : on ne doit pas donner aux adolescents l'impression qu'ils sont inconscients, incapables de se discipliner eux-mêmes.

3.2 Temps individuels

Si la présence et la régularité de moments informels pour accueillir la parole des adolescents font partie de la pédagogie des enseignants interviewés, un temps réservé à chaque élève, au sein d'un cours collectif, leur semble également important. Louise trouve cela primordial, car ce moment est un « temps pour s'approprier vraiment ». Depuis qu'elle instaure ces moments, ses rapports avec les élèves ont changé de

manière positive. Elle explique également que cela lui permet de s'adapter plus facilement à chacun, ayant pris le temps de découvrir chaque profil au sein du groupe.

Bernard, lui, a décidé de donner, en plus du cours de Formation musicale Jazz, des cours de piano à deux élèves. Pour lui, ce cours à effectif restreint apporte et enrichit la relation avec ses élèves quand ils se retrouvent en grand groupe.

« Ils ne sont pas timides dans la classe collective, parce qu'ils me connaissent autrement, comme si j'étais un prof d'instrument. Et le prof d'instrument, on lui parle peut-être plus facilement qu'à un prof d'une classe collective ».

Olivia pense que « c'est important d'avoir un échange avec chacun d'entre eux à chaque cours, ça aide à les faire se sentir présents avec le groupe, dans la classe, et pas se sentir à l'écart. »

En revanche, Julie semble voir des limites et met en garde sur le fait de passer un temps conséquent avec chaque élève :

Le problème du moment individuel, où tu vas voir chaque élève c'est un peu, je ne sais plus qui disait ça, mais c'est un peu la pédagogie de garçon de café quoi, c'est-à-dire qu'à la fois c'est super, et en même temps, tu peux passer ton temps à faire ça, en fait. Tu cours d'un élève à l'autre, t'en as un qui ne comprend pas, un autre qui lève la main depuis dix minutes et tu ne le vois pas, donc c'est un peu compliqué à gérer aussi, cette individualité où tu as un seul prof et du coup plein d'individualités que tu dois gérer, donc pour ça, le petit groupe est plus efficace quand même.

3.3 Tutorat et travail en groupe

Jean, bien qu'il ne mette pas souvent les élèves adolescents en situation d'autonomie pour des raisons essentiellement logistiques, nous dit :

« Je favorise le travail en commun, en particulier pour ceux qui ont un peu l'habitude [...] ce petit travail de tutorat, de micro-tutorat est positif. »

Il nous dit qu'il ne ferait pas ce travail avec des élèves plus jeunes ou avec des adolescents débutants car :

« [...] pour pouvoir aider quelqu'un, il faut déjà maîtriser assez bien le sujet et avoir des clés pour comprendre pourquoi l'autre n'y arrive pas. Donc en premier cycle, je le vois assez mal ça, j'imagine mal comment ça peut être utile, en fait. »

Bernard, lui aussi, trouve ce travail pertinent et adapté à l'adolescence : « Ils sont plus à l'écoute d'un copain que d'un prof parfois. » Il pense également que ce travail est bénéfique pour les deux élèves :

« [...] l'autre élève apprend autant en expliquant que l'autre en écoutant. [...] c'est vrai que le tutorat, ça fonctionne et ça permet de mettre en valeur l'élève qui y arrive bien. »

Nicolas, lui, pense que : « en mettre deux qui ont les mêmes difficultés », va pousser les élèves à s'entraider et à chercher des solutions en coopération. Il remarque que, parfois, même un élève qui a compris et n'ayant pas rencontré de difficulté particulière n'arrive pas à trouver une formulation qui permette aux autres de comprendre. En revanche : « celui qui a moins bien compris, au bout d'un moment, il expliquera à sa manière et tout le monde va comprendre. »

Nicolas, en faisant utiliser l'instrument en cours, apprécie que les adolescents « interagissent tous ensemble et prennent vraiment conscience du rôle de chacun ». Il insiste sur le fait de ne pas toujours donner les mêmes rôles, ne favorisant ainsi personne. Il peut ainsi, parfois, mettre des élèves très à l'aise dans une position d'accompagnateur, montrant alors que « ce n'est pas que celui qui se débrouille le mieux qui aura toujours le premier rôle. »

Concernant les travaux en petit groupe, Nicolas utilise cette configuration concernant les activités rythmiques, expliquant que : « s'il y en a un qui est à l'aise, il pourra aider les autres. » Il propose également les travaux en groupe pour aborder les notions plus théoriques. En revanche, il veille à ce que la composition des groupes ne soit jamais la même.

Olivia aussi veille à la composition des groupes, s'assurant que la composition soit propice à un travail efficace et non prétexte pour uniquement discuter d'autres choses que le cours :

« J'essaie de faire pas mal de travaux de groupe, les mettre aussi en équipe, pour qu'ils puissent discuter, s'exprimer... »

Louise nous explique qu'il lui arrive de proposer à certains élèves de faire travailler les autres, prenant ainsi un peu le relais. Elle suggère cette conduite lorsqu'elle remarque et considère qu'un élève a particulièrement bien intégré un exercice vocal. Au cas échéant, elle propose à l'élève en question de mener une courte séance de travail pour faire comprendre aux autres car elle remarque que « parfois, d'ado à ado, on comprend mieux que d'adulte à ado. »

- **Bilan**

Nous comprenons que les enseignants veillent à ce que les élèves s'autonomisent peu à peu, tout en interagissant ensemble. Pour cela, ils s'appuient sur les forces de chacun, n'hésitant pas à proposer à certains élèves plus avancés d'animer quelques minutes une partie du cours, ou d'aider ses camarades. Ils remarquent que les adolescents comprennent parfois davantage quand un autre adolescent leur explique.

Concernant les configurations, il semble que la pratique du chant notamment de la polyphonie entraîne un travail de groupe entier. Les exercices de rythme, de théories ou d'analyse sont plus enclins au travail en petit groupe, voire par deux élèves, ce qui favorise les échanges et le travail en coopération.

4. Le contenu des cours

Concernant la didactique de la Formation musicale, nous avons voulu savoir si les enseignants abordaient des notions particulières avec les adolescents. Nous voulions également déterminer si, de manière plus générale, des répertoires et des activités semblaient, selon eux, plus adaptés aux adolescents.

4.1 Les notions « solfégiques »

Questionnés sur leurs priorités en termes de savoirs didactiques, que nous surnomons officieusement entre enseignants de Formation musicale « solfégiques », les enseignants n'ont pas apporté les mêmes réponses. Nous pouvons tenter d'expliquer ces réponses peu précises et distinctes car nous rappelons que les enseignants interrogés s'adressent à des profils différents : les CHAM, les horaires traditionnels et les adolescents débutants. Il nous semble logique et compréhensible qu'un adolescent

débutant en premier cycle, n'abordera pas forcément les mêmes notions qu'un lycéen en ST2MD, fort d'une dizaine d'années de pratique musicale.

Bernard est très attaché à l'utilisation du piano : « [...] on chante beaucoup, on est très souvent autour du piano [...]. Parmi toutes les activités qu'on fait, il y en a au moins la moitié qui sont au clavier [...] »

Il pense que cette omniprésence du piano influence directement l'attitude des adolescents et stimule leur énergie : « [...] je pense que c'est ça aussi qui fait qu'ils sont motivés, ils ne sont pas assis tout le temps à m'écouter. »

Olivia précise : « On utilise beaucoup l'instrument ici, donc en second cycle, on fait des déchiffrages en groupe ». Elle reconnaît néanmoins avoir des doutes sur certaines notions à transmettre :

Après le côté théorique, analyse, il en faut un peu, je cherche encore comment transmettre ce côté harmonique, chiffage d'accord tout ça, je ne suis pas encore très au clair sur comment le justifier, je trouve que c'est des connaissances qui les dépassent un peu et dont ils ne voient pas l'intérêt, c'est un peu compliqué à transmettre.

Julie, au contraire, affirme que : « [...] l'apprentissage de la théorie, la compréhension de l'harmonie classique et jazz, c'est quand même super important. » Elle pense également que l'objectif d'être à l'aise en rythme est important dans le parcours musical de l'élève et précise :

Une fois qu'ils ont une pulsation vraiment bien installée, je ne te parle pas de la pulsation du premier cycle, mais de celle qui s'installe bien dans le second cycle, une pulsation qui est plurielle, qui est vivante, sur laquelle ils peuvent vraiment s'amuser, comprendre la pulsation des autres enfin voilà, ça je trouve que c'est vraiment super important.

Nicolas fait une distinction entre les adolescents inscrits depuis plusieurs années et ceux qui débutent.

« On commence très vite à faire des déchiffrages...pour les ados qui débutent, je pense que c'est ce qu'ils recherchent pour la plupart. Donc développer l'oreille et l'autonomie, savoir se débrouiller le plus tôt possible sur un support qu'il soit audio ou écrit. »

Comme Bernard, il revendique l'importance du travail au clavier : « Pour un premier cours, je leur donne un clavier dans les mains et je leur dis : vous faites ce que je fais, et ça prend tout de suite pour la plupart... », il termine par dire « L'harmonie, c'est super important [...] ». Il explique que beaucoup d'élèves adolescents, qu'ils soient débutants ou plus confirmés, commencent à relever, en autonomie des chansons qu'ils apprécient. Nicolas tient donc à leur inculquer les bons réflexes pour que les adolescents puissent rapidement relever et jouer les morceaux qu'ils affectionnent, sans aide extérieure.

4.2 La variété des répertoires

Concernant le répertoire utilisé avec les adolescents, Nicolas nous dit :

« [...] je pense qu'au début, il faut un peu se les mettre dans la poche avec des choses qu'ils connaissent, qu'ils aiment bien et puis peu à peu, leur faire ouvrir les oreilles, leur faire découvrir des choses ».

Il nous explique se servir beaucoup des Musiques actuelles, qu'il s'adresse à des élèves inscrits en cursus Classique ou en Musiques actuelles : « C'est plus ce qu'ils écoutent, enfin pour la plupart et du coup, j'ai plus souvent accès là-dessus. » Il nous explique aller par la suite progressivement vers un répertoire plus classique, tout en maintenant et expliquant le lien entre les esthétiques :

« [...] leur montrer que ce truc-là, on peut le trouver dans un morceau de musique Classique, ou alors que tel morceau qu'ils écoutent, ils ne le savent pas mais c'est la même suite d'accords que tel morceau. »

Cet équilibre entre Classique et Musiques actuelles est quelque chose qu'il réalise particulièrement avec les adolescents : « pour les ados, partir sur des choses comme ça, ça prend plus facilement. »

Louise, après nous avoir expliqué qu'au début de sa carrière, elle était régulièrement étonnée et même peinée de constater que ses élèves ne partageaient pas du tout les mêmes goûts qu'elle, ou qu'ils n'étaient pas touchés par les mêmes choses, nous explique avoir évolué « [...] parce que je me suis aussi intéressée aux musiques qu'ils écoutaient [...] » En revanche, elle tient à sélectionner le répertoire, évoquant le fait que c'est son « rôle » en tant qu'enseignante.

Julie et Louise ont insisté sur l'importance d'utiliser un répertoire qui leur plaise à elles. Pour Julie : « c'est de partir sur du répertoire de musiques que j'aime bien et sur lesquelles je me sens à l'aise. » Louise, elle, déclare : « ça doit me toucher, il doit y avoir la magie que je ressens », tout en acceptant aujourd'hui que ces morceaux ne fassent pas le même effet aux élèves. Elle parle aussi du choix de la difficulté du morceau : pour elle, la progression de la difficulté est très importante. Elle a remarqué que les chansons jazz, les spirituals ou encore les musiques de films récents, tel que « Lalaland » (2016), rencontraient très souvent du succès auprès de ses élèves adolescents.

Olivia demande régulièrement à ses élèves leur avis sur le répertoire : « Je sonde un peu ce qu'ils ont envie de faire, ce qui va bien prendre avec eux ».

Jean a évolué dans la sélection du répertoire :

Maintenant, j'utilise les musiques sud-américaines, la bossa, les musiques de danse, les musiques Klezmer⁴⁹, et ça fait partie d'un choix en tant que pédagogue de dire : plus on s'ouvre à des répertoires différents et travailler sur des cultures variées, plus c'est bon pour les élèves, on se retrouve dans des situations musicales très diverses.

Bernard remarque, lui aussi, que les musiques rythmées et énergiques semblent faire l'unanimité chez les adolescents : « Quand t'amènes du rythme un peu swing ça marche tout de suite ».

Il précise son propos :

J'avoue que Schubert, Beethoven, ça ne les porte pas énormément...Schumann, ça marche bien. En fait, je crois que tout ce qui est harmonique, ça plaît beaucoup et la musique assez romantique, les ados, c'est le moment où ils commencent à avoir des copains, ils sont amoureux, je pense que ces mélodies, ça les touche.

Louise met en place des moments où les élèves chantent une chanson qu'ils ont apprise, et donc travaillée seul, sans elle. Elle dit que les élèves viennent avec un accompagnement en karaoké, se mettent sur une petite estrade qu'il y a au fond de sa

⁴⁹ La musique Klezmer est une musique traditionnelle des communautés juives des pays d'Europe de l'Est.

salle, et ainsi, de temps en temps, les élèves chantent seul ou par deux des chansons qu'ils ont choisies.

Nous remarquons que Nicolas est l'enseignant qui a le plus insisté sur l'importance de partir des musiques qu'aiment et connaissent les adolescents. En commençant par utiliser du répertoire issu des musiques actuelles, il amène progressivement ses élèves vers un répertoire plus classique et remarque que les élèves comprennent, selon lui, plus aisément le rapport qu'il existe entre les différentes esthétiques.

Néanmoins, Louise et particulièrement Bernard ont évoqué des musiques qui concordaient avec l'état d'esprit des adolescents. Evoquant la période adolescente comme celle des premières amours, Bernard a remarqué que les adolescents étaient sensibles à l'écoute de compositeurs de l'époque Romantique, comme Schumann ou encore de partitions mélancoliques et émouvantes, comme le deuxième mouvement du « Concerto pour guitare » d'Aranjuez. Louise remarque que les musiques mélancoliques semblent également toucher les adolescents.

4.3 La place laissée à la créativité des adolescents

La créativité est assimilée à la construction identitaire.

De longue date, plusieurs auteurs ont évoqué des liens forts entre la créativité et diverses dimensions du Soi. Par exemple, pour Maslow (1968) et Rogers (1954), la créativité est un accomplissement naturel du Soi, un moyen de réaliser ses potentialités. Ainsi, plusieurs études montrent les liens importants entre la cognition créative (en particulier la pensée divergente exploratoire) et l'estime de soi. (Coopersmith, 1967 ; Jaquish et Ripple, 1980)

Dans ses cours, Louise a instauré un nombre précis de séquences, et pour faire participer pleinement les élèves au cours, elle leur laisse le choix et la possibilité de donner leur avis sur l'ordre des séquences : « on construit un peu le cours ensemble ! ». Elle laisse cependant cette possibilité à partir d'un certain âge :

« A partir de la quatrième, je fais ça systématiquement : c'est eux qui créent l'ordre des séquences, ils discutent entre eux, avec moi, ils argumentent. »

C'est la seule enseignante à avoir évoqué cette participation active des élèves au déroulement du cours. Notons que ses cours réunissent entre trois et cinq élèves, ce

qui, à notre sens facilite cette action. Elle reconnaît n'être pas sûre de pouvoir proposer cela dans des groupes d'une dizaine d'élèves, bien qu'elle souhaiterait garder cet objectif de participation active des élèves adolescents.

Olivia a parlé d'un projet qu'elle a réalisé l'année dernière et qui a rencontré un franc succès auprès des adolescents qui y ont participé.

« [...] on avait fait un projet où on avait fait de la mise en scène, de la création, il y en a qui ont composé, on a fait des petites transitions et on a fait un spectacle qui se tient en un quart d'heure. »

A la question : « Qu'est-ce que les adolescents préfèrent faire en cours ? » Julie répond sans hésiter « créer », expliquant que les élèves « sont hyper fiers du produit. » La création étant au cœur de sa réflexion pédagogique, elle pense que mettre les adolescents en situation de création leur permet d'exprimer leur singularité et elle défend l'idée que le cours de Formation musicale peut être le lieu favorisant cette créativité. Elle affirme également que créer est « un autre moyen d'investir, surtout les ados. » A travers la création, elle explique faire travailler les notions qu'elle juge essentielles, comme la pulsation, le rythme et l'harmonie.

Nicolas parle également de la place de la création dans ses cours. Il semble toutefois différencier l'usage de la création entre les adolescents débutants et les adolescents en musiques actuelles, expliquant que ces derniers ont déjà une certaine expérience et la venue de la création se fait alors de manière plus rapide et fluide.

- **Bilan**

Nous constatons que les réponses concernant les notions « solfégiques » privilégiées avec les adolescents ne sont pas uniformes ; ces différences s'expliquent selon nous par la diversité des profils d'élèves adolescents évoqués précédemment : horaires traditionnels, CHAM, débutant. Certains enseignants n'ont donc pas évoqué précisément de notions vues au cours de l'adolescence.

En revanche, nous constatons que le répertoire est quelque chose qui interroge beaucoup. Si certains enseignants cherchent à connaître les goûts des élèves pour s'en inspirer, d'autres préfèrent utiliser des pièces qu'il leur plaise à eux avant tout et avec lesquelles ils sont à l'aise. Louise est la seule à proposer à ses élèves de définir avec elle l'ordre du cours. Enfin, nous remarquons que d'autres enseignants ont fait part de

leur volonté de faire créer des œuvres musicales à leurs élèves : la création leur semble être vecteur d'estime de soi et de fierté chez les élèves adolescents.

Rappelons que les goûts musicaux font partie de la construction identitaire. Les adolescents recherchent des modèles, pour s'en inspirer et tisser des liens sociaux entre pairs. Prendre en compte leur goûts, permet à notre sens, de leur montrer que nous les acceptons, en tant qu'individu en train de se construire.

5. Les réflexions des enseignants

Il nous reste à présenter cinq sujets qui ont été abordés. Si les enseignants n'ont que peu d'influence et de pouvoir décisionnaire, pour des raisons administratives et/ou logistiques sur ces éléments, il n'en demeure pas moins que ces derniers impactent fortement leur enseignement. Il nous semble donc très important de prendre en considération ces questionnements et de les partager.

5.1 Enseigner aux mêmes adolescents combien de temps ?

A la question : « Que pensez-vous du fait de suivre des adolescents sur plusieurs années ? », les enseignants n'ont pas tous été d'accord, certains n'ayant pas apporté de réponse véritablement tranchée.

Concernant les avantages de ce suivi, Julie pense que « la relation prend de la profondeur » et trouve alors dommageable de stopper ce suivi.

« Le fait de construire une relation avec un élève ça prend du temps et du coup c'est vrai que c'est dommage, c'est frustrant d'abandonner la relation ».

En revanche, elle alerte sur une durée trop longue, qui ferait stagner les adolescents : « Garder les élèves sur deux ans pourquoi pas, mais plus c'est compliqué quand même. » Elle explique son propos en nous informant qu'à son ancien poste, elle a gardé trois ans de suite les mêmes classes d'adolescents, ce qui pour elle n'était pas le plus judicieux car : « [...] il y avait trop d'automatismes qui se mettaient en place avec les élèves et du coup je n'arrivais plus à bien les faire avancer. » Elle était, selon elle, dans une « routine » trop lourde et par conséquent négative.

Nicolas semble partager ce point de vue : « Suivre les ados, je trouve que ça peut être pas mal, après faut pas que ça s'éternise ». Il explique que, selon lui, c'est assez aléatoire, souvent lié à la classe mais que stopper le suivi peut avoir des conséquences :

« Si c'est une classe qui prend bien, le fait que ça commence à bien prendre, qu'ils commencent à tous bien se connaître et que le résultat commence à être bien, le fait de changer de prof, ça peut péter complètement ce truc. »

Jean est, quant à lui, convaincu du pouvoir positif de ce suivi :

Dans mon expérience, j'ai plein d'exemples que c'est incomparablement profitable de pouvoir suivre un groupe sur plusieurs années. Je suppose que ça dépend de la façon dont on gère le groupe mais la façon dont je le fais, j'installe une relation de confiance qui fait qu'au bout d'un moment leur énergie, se déploie, leur personnalité se déploie, ils se trouvent bien là, ils ont confiance donc ça se réinjecte, enfin c'est vraiment un cercle vertueux.

Il a remarqué, au fur et à mesure de ses années d'enseignement, que cette mise en confiance prend du temps, en particulier avec les adolescents :

« [...] avec un groupe nouveau, il faut au minimum deux mois pour que les barrières commencent à tomber et que le groupe commence à me faire confiance. »

Il reconnaît que cette question fait débat au sein de l'équipe pédagogique dans laquelle il fait partie :

« [...] c'est un point de désaccord avec certains de mes collègues qui eux, considèrent que c'est mieux de tourner parce que les élèves voient des différentes approches et que c'est plus riche [...] mais ce qu'on gagne en richesse d'approches, je trouve que largement on le perd en efficacité, en énergie, et en confiance. »

Evoquant des désaccords avec ses collègues, le témoignage de Jean nous fait rebondir sur ce que déclare Julie : « Quand on est en équipe et que c'est complémentaire, je trouve que c'est chouette de changer tous les ans. Du coup, les ados font des trucs complètement différents selon le prof avec qui ils sont, ils

développent plein de pratiques ». Elle affirme qu'en tant qu'adolescent, changer de professeur régulièrement est un vrai plus car cela lui permettra d'aborder les choses différemment. Remarquons que Julie travaille beaucoup en concertation avec ses collègues, dont Olivia et Louise font partie.

Ces dernières, suivant des classes de CHAV sur quatre ans, défendent, comme Jean, les vertus de ce suivi, expliquant qu'accompagner et voir et les adolescents grandir, mûrir, prendre confiance en eux et en leur voix, représentent pour elles une chance.

Les enseignants semblent être d'accord sur le fait que tisser une relation de confiance avec des adolescents et construire avec ce public une bonne dynamique de groupe, prend du temps. Néanmoins, plusieurs s'interrogent sur l'efficacité et la pertinence d'un enseignement de longue durée délivré par le même professeur de Formation musicale.

5.2 Classes par âges ou par niveaux ?

Là encore, la composition des classes est rarement du ressort des enseignants. Cela s'explique en raison de l'organisation des emplois du temps. Etant un cours collectif, la Formation musicale est amenée parfois à mélanger des élèves d'âges différents. Notons que cette configuration est surtout présente en horaires traditionnels. Une classe en horaires aménagés est amenée à avoir plus d'élèves faisant partie de la même classe (sauf en cas de redoublements).

Bernard nous donne un point de vue précis :

Moi, j'ai toujours pensé qu'il valait mieux des niveaux différents mais avec des âges pas très éloignés, qu'un même niveau avec des écarts d'âge. Les niveaux différents, c'est mieux, ça booste les moins avancés et puis ça permet des tutorats, ça permet avec un élève très avancé, de lui demander d'expliquer à des copains parce qu'en expliquant, on voit les choses autrement.

Il parle également d'une classe qu'il a actuellement, réunissant des adolescents et un élève franchement plus jeune que les autres. Si selon Bernard, il semble avoir la figure de « mascotte » au sein de la classe, expliquant que les autres élèves l'ont accepté, il lui semble que cet élève n'est « pas toujours à l'aise » au sein de ces adolescents plus grands.

Olivia, en revanche, a déjà pu discuter des compositions des classes et cette réflexion semble être déjà menée par le conservatoire dans lequel elle enseigne, comme elle le dit :

« [...] on a à cœur de séparer un peu déjà les ados... parce que plus de deux trois ans de différence, ça commence à être beaucoup, au niveau du type de répertoire qu'on peut aborder, la façon d'aborder les choses ».

Au vu de nos lectures sur le développement de l'adolescent et les témoignages des professeurs, il nous semble pertinent de réfléchir sérieusement aux compositions des classes. Mélanger des adolescents de onze ans, alors en plein bouleversement pubertaire avec des adolescents de dix-sept ans qui ont atteint une certaine maturité, semble instaurer des barrières humaines et relationnelles. Elles peuvent se révéler négatives pour la dynamique de groupe mais aussi pour la sensation de bien-être des élèves.

Toutefois, nous avons compris que la vie en groupe à l'âge de la puberté est très compliquée. Les filles et les garçons souhaitent volontairement ne pas se mélanger. Il faudrait donc alors prendre en compte ces comportements qui sont naturels chez les adolescents de cet âge, afin de ne pas bouleverser leurs besoins d'espace et d'intimité entre sexe.

5.3 Combien d'adolescents par classe ?

La dynamique de groupe est une expression inventée par le sociologue américain Kurt Lewin en 1944. Elle définit l'ensemble des phénomènes, mécanismes et processus psychiques et sociologiques qui émergent et se développent dans les petits groupes sociaux appelés aussi groupes restreints⁵⁰. Ces groupes comportent entre quatre et une vingtaine d'individus. Pour Lewin, « le comportement d'un individu est toujours déterminé par les éléments constituant son environnement psychologique et social » (Dennerly, 2015).

Plusieurs enseignants ont évoqué un nombre d'élèves qui serait, selon eux, plus adapté pour un cours collectif réunissant des adolescents et qui permettrait donc de favoriser une bonne dynamique de groupe.

⁵⁰ <http://www.cefedem-aura.org/recherche/publications/blog/quest-ce-que-la-dynamique-des-groupes>

S'ils constatent qu'en dessous d'un certain chiffre, la dynamique de groupe en souffre comme le constate Jean : « [...] en dessous de huit, la dynamique de groupe a tendance à chuter », un nombre trop conséquent d'élèves empêche le contact et le dialogue envers chaque adolescent.

Pour Nicolas :

« [...] quinze, c'est très difficilement gérable. Par contre, si on fait deux groupes de sept ou huit, ça serait déjà carrément plus faisable. Là, il y a une espèce d'inertie, on ne peut pas s'occuper de tout le monde... »

Pour lui, le groupe idéal, : « c'est sept/huit, jusqu'à dix c'est bien. Huit, c'est parfait, t'as le temps de t'occuper un peu de tout le monde. »

Jean confirme aussi cette fourchette :

« [...] huit/dix, c'est un bon ratio parce qu'on peut encore faire beaucoup de travail individuel ; pour quelqu'un qui a des difficultés, on peut prendre du temps. A douze, c'est plus difficile, c'est pas grand-chose comme différence mais ça permet moins une personnalisation fine pour chacun ».

Olivia, elle aussi, pense que « huit, c'est bien. » Elle pense qu'avoir des groupes assez restreints est positif car les élèves ne « peuvent pas se cacher derrière le groupe ». Elle remarque que certains élèves adolescents ont tendance à vouloir « se camoufler dans la masse ». Beaucoup d'enseignants parlent également de l'importance et du rôle que peuvent jouer des élèves « moteurs » pour la classe, notamment quand celle-ci est peu nombreuse. C'est le cas de Nicolas et d'Olivia, qui, ayant des classes de trois élèves, parlent d'élèves moteurs réussissant à « booster » l'énergie des autres, plus discrets et timides.

Julie, évoquant une classe dans son ancien établissement où ils étaient quatorze, trouve que « c'était trop ». Elle aussi pense qu'en dessous de huit, « c'est trop peu », notamment pour la pratique de la polyphonie, elle termine par dire qu'elle aussi « aime bien huit dix. »

5.4 Pourquoi si peu de manuels pour les adolescents ?

Bernard est auteur de nombreuses méthodes, allant du premier cycle au second cycle. Nous avons évoqué dans le cadre théorique le « manque » de manuels de Formation musicales pour adolescents. Bernard nous explique, selon lui, les raisons pour lesquelles il y a si peu de manuels dédiés aux niveaux souvent concordant avec l'âge adolescent (deuxième et troisième cycle, bien que nous n'oublions les adolescents débutants). Lui demandant s'il avait comme projet de réaliser une méthode pour les troisièmes cycles, il nous répond :

Ça ne sera pas certainement proposé par les éditeurs parce que tu sais chez les éditeurs c'est commercial aussi, faut vendre. Donc ils sont très à l'affût du premier cycle parce qu'ils ont énormément de potentiel, il y a énormément d'écoles de musique, donc en premier cycle, il y a beaucoup d'élèves, en deuxième cycle, il y en a déjà beaucoup moins et alors en troisième cycle, ça reste exceptionnel. [...] D'ailleurs on voit bien chez les libraires, il y a moins de matériel pour les troisièmes que les premiers cycles. Il y a une multitude de méthodes pour les premiers cycles, un peu moins pour les deuxièmes et presque pas pour les troisièmes.

Néanmoins, il pense que cette diminution en lien avec le niveau peut se comprendre aussi d'un point de vue plus pédagogique :

« Sur les troisièmes cycles, c'est vrai que les supports qu'on prend dans le répertoire, c'est assez facile de les prendre dans une autre musique. Ils ont moins besoin d'être cadrés dans des progressions pédagogiques les troisièmes cycles, ce qui est tout le travail d'un bouquin de premier cycle. »

La question de l'utilisation de manuels dans les cours de Formation musicale n'a pas été posée dans les entretiens et n'est pas ressortie dans les témoignages. Nous avons cru comprendre que les enseignants utilisaient un répertoire en grande partie venant de partitions existantes, de morceaux déjà écrits, et non issus de méthodes, comme c'est très souvent le cas en premier cycle.

5.5 Pour une formation en psychologie de l'adolescence ?

Notre problématique s'articulant, entre autres, autour de la relation enseignant/adolescent, nous avons demandé aux enseignants, s'ils avaient eu au cours de leur formation professionnelle ou en dehors, des formations sur la psychologie, notamment psychologie de l'adolescence. Nous parlons, bien sûr de psychologie « développementale » et non clinique. La psychologie développementale est la branche de la psychologie qui étudie l'évolution et les changements dans le fonctionnement psychologique (social, cognitif et affectif) de l'individu au cours de sa vie. Jusqu'ici, notre recherche et notre analyse se sont beaucoup centrées sur des dimensions développementales. Nous avons donc trouvé important d'avoir l'avis des enseignants sur l'utilité de ces formations.

Olivia n'a pas souvenir d'avoir eu des formations au cours de son parcours. Elle évoque néanmoins les séances d'analyse de pratiques⁵¹ qui lui ont permis d'échanger des récits d'expériences avec ses camarades de promotion. Elle a pu ainsi, partager ses questions et réfléchir, en groupe, à des solutions potentielles concernant des situations qui lui avaient posé problème. Elle explique aussi se remettre souvent en question et discuter fréquemment avec Louise, ce qui lui permet d'avoir le point de vue et les conseils d'une enseignante avec une grande expérience auprès des adolescents.

Bernard, lui, nous dit avoir appris « avec l'expérience », sans rentrer dans plus d'explications.

Louise s'est offert une formation en privé, qui lui a été d'une « grande aide et utilité ». L'idée de cette formation lui est venue en début de carrière, où elle s'est retrouvée à enseigner à des adolescents issus de milieux particulièrement défavorisés. La communication était très dure pour Louise, qui a eu, dès ce moment, des questions d'ordre psychologiques et relationnels au sujet de l'adolescence. Elle défend aujourd'hui l'idée que tous les enseignants devraient avoir des modules de psychologie, qui leur offriraient des connaissances concrètes. Elle pense que le regard encore méfiant, mélangeant « peur et jugement » porté sur les adolescents, vient en grande partie d'une méconnaissance des mécaniques psychologiques et physiologiques en vigueur à cette époque de la vie.

⁵¹ L'analyse de pratiques représente des sessions de partages d'expériences, de discussions, dispensées entre autres au CEFEDM de Normandie.

Jean, lui, nous dit à propos de la formation sur la psychologie de l'adolescent qu'il a décidé de faire, vers quarante ans :

Ça m'intéressait, d'abord pour moi, de mettre un peu des mots, des explications théoriques et puis de pouvoir le réutiliser dans mon enseignement. Du coup, ça a pu faire l'objet d'une prise en charge par le conservatoire. C'était un module de psychologie, avec les stades de développement de l'enfance à l'adolescence mais avec une grosse partie sur les adolescents.

Nicolas, n'ayant pas eu de formation, pense néanmoins que c'est un plus :

Je pense que c'est aussi beaucoup d'observation, j'ai toujours aimé observer un peu les comportements et je pense qu'au bout d'un moment, on commence à comprendre aussi comment marchent les ados. Evidemment il n'y a pas un mode d'emploi (rires), c'est tellement personnel mais par contre j'aimerais bien, j'aimerais bien suivre des formations là-dessus. C'est un public que j'aime bien aussi pour ça, je pense qu'il y a un énorme côté humain derrière à comprendre pour pouvoir les motiver.

Nous terminons avec Clara, qui, rappelons-le, possède une licence de psychologie. Elle anime, depuis plusieurs années, des formations sur le scénario pédagogique ; ce sont des formations en direction d'enseignants de lycées. Durant cette formation, elle propose de mettre en scène les enseignants, simulant ainsi des situations de cours avec des adolescents. Cela permet aux enseignants de revenir sur des événements qui se sont déroulés en classe, de poser un regard neuf sur leur façon de communiquer avec les adolescents, de voir pourquoi telle façon de faire ne fonctionne pas. Clara défend, comme Louise, l'importance d'être formé un minimum sur l'adolescence, pour là aussi, mieux comprendre ce type de public.

- **Bilan**

Certains enseignants vantent les mérites du suivi des adolescents : être témoins de l'évolution évidente dans leur comportement, qui est due au développement qu'ils traversent à cette époque, leur semble enrichir la relation enseignant-adolescents. D'autres, mettent en garde sur une routine qui ferait stagner les élèves.

Les témoignages sur la composition des classes laissent à penser qu'il y a matière à réflexion en ce qui concerne l'homogénéité par âge ou par niveau dans les cours de

Formation musicale. Si l'on prend en considération les différences en termes de comportements entre collégien et lycéen, nous pouvons supposer qu'un mélange entre ces deux tranches d'adolescence peut se révéler compliqué dans l'entente des différents adolescents. Néanmoins, ayant souligné le caractère hétéroclite des classes de collégiens dans notre première partie, nous pouvons également mettre en garde que les classes réunissant exclusivement des adolescents à l'âge de la puberté peut là aussi rencontrer son flot de difficultés.

Les enseignants ont été unanimes sur l'importance et l'influence du nombre d'adolescents par classe : un nombre trop restreint est compliqué pour la pratique de la polyphonie et un nombre trop conséquent empêche un accompagnement personnel efficace de chaque élève. Ces deux extrêmes ont également un impact sur la dynamique de groupe.

Le témoignage de Bernard, étant le seul à évoquer le peu de manuels pour les seconds et troisièmes cycles, ouvre un questionnement sur d'éventuels enjeux financiers, qui bloqueraient alors la floraison de manuels destiné aux adolescents.

Pour conclure, l'idée d'une formation en psychologie de l'adolescence séduit la majorité des enseignants interrogés. Si un enseignant affirme que des questions s'étaient réglées avec le temps et l'expérience, d'autres insistent sur l'importance d'avoir en sa connaissances des informations précises sur le développement à l'adolescence.

6. Quel profil d'enseignant face aux adolescents ?

A travers ces témoignages, nous avons décelé et décidé de présenter quatre profils d'enseignant. Bien évidemment, cette proposition reste subjective puisqu'elle est la nôtre et ces descriptions de profils ne sauraient résumer l'enseignement personnel de chaque enseignant interviewé. Néanmoins, nous avons trouvé intéressant de pouvoir différencier les prises de position des enseignants face au public adolescent.

6.1 L'enseignant « adulescent »

Le profil de l'enseignant « adulescent »⁵² est, à notre sens, un enseignant jeune, dynamique qui s'intéresse de très près aux pratiques des adolescents. Il se renseigne régulièrement sur leurs goûts, leurs envies et souhaite instaurer un climat de confiance et de sympathie très fort, où les adolescents se sentiraient comme avec un « ami ». Bien sûr, ce profil d'enseignant fait la distinction et a conscience qu'il n'est pas ami avec ses élèves. Néanmoins, il va passer par cette sensation pour amener les adolescents à se sentir en sécurité et va ainsi les mener progressivement vers des répertoires qui leur sont moins connus, ou vers des activités qui, au départ les rebutaient. C'est également un professeur qui fait preuve d'humilité et qui reconnaît ses propres difficultés éventuelles. Il n'hésite pas à dédramatiser toute situation où les adolescents pourraient être mal à l'aise. Il utilise pour cela beaucoup l'humour, l'autodérision, tout en veillant à rester dans la limite de chacun, ayant conscience que les adolescents ne réagissent pas toutes et tous de la même façon, notamment face à l'humour.

6.2 L'enseignant « prudent »

L'enseignant prudent est, là encore, un profil jeune, qui enseigne depuis peu de temps. Par la proximité d'âge, et parfois physique (taille, tenue vestimentaire...) qui pourrait engendrer une confusion sur le rôle de l'enseignant, ce dernier veut se distinguer de ses élèves. Il va instaurer une distance et un détachement émotionnels vis-à-vis des adolescents, pour se protéger et affirmer qu'il n'est pas ami avec ses élèves. Il reste à leur écoute, tout en gardant à l'esprit qu'il n'est ni parent, ni psychologue et ne veut donc pas avoir les mêmes attitudes et influences que ces deux figures. Cet enseignant semble vouloir encore faire ses preuves, montrer qu'il est digne de confiance et de sérieux et va donc rester très neutre face aux adolescents, ne voulant pas rentrer dans une relation trop « proche ». C'est un enseignant qui va également réfléchir à la manière dont il veut transmettre. Etudiant il y a encore peu de temps, il cherche à se détacher de l'enseignement qu'il a reçu, en affirmant en quelque sorte sa personnalité d'enseignant.

⁵² « Adulescent » est le terme utilisé par Joël-Yves le Bigot pour décrire les adolescents dans la dernière phase de leur développement, généralement les adolescents âgés entre 18 et 25 ans, voire plus.

6.3 L'enseignant « humaniste »

Le professeur surnommé par nos soins « humaniste » est un professeur pour lequel l'adolescent est une personne, un humain, avant même d'être un élève. Le professeur voit à travers ses élèves des personnalités singulières et pense que le cours collectif tel que celui de Formation musicale est un formidable moyen d'encourager ces déploiements d'identités. C'est un professeur qui va prendre un temps conséquent pour écouter attentivement ses élèves, les soutenir et ne fera aucun jugement. Nous avons surnommé ce profil ainsi car il nous rappelle la pensée humaniste de Carl Rogers. Bien que l'Approche Centrée sur la Personne soit à l'origine une technique appliquée en thérapie, elle a progressivement évolué vers la pédagogie.

Cet enseignant va encourager l'élève adolescent à parler, à affirmer ses besoins et va avoir un rôle particulier dans la vie de l'élève. Congruence, empathie et vision inconditionnellement positive sont les trois mots clés de la pensée rogorienne et l'enseignant humaniste fonde son enseignement à partir de ces piliers.

6.4 L'enseignant « mentor »

Pour terminer, le quatrième profil que nous avons décelé est celui du mentor. Figure d'autorité assez paternelle, le mentor est un enseignant d'âge mûr, avec une grande expérience. Ce profil peut avoir eu des enfants et, par conséquent, avoir atteint une maturité dans son rapport avec les adolescents. L'enseignant mentor va conseiller l'adolescent sur son avenir professionnel, va l'aiguillier en fonction de son profil et de ses capacités et sera honnête avec lui dans son attitude et dans ses propos. Ne cherchant ni à prendre le rôle d'un pair, ni à instaurer une distance particulière, le mentor a un statut assez neutre envers l'adolescent. Il va se comporter de manière naturelle et va chercher à mettre chaque élève à une place confortable. Le terme « mentor » est utilisé par Maria Montessori (1948) et Philippe Meirieu (2010), qui encouragent cette posture du professeur, qu'ils comparent à la figure de « l'oncle », être intermédiaire et médiateur dans la vie de l'adolescent.

Conclusion

Nous avons pu, au cours de ce mémoire, mener une réflexion sur les particularités du public adolescent dans le cadre du cours de Formation musicale et récolter des pistes d'adaptations, en réponse à ces particularités.

Concernant notre problématique, qui consistait à savoir quelles étaient les adaptations potentielles à réaliser face au public adolescent, nous avons émis l'hypothèse suivante : la diversité de profils d'adolescents demande et engendre des stratégies pédagogiques individuelles. Nous avons également supposé, se basant sur notre expérience personnelle, que la relation pédagogique enseignant-adolescent était complexe et nécessitait chez l'enseignant un réel travail sur la communication.

Au vu de nos recherches en matière de psychologie développementale et des témoignages recueillis, il nous semble que l'émergence et l'affirmation de la personnalité qui se concrétisent durant l'adolescence, incitent naturellement les enseignants à repérer et opérer une distinction nette entre chaque profil d'adolescent. Nous avons compris que les groupes d'adolescents étaient riches de personnalités uniques, ce qui représente à la fois une force mais amène une complexité dans la gestion et la dynamique du groupe. Néanmoins, les stratégies pédagogiques individuelles ne semblent pas être particulièrement présentes dans la pédagogie des enseignants interviewés. Ceux-ci tiennent à maintenir un cadre de cours collectif, où, bien que l'objectif principal soit que chacun trouve sa place au sein du groupe, il n'y a pas de différenciation particulière dans les activités proposées en cours. N'ayant pas évoqué de communication particulièrement complexe, les enseignants remarquent toutefois des différences dans leur relation pédagogique entre les jeunes adolescents (collégiens) et les adolescents plus grands, à l'âge du lycée. Ces derniers leur semblent plus matures et la communication est alors plus fluide et aisée.

Nous pensons, comme les sept enseignants avec qui nous avons échangé, que nous devons accepter ces particularités et ces évolutions, les prendre en compte et même les apprécier à leur juste valeur. Encourager la prise de parole et l'affirmation des goûts, faire comprendre à chaque élève adolescent que son avis compte, instaurer un climat de confiance dès le premier cours, sécuriser les adolescents par une attitude

bienveillante, une écoute attentive, alterner les travaux en petit groupe, en autonomie, ou encore favoriser le tutorat, nous paraissent être en totale adéquation avec les besoins psychologiques de ces jeunes êtres et semblent permettre un réel apprentissage et un développement « sain » des adolescents dans le cours de Formation musicale.

L'adolescence est une période délicate mais qui peut se révéler magnifique si elle est bien accompagnée. Nous sommes convaincus, qu'en tant qu'adulte interagissant avec eux et leur transmettant des savoirs, nous devons porter sur nos élèves adolescents, un « regard inconditionnellement positif », comme Carl Rogers, pour ses patients et ses étudiants.

Il nous semble qu'à l'heure actuelle, nous ne pouvons plus ignorer les connaissances que nous avons à notre disposition en matière de psychologie développementale. Bien que nous fassions parfaitement la distinction entre le rôle d'un psychologue et celui d'enseignant, nous affirmons que des dimensions psychologiques sont inhérentes à l'acte éducatif. Toutes les études et les écrits sur l'évolution à l'adolescence nous apportent des données précises, qui nous paraissent fondamentales à considérer lorsque nous enseignons à ce public. Que ce soit à travers des lectures ou des formations sur le sujet de l'adolescence, s'informer et comprendre la raison de certains comportements et attitudes que nous voyons au sein de nos cours, nous permettraient de détruire les barrières qui semblent encore exister entre adolescent et adulte.

Nous avons conscience des limites de ce travail de recherche. Sept entretiens ne suffisent pas à affirmer l'entière particularité des élèves adolescents et des adaptations que l'on peut par conséquent réaliser. Cependant, nous avons pu, à notre sens, soulever des questions et recueillir des réponses constructives concernant l'adolescence dans le cours de Formation musicale. Nous sommes également conscients d'avoir balayé un large panel de notions et de concepts mais nous voulions parler de l'enseignement dans toutes ses dimensions : relationnelles, pédagogiques et didactiques. Nous n'avons pas évoqué et soulevé des questions concernant le rapport des adolescents d'aujourd'hui avec les nouvelles technologies, bien que nous ayons parfaitement conscience que l'omniprésence du numérique impacte la vie des adolescents de cette génération. Nous avons donc fait des choix qui se centraient sur le cours de Formation musicale.

Si des évolutions indéniables ont eu lieu dans l'enseignement de la Formation musicale ces quarante dernières années, notamment par l'impulsion de la réforme du solfège, cette discipline reste une spécificité française qui ne fait pas l'unanimité et qui continue de faire débat au niveau de sa légitimité. Il nous semble donc important de défendre cette discipline qui est à nos yeux, un formidable vivier d'apprentissages. Si l'on favorise la créativité des adolescents, si l'on encourage leur autonomie, si l'on utilise des répertoires variés, qui partent des goûts personnels des élèves, nous sommes convaincus que cette discipline (re)prendrait de la valeur aux yeux des adolescents.

Si l'on dépasse le cadre du cours de Formation musicale, nous constatons que la place laissée aux adolescents est encore discrète dans l'enseignement en général. Il nous paraît cohérent et même nécessaire de confier un rôle plus important aux adolescents, de les laisser participer à l'élaboration de projets, de leur laisser davantage la parole, de les encourager à prendre part à leur apprentissage, car ils en sont capables. Encourager cette autonomie serait propice à leur épanouissement et leur développement humain.

Nous concluons ce mémoire en citant Chantal Dahan, dont nous partageons entièrement l'avis :

Les institutions culturelles ont aujourd'hui un rôle majeur : celui de permettre aux jeunes de se « réaffilier », notamment celles qui sont depositaires d'un savoir, d'une mémoire ou d'un patrimoine à transmettre. Elles se doivent de trouver les voies d'une transmission nouvelle qui tient compte des pratiques des adolescents, afin qu'ils deviennent pleinement acteurs et artisans du monde de demain (Dahan, 2013).

Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien 1 (pour les enseignants de Formation musicale et l'enseignante de Chant)

Présentation

- 1) Pouvez-vous vous présenter ?
- 2) Depuis quand êtes-vous dans l'établissement ?
- 3) A quel(s) type(s) de public(s) enseignez-vous ?

Pédagogie

- 4) Quelles sont les différences que vous remarquez entre ces publics ?
- 5) Quelles sont les difficultés que vous avez, que vous rencontrez le plus avec les adolescents ?
- 6) Comment définiriez-vous votre relation pédagogique avec les adolescents ?
- 7) Quelles sont les différences des adolescents en cours ?
- 8) Comment faites-vous pour vous adapter à ces différences ?
- 9) Si vous suivez des classes d'adolescents sur plusieurs années, comment se passe l'évolution ?
- 10) Est-ce qu'au cours de votre formation, vous avez eu des modules en psychologie, notamment de l'adolescence ?
- 11) Comment gérez-vous le groupe selon les activités ?

Didactique

- 12) Combien d'élèves adolescents avez-vous en tout ? Combien sont-ils par classe ?
- 13) Pouvez-vous me décrire un cours type avec des adolescents ?
- 14) Quel type(s) de répertoire(s) utilisez-vous en cours ?
- 15) Quelle est votre priorité en termes de savoirs didactiques pour des élèves adolescents ? (Différences entre débutants, Jazz, Musiques actuelles)
- 16) **(Bonus)** Quels sont vos souvenirs d'adolescent (en cours de Formation musicale) ?

Annexe 2 : Entretien Olivia

Léa : Alors, peux-tu te présenter ?

Olivia : Je m'appelle Olivia et tu veux que je dise autre chose ?

L : Euh oui, ta formation, tes diplômes musicaux !

O : Ouais d'accord. Euh, ma formation, donc, je suis à la base flûtiste⁵³, on va dire que je suis allée jusqu'au CEM, enfin troisième cycle, j'ai pas eu de diplôme. Je fais du piano, on va dire fin de second cycle histoire de pouvoir pratiquer et après je me suis plus dirigée vers le chant, pratique du chant lyrique, je suis allée jusqu'en cycle spé mais pareil, je n'ai pas de diplôme. Après, j'ai eu une licence de musicologie, ensuite, le DEM de FM⁵⁴ et après je suis partie directement au CEFEDM de Normandie,⁵⁵ où j'ai eu mon DE de formation musicale et niveau diplôme on va dire que c'est tout !

L : C'est déjà très bien !

O : Ah oui ! (rires)

L : Et ta licence de musicologie tu l'as faite à Rouen ?

O : Non non à Poitiers, je suis de Charentes-Maritimes.

L : D'accord. Actuellement tu enseignes où ?

O : J'enseigne au CRD de ... à plein temps.

O : Et depuis quand ?

O : Depuis...la sortie du CEFEDM, 2014, donc je n'ose pas compter mais (rires)...ça doit être ma septième rentrée.

L : Ça marche ! A quel type de public enseignes-tu ?

⁵³ L'instrument a été changé pour respecter l'anonymat de l'enseignant.

⁵⁴ FM = Formation musicale

⁵⁵ Le CEFEDM de Normandie est une école supérieure de formation accréditée par le Ministère de la Culture à délivrer le Diplôme d'Etat de professeur de musique.

O : Alors, j'enseigne pour moitié dans le cursus CHAM vocal, c'est un cursus qui a lieu au collège, pendant quatre ans, nous sommes deux ou trois à s'en occuper, avec Louise (entretien 2), moi je m'occupe plus de la partie FM mais selon les années, j'ai aussi des dimensions chorales que je gère, ça m'est arrivé aussi de faire des cours de chant, le reste du temps c'est pour les cursus traditionnels, depuis que je suis là-bas, j'ai les troisièmes cycles en fait, donc pas DEM⁵⁶ mais des cursus. Après, j'ai des seconds cycles, j'ai des ados, j'ai des adultes, j'ai des enfants mais pas trop les jeunes, l'éveil ce n'est pas moi qui le fais donc c'est à partir du premier cycle. Il y a aussi des adultes, il y a beaucoup d'adultes ici, c'est une particularité, il y a aussi des FM chanteurs, mais chez nous ce sont des adultes, je crois que c'est tout.

L : Selon toi, quelles sont les différences entre ces publics ?

O : Disons que tu ne t'adresses pas de la même manière, ce n'est pas la même façon de s'exprimer, d'appréhender les choses, justement nous on fait beaucoup par tranches d'âge, parce qu'on se dit que, par exemple pour les premiers cycles, ça peut aller de 7 ans à 11 ans, 12 ans, voir des ados, donc on a cœur de séparer un peu déjà les ados, et même à l'intérieur du premier cycle à diviser parce que plus de deux trois ans de différence ça commence à être beaucoup, au niveau du type de répertoire qu'on peut aborder, la façon d'aborder les choses, avec les petits on est plus dans quelque chose d'imagé, la répétition. Dès qu'on s'adresse à un public un peu plus grand, on peut utiliser des choses un peu plus pragmatiques, d'autres répertoires aussi, il y aussi la voix qui change, la mue tout ça qui est abordée, faut retrouver tout l'aspect corporel et puis les adultes n'en parlons même pas, (rires) c'est une autre sensibilité, ils passent beaucoup par le cérébral, et pour le coup on peut aller sur des choses plus complexes, et en même temps il faut arriver à retrouver le lâcher prise, le côté culture, souvent ils l'ont déjà, enfin ça dépend de leur parcours, mais ils ont quand même un bagage. Avec les petits faut tout construire.

L : Comment définirais-tu le public adolescent ?

O : Ben c'est une période sur quatre ans où ils passent vraiment de l'âge presque enfant à l'âge adulte, où ils se transforment corporellement, ils grandissent et c'est pas anodin, c'est aussi toute la partie, enfin la période où ils commencent à prendre du recul sur

⁵⁶ DEM = Diplôme d'Etudes Musicales

l'adulte, enfin aussi sur leur façon de penser les choses, le fait qu'ils puissent s'affirmer, ils peuvent dire non. Il y aussi toute la fatigue qui vient, le fait de grandir, ben ils sont plus mous, on dit que c'est l'âge ado tout ça (rires) et c'est un peu ça. Il y a tout un côté qui est un peu lourd qui arrive, ils perdent un peu...pas de gaieté, mais de spontanéité, faut arriver à la reconvoquer. Et c'est assez flagrant en fait parce que les CHAM, enfin les CHAV vocal, on travaille exclusivement avec eux, et on les a quatre ans de suite donc on les voit vraiment évoluer toutes les quatre années, et c'est énorme la différence. En sixième ils sont encore dans le côté enfant, le côté jovial, ils sont speed enfin c'est vraiment cour d'école et après 5^{ème}, déjà il y en a qui grandissent d'un coup, d'autres moins, il commence à y avoir des petites tensions entre eux, mais on est encore dans un stade où on peut vraiment les emporter partout. Quatrième, alors là, c'est bascule, en général, ils commencent à se rebeller justement encore plus, ils se disent faut que je trouve mon style, il faut que j'affirme ma personnalité, le regard des autres devient important, il y a beaucoup de jugement, et là aussi on ressent beaucoup de fatigue, qui plombe, pas de sourire, mais en même temps ça veut pas dire qu'ils ne sont pas concentrés ni pas heureux d'être là mais il faut le savoir quoi ! Moi je leur demande parfois « ça va ? », « ben ouais j'suis content », « d'accord, ben heureusement que tu me le dis parce je ne m'en serais pas rendue compte ». Et la mue qui commence à s'effectuer chez certains garçons, mais pas tous, et dès fois il y a un recul de l'engagement, ils sentent que ça va plus. Quatrième c'est l'époque charnière où on se dit « oh la la mais j'ai plus envie en fait, j'ai pas envie de faire ça, j'ai pas le temps ou alors je suis fatigué, ça me plait plus, j'ai envie d'affirmer ça ». Et après troisième, soit ils sont encore engagés et du coup ça se passe très bien, ou alors ils sont encore dans la phase où ça va pas très bien et on le montre, et puis ils ont grandi là, à partir de la quatrième à peu près ils sont tous plus grands que moi ! (rires) Et cette année on a une promo où ils sont quatre garçons, c'est super chouette, et on les voit vraiment grandir dans leur voix, voix grave de basse et c'est chouette d'accompagner ça, et ils ont des façons de s'impliquer différentes.

L : Et du coup, vous en avez aussi qui sont au lycée ?

O : Alors les troisièmes cycles, Louise a des chanteurs qui continuent, qui reviennent après, parce que la CHAV s'arrête, mais par contre il y a possibilité de continuer avec des ateliers, et elle trouve qu'il y a une grosse différence parce que justement ils viennent différemment. Dès fois ils arrêtent un ou deux ans puis après ils se rendent

compte qu'ils peuvent quand même continuer à chanter, parce que le lycée ça fait peur, ils ont l'impression qu'ils n'auront plus le temps, et du coup il y a un autre engagement, et ça commence à se déployer plus quoi. Mais par contre, les lycéens que j'ai, pour le coup ils n'ont en général jamais trop coupé, donc il y a deux publics, ceux qui continuent et du coup, faut faire la bascule entre collège et lycée, arriver à trouver la maturité en fait, et qui se posent la question « pourquoi je suis là », une fois qu'ils sont conscients de pourquoi ils sont là, c'est bon, c'est fait. Mais il y a ceux qui ont encore un peu cet aspect rébellion où je suis là, mais je sais pas pourquoi, ça me soule », et du coup faut arriver à passer ça, mais après c'est bon, c'est super. Et entre la seconde, première, terminale, c'est un peu moins différent quand même, et après on ne les a plus, ils passent en adulte.

L : Quelles sont les difficultés que tu rencontres le plus avec les adolescents ?

O : Ça dépend des années. J'ai eu des années avec des confrontations tu vois, des publics un peu plus empêchés on va dire, des lourds fardeaux familiaux, de prison, de violence, donc du coup ça se retranscrit en cours, dans la façon de s'adresser, il y a eu des cas comme ça, hyper durs quoi, et donc là tu sais pas trop comment gérer la confrontation, faut arriver à désamorcer et à ne pas aller dans ce jeu, parce que souvent ils ont besoin d'être en colère, et après c'est aussi leur état, de comment ils arrivent, souvent tu peux le sentir, faut arriver à être assez proche, être dans le sensible, et de sentir quand est-ce que ça ne va pas. Alors après des fois il faut laisser, ça va bien se passer, il y en a qui parfois ont besoin de se confier, de trouver en toi un oreille attentive, et ce qui m'importe aussi c'est de leur montrer que ce n'est pas le collège, on peut avoir d'autres relations, d'autres modes de communication, et que ce soit Louise ou moi, on est beaucoup dans l'écoute, la confiance, ils sentent qu'ils peuvent se confier, qu'ils ne seront pas jugés, surtout qu'ils ne soient pas dans le jugement, qu'ils puissent s'exprimer, ça on le travaille aussi beaucoup parce qu'ils n'ont pas l'habitude d'avoir la parole. Il faut les croire en fait, parce qu'on a une tendance en tant qu'adulte à se dire que la parole de l'adulte est au-dessus de celles des ados mais en fait non, complètement pas au contraire ! (rires) Et de toute façon même s'ils sont dans la rébellion on a l'impression qu'ils ne sont pas dans la réalité, mais c'est leur réalité, c'est vrai pour eux. On doit comprendre où est le problème, les problèmes ne viennent pas forcément d'eux, mais le problème peut être pour nous de comprendre et d'agir face aux difficultés qu'ils ont.

L : Comment tu définirais ta relation pédagogique avec les adolescents ?

O : En tout cas assez proche ça c'est sûr. Comme on a la chance de les connaître pendant quatre ans du coup, il y a quelque chose qui s'installe, c'est pas comme les cours de FM où je les ai un an puis après je les ai plus, ou deux ans, après je fonctionne quand même de la même façon mais il y a moins le temps de creuser. Avec les CHAV c'est clair qu'on va plus loin, ils arrivent à se confier, on essaye de leur dire qu'ils peuvent avoir cette écoute avec nous, après c'est pas toutes les semaines que je leur demande « Comment ça va à l'école ? » mais par contre on peut en parler si besoin, on discute, il peut y avoir des moments informels qu'on crée pour accueillir cette parole, ça dépend des semaines, puis des fois il y a des conflits à gérer (rires), les portables ça c'est une vraie misère, où genre ils reçoivent un texto entre deux et du coup ça crée un drame, ou des petits bobos, en fait il y a plein de trucs qui peuvent arriver, c'est comme quand tu vis en colo, je sais pas si tu as déjà vécu ça, mais oui tous les moments informels, on les vit comme ça, c'est pas juste une heure, ils viennent trois heures, parfois on a aussi des périodes de résidence, des jours entiers ensemble, des choses comme ça, donc oui on est à l'écoute, et je suis plutôt sensible à ce niveau-là !

L : Qu'est-ce qui selon toi différencie les adolescents entre eux ?

O : Ah ben il y a de toutes les personnalités, (rires) c'est ce qui est parfois un peu compliqué à gérer, parce que tu peux avoir des caractères hyper dynamiques, d'autres très timides qu'il faut rassurer, d'autres encore qui ne sont pas très actifs, qui n'osent pas montrer qu'ils rencontrent une difficulté du coup faut le remarquer, t'as celui qui fonce, t'as de tout !

L : Et par rapport au public enfant, tu remarques une plus grande disparité ?

O : Ah oui, je pense qu'il y a une histoire d'âge, mais après sur un même âge tu peux avoir celui qui est bébé, c'est encore assez disparate. Tu as de tous les profils en fait.

L : Alors justement, ma question suivante c'est un peu ça, c'est comment tu fais pour t'adapter aux différents profils d'élèves ?

O : Moi j'ai tendance à (rires) aller moins vite que tracer. Je préfère aller moins vite mais avoir tout le groupe avec moi, plutôt que dire on fonce et tant pis s'il y en a qui

suivent pas. J'ai peut-être une trop grosse tendance à faire ça (rires) mais c'est comme ça que je fonctionne ! Si je sens qu'il y a quelqu'un qui n'est pas avec moi je le récupère, et je vais le chercher, je le sollicite. Mais c'est important d'avoir un échange avec chacun d'entre eux à chaque cours, ça aide à les faire se sentir présent avec le groupe, dans la classe, et pas se sentir à l'écart. J'ai une attention pour chacun, après je ne m'adresse pas du tout de la même façon à un gars qui est casse pied, bruyant, faudra le recadrer, après la petite qui est toute timide, faut la mettre en confiance, c'est une histoire d'équilibre, d'arriver à mettre tout le monde dans l'énergie, dès fois, je vais chercher, j'insiste, ou alors je sens qu'il ne faut pas aller plus loin, ça peut être très varié.

L : Par rapport à ce que tu dis, est-ce que dès ta première année d'enseignement tu as réussi à t'adapter facilement avec autant de profils différents ? Ou c'est quelque chose qui est venu avec le temps, l'expérience ?

O : Ah ben oui forcément ! Tu retrouves des profils, il y a des profils qui reviennent, ce qui est intéressant c'est quand ça te touche, ou que ça t'énerve, que ça t'agace, souvent c'est qu'il y a un truc à creuser. Ça fait écho à quelque chose chez toi et du coup faut creuser ce qui te gêne et savoir pourquoi lui il t'énerve plus que les autres, dans ces cas-là on en discute pas mal avec l'équipe, pour avoir un recul, on en discute, c'est ce que j'ai fait dès le début. J'ai toujours eu cette écoute, après je pense qu'au tout début ça devait être maladroit, peut-être que j'ai plus de technique maintenant pour me protéger, mettre de la distance aussi, de pas prendre à cœur, mais juste de faire le constat de situations. Mais oui ça s'est amélioré ! (rires) je dis pas que c'est parfaitement au point mais bon ! Tu vois là j'ai encore eu cette année, pas un problème, mais bon, il y avait une petite qui était problématique, très bébé, qui arrivait avec sa tétine, qui ne voulait pas parler, qui se bloquait, qui se braquait, c'était un peu compliqué ! Et quand tu ne connais pas la personne tu sais pas, on sentait la maman très présente qui avait envie de savoir comment ça s'était passé à chaque fois, on comprenait pas trop pourquoi, après y'a eu le confinement, ils n'ont pas suivi le confinement, elle est revenue, enfin la petite elle a sept ans et c'est elle qui décide en gros. Donc t'es là bon ok, pourquoi, enfin ça fait bizarre, et après en fait la maman nous a dit qu'elle avait des traits autistiques ! Donc tu sais au bout de trois mois alors t'es là ok bon je peux comprendre un peu plus pourquoi il y a des problématiques, et après on va en discuter, mais bon tu vois on a dû en parler en équipe, on a fait une

réunion avec le directeur, on a parlé avec la maman, on a trouvé une organisation pour pouvoir arranger, enfin que ce soit plus logique pour elle en fait, et du coup maintenant, et ben je m'y prends vraiment différemment. Disons que je suis un peu plus attentive à ça, je comprends que quand elle a un blocage il ne faut pas insister, tu la laisses respirer, tu reviendras plus tard. Au début de l'année j'étais plus à me dire quand même il y a des règles, j'ai envie qu'elle s'intègre au groupe, je ne peux pas laisser passer en fait, donc j'insistais en fait sur cette règle-là, mais j'étais face à un mur quoi, c'était fermé, rideau, je ne bouge plus, je baisse la tête et je ne dis plus rien, c'est dur hein de se retrouver, t'as l'impression d'avoir aucun poids, c'est assez perturbant, faudrait peut-être que je travaille sur ça ! (rires)

L : Et tu as eu des adolescents avec qui tu as eu ce genre de réaction où tu te dis je ne peux pas insister ?

O : Ah oui j'ai eu un cas, même deux, et je l'ai d'ailleurs géré différemment la deuxième fois. En gros, c'était un jeune, qui, dès la sixième était un peu curieux, il avait des attitudes vraiment un peu bizarres, en fait, je crois qu'il essayait de faire en sorte que ça marche pas tu vois ? Je sentais ce truc-là, qu'il voulait attirer l'attention, enfin la mienne, et du coup il ne faisait pas d'effort, il donnait pas tout pour y arriver, il faisait exprès de pas y arriver, et manque de bol pour lui, je le sentais ! Donc, j'insistais, j'ai beaucoup insisté avec lui et d'un côté ça a créé un lien particulier avec lui. Je le croise, il est lycéen maintenant, et je sens qu'il y a un affect un peu particulier. Mais par contre, des fois je pense que j'aurais pu contourner la situation autrement, j'aurais pu trouver d'autres outils pour me permettre de réagir différemment et peut être moins le prendre à cœur. A un moment on avait créé 30 minutes d'option clavier parce qu'il aimait beaucoup le clavier, et ...il avait besoin de cette attention. Donc on s'est dit on va créer ça, bon au final il n'y a que lui qui venait, et c'est très perturbant parce que, en fait, il posait des questions hyper intimes ! Donc au début, j'ai eu le réflexe d'être un peu évasive tu vois, de dire « ben quand même euh » (rires) « oui oui j'habite à Rouen, oui après le cours je rentre chez moi », tu vois c'était un peu bizarre, après en en parlant avec Françoise, elle m'a dit qu'il était en maison d'accueil, et en fait on a compris qu'il avait besoin que ce soit moi qui lui pose des questions, et pas l'inverse. Donc après je suis allée là-dedans, je suis allée le chercher et je lui ai ces questions « et toi comment tu vas ? » Donc j'ai compris plus tard qu'il voulait qu'on lui pose des questions. Et du coup, là j'ai un autre cas d'un élève un peu similaire, pas

autiste, mais il est très replié sur lui-même, doué mais c'est pareil faut aller le chercher, trouver sa sensibilité, faut aller lui poser des questions, et du coup là j'ai su mieux réagir tout de suite, parce que j'avais déjà rencontré ce type de profil, j'avais déjà vécu ce type de relation.

L : Si tu suis des classes d'adolescents sur plusieurs années, comment ça se passe justement l'évolution de ces adolescents avec toi ?

O : J'ai eu deux cas qui me viennent. J'ai eu une fille collégienne l'année dernière, ça se passait bien mais tu vois, mais c'était je bosse pas à la maison, j'oublie mon matériel toutes les semaines, un peu tête en l'air, c'était compliqué en fait. Il y a eu le confinement, c'était donc galère, et j'ai décidé de ne pas lui donner son examen, parce que je trouvais qu'il y avait des choses à travailler, alors peut-être pas que théoriques, mais plus de maturité. Je me disais qu'en fait en second cycle, elle allait être encore plus perdue, et que si on n'a pas réglé des trucs avant ça va pas marcher. Du coup, j'ai rencontré la maman (rires) et j'ai compris des choses, la maman était très perdue, tu sentais qu'elle aussi elle devait porter des responsabilités, et lui faire comprendre que ce qui se passait avec sa fille était compliqué. Du coup on a discuté pendant longtemps, très longtemps, sur le pourquoi de ma décision, on s'est fixé des objectifs. Cette année elle est avec moi, et en effet, je la sens beaucoup plus mûre, il n'y a plus ces problèmes de communication, elle gère elle-même en fait, elle vient nous voir, elle communique beaucoup plus, et en effet ça a vachement bien évolué, je la sens plus sûre d'elle, et ça va le faire, l'examen ça va très bien se passer.

L : Du coup, tu penses qu'à l'adolescence le temps est important ? Que c'est aussi une question de maturité ?

O : Oh ben oui, puis si je réfléchis aussi à moi comment j'ai pu être adolescente, il y a des choses qu'on comprend encore maintenant, donc oui il y a des déclics parfois qu'on a...Parfois il faut accepter aussi quand ils sont jeunes quand ils ont du potentiel, il faut accepter de les laisser mûrir sur d'autres points, c'est quand tu sens que ça va être un problème, qu'il vaut mieux que ça se règle, d'autant plus quand tu n'as pas les parents qui vont être derrière à soutenir.

Et l'autre cas, c'est un lycéen que j'ai eu en troisième. Il a eu son troisième cycle assez jeune, un peu en mode pas tire au flanc, mais, il avait des capacités, donc l'examen ne

lui a pas posé de problème, mais il n'a pas bossé. Donc il était dans cet état d'esprit, j'ai mon examen je sais pas comment, mais en gros j'ai pas besoin de bosser. Il était hyper réfractaire, hyper froid, pas du tout dans la sensibilité, un peu le gars qui fait la tronche, tu sens qu'il va pas t'aider quoi ! (rires) Ça fait trois ans que je l'ai, et franchement je ne voulais plus l'avoir parce que je ne savais pas comment je pouvais faire pour le faire évoluer, mais il s'est quand même réinscrit dans ma classe. Je voulais faire une réunion en début d'année pour dire « Okay tu reviens mais il faut que tu sois engagé, que tu ne loupes pas trop de séances, que tu me préviennes, que tu montres un peu d'intérêt, que tu bosses un peu plus ». Bon niveau boulot on n'y est pas encore monstrueusement mais par contre, il a eu un vrai déclic, on a fait un projet ensemble, avec sa classe, et il s'est enfin laissé toucher, tu vois il a dit deux trois fois « ah c'est beau ! » et juste ça, ça n'était jamais vraiment arrivé, et puis il était sincère, c'était pas pour faire plaisir, parce que ça il sait pas faire (rires). Y a eu ce truc-là, et maintenant je le sens acquis, je sens qu'il est présent, qu'il est moteur, qu'il s'investit, il m'a prouvé qu'il était capable de faire ça, mais ça vient aussi avec la maturité, donc pour moi c'est une vraie réussite et je suis contente, je me dis que mon travail est fait, qu'il est avec moi maintenant, et c'est chouette !

L : Est-ce qu'au cours de ta formation tu as eu des modules en psychologie, notamment de l'adolescence ?

O : Psychologie de l'adolescent ? Je ne crois pas. A part l'analyse de pratique, pfff non j'avoue que non. Je n'ai pas beaucoup lu, mais mine de rien avec Louise, on était dans la même approche, je me suis retrouvée dans sa manière d'enseigner, dans sa manière d'être à l'écoute, et j'apprends beaucoup en fait. On discute beaucoup, on trouve des techniques, je pense que j'ai beaucoup appris avec elle, plus par la pratique, par l'expérience. Après j'ai fait pas mal, enfin pas mal, quelques colos aussi avec des ados, et mine de rien ça ça forge. J'ai eu des situations pas évidentes, donc c'était un peu à la dure (rires) mais c'était formateur, j'aime beaucoup aussi cet âge-là où tu peux discuter avec eux, échanger, avoir des conversations un peu d'adultes, avoir une approche un peu plus mentale, enfin pas mentale, mais je veux dire pas que dans l'image, je crois que ça me correspond plus.

Pour revenir à la formation, c'est le terrain comme je t'ai dit, et puis je me pose quand même beaucoup de questions, je reste pas du tout campée sur mes positions, et je me

remets beaucoup en question, à chaque fois en fait. Après on a eu des approches pédagogiques au CEFEDM qui m'apportent, les méthodes Freinet, Montessori, de comment tu peux arriver à les rendre moteur, parce que ça c'est ce qui manque. Il faut qu'ils prennent part eux aussi à leur enseignement, à devenir autonomes en fait, leur donner des outils pour ça.

L : Tu as combien d'élèves adolescents en tout ? Et surtout, combien sont-ils par classe ?

O : Alors cette année, les CHAV sont une quarantaine d'élèves, on les a par quatre ou cinq, et quand ils sont en grand groupe ils sont dix, douze, ça dépend, jusqu'à quatorze. Après j'ai les 3^{ème} cycles ados, ils sont huit, et ah oui, j'ai un groupe de trois ados lycéens.

L : C'est pas beaucoup !

O : Oui en fait ça a été un peu compliqué, par rapport à notre nouvelle organisation, ils se sont retrouvés à deux dans ce cours là, mais j'ai décidé de garder ce groupe parce que les deux ont des problèmes DYS importants, du coup, il faut aller les chercher énormément, donc en grand groupe ça l'aurait moins fait, et là j'en ai récupéré un troisième qui, (rires) pareil a des difficultés parce qu'il est turc et du coup il parle pas français depuis très longtemps, donc il n'arrive pas non plus à s'exprimer mais pas du tout pour les mêmes raisons, tu sens le potentiel énergétique mais il peut pas encore quoi, c'est un peu frustrant je pense pour lui.

L : C'est un cours d'expression en fait !

O : Ah mais complètement ! J'ai été obligée de faire un time's up cette semaine en me disant mais faut qu'il parle en fait, parce que ce genre d'élève, tu les poses dans la salle, ils ont le même âge hein et c'est intéressant culturellement tu vois, il parle anglais en plus. Tu pars de la salle, tu reviens dix minutes plus tard, ils n'ont pas bougé ils n'ont pas parlé, ça c'est dingue ! Ils sont très gentils, ils sont trop gentils en fait, trop scolaires et ils n'osent pas déborder, ils s'excusent très souvent et là ,gros travail de prise de confiance. Il faut trouver des solutions pour que tu sois pas la seule à parler, qu'ils communiquent autrement que par oui, non, je sais pas. (rires) Une phrase entière serait bien, pas juste la tête, ça, c'est d'autres difficultés.

L : Du coup, je trouve ça assez rare des groupes de quatre ou cinq...

O : Oui.

L : Tu dirais qu'il y a quoi comme différence entre ça et les plus grands groupes où ils sont dix douze ?

O : En fait ça dépend du groupe. Parce que tu peux en avoir trois hyper dynamiques, moteurs, ça m'est arrivé, trois filles, c'était super, enfin au début j'ai eu peur, je me suis dit juste trois ohlala et en fait elles étaient hyper motivées, on est un peu allées loin sur des choses, scénographies, enfin on s'est éclatées quoi ! Là les trois que j'ai je ne les ai qu'une heure donc c'est court, après les grands groupes ben tu vois, sur les nouveaux cursus si on peut appeler ça comme ça, j'ai un groupe de sept, un autre de sept et après on les a de temps en temps tous ensemble, et là je galère un peu plus parce que je n'ai pas assez de temps pour arriver à les connaître, je sens que j'ai moins le temps de faire ce que je veux, et j'ai pas eu beaucoup de classes où j'ai dû faire un cours magistral pour m'en sortir. Là j'ai une collègue qui part, et je vais avoir un groupe de dix-neuf à la rentrée, non dix-huit, mais bon, je vais me faire aider par un collègue qui est instrumentiste donc ça va être une nouvelle expérience mais je me dis qu'il va falloir que je gère tout le groupe par ce que lui n'est pas du tout prof de FM, il va m'aider à les gérer, mais ça va être une nouvelle expérience ! Ça va être de la gestion quoi, je pense que j'aurai moins le temps de prendre le temps, c'est ça qui va changer, quand ils sont trois ou quatre, tu peux passer sur quelque chose c'est pas très grave, tu peux rattraper plus vite s'il faut, que là, pff je sais pas encore comment je vais faire ! (rires) Mais en général on tourne autour de huit personnes, jusqu'à douze et ça arrive quand même très souvent qu'ils soient cinq six, mais huit c'est bien. Et les CHAV sont par quatre, Françoise les prend pour le chant, par quatre elle aime bien, et moi je leur fais faire du clavier, donc les avoir par petit groupe c'est bien du coup tu peux aller les chercher, ils peuvent pas se cacher derrière le groupe, c'est ce qui change aussi, dans la masse, où tu peux plus te camoufler, et parfois toi tu peux te laisser un peu avoir par des gens qui prennent un peu de place, que t'es obligée de recadrer. J'ai pas beaucoup d'expérience avec des grands groupes, et quand on les a en grand groupe c'est pour la chorale donc c'est un peu différent.

L : Et quand tu disais que ce n'est pas une question de nombre, tu veux dire que c'est plutôt une question de personnalité ?

O : Oui c'est ça, d'homogénéité. Mais après, plus tu multiplies les personnes, plus tu multiplies les chances d'avoir des caractères hyper opposés, des difficultés opposées, alors parfois c'est bien hein, tu peux faire en sorte qu'ils s'aident entre eux, qu'il y ait des équipes qui se forment comme ça, ou arriver à réunir des profils semblables. C'est quand même mieux d'avoir des choses assez tranchées, enfin je préfère des groupes disparates que trop...Parce que quand je suis arrivée j'ai eu un cours c'était à Longueville-sur-Scie, tu sais t'as aucun bruit environnant, t'es seule dans ta salle, et là cinq jeunes, pareil, tu les mets dans la salle, tu pars dix minutes, tu reviens, ils n'ont pas bougé, pas parlé, et là c'était hyper dur parce que t'es là tu sais pas quoi faire, et là j'avais pas d'outils, maintenant je pense que j'aurais été plus armée et à l'époque j'en ai dépensé de l'énergie, et ça n'avait pas vraiment fonctionné. Je pense que s'ils avaient été dix ça aurait été pareil, s'ils avaient le même profil tu vois, enfin j'en sais rien peut-être pas (rires) !

L : Est-ce que tu pourrais me décrire un cours type avec des adolescents, pas forcément que CHAV, mais un cours que tu as envie de me décrire...

O : Tu veux dire dans le processus ?

L : Oui, dans ce qu'ils vont faire en cours, je sais que c'est large...

O : Tu veux un niveau particulier ?

L : Par exemple deuxième cycle ?

O : Ben en fait ça dépend, moi je ne fonctionne pas trop avec des rituels, j'aime pas trop ritualiser les séances. Après avec eux on fait de la polyphonie, on travaille le côté vocal, donc là aussi ils ne sont pas tous pareil. Tu as des profils qui vont bourdonner, des profils qui muent et du coup t'es obligée d'essayer de leur faire retrouver des repères, t'as ceux qui forcent, tu sens qu'ils poussent, faut leur faire trouver plus de légèreté, tu as ceux qui chantent pas, donc faut leur faire sentir ce que c'est que de faire sonner sa voix avec une autre, d'arriver à trouver une connexion. Je travaille beaucoup sur des accords en polyphonie, je ne cherche pas la puissance mais juste qu'ils arrivent

à sentir à quel moment l'énergie est là pour former le son et sentir que le son se fait à plusieurs. Du coup, souvent, quand ils ont touché à ça et que ça les a touchés, après ça leur donne envie. Ça c'est un de mes combats de ma vie de prof, c'est de donner envie à tout le groupe de chanter (rires) Donc ça c'est la partie vocale, on cherche pas à les rendre chanteurs, mais leur faire prendre goûts, tu te souviens de l'ado dont je t'ai parlé ? Et ben cette année il a dit qu'il aimait chanter, alors ça merci ! Et j'ai quand même eu pas mal de profils qui ont eu envie de chanter, de continuer, de prendre cours, je ne dis pas que c'est que grâce à moi, mais quand même, je suis arrivée à décrocher ça pas mal. Voilà, après on utilise l'instrument à Dieppe, donc en second cycle, on fait des déchiffrages en groupe, pareil, pour qu'ils aient une posture, un avis sur ce qu'ils ont fait, une écoute des autres, d'arriver à faire des départs, les positionner en tant que chef, ça ils aiment bien. Un jour j'avais essayé de les faire déchiffrer un quatuor à cordes, enfin non, un quatre voix on va dire, je voulais qu'ils aient une posture, où ils doivent connaître la pièce pour pouvoir la faire travailler. Pour justement être dans l'écoute, dans l'analyse de ce qu'ils ont fait, et comment régler les problèmes, et ça ils aimaient bien. J'ai essayé de faire ça plusieurs fois, c'est pas encore abouti, mais je vais continuer. Après, le côté théorique, analyse, il en faut un peu, je cherche encore comment transmettre ce côté harmonique, chiffage d'accords tout ça, je suis pas encore très au clair sur comment le justifier, je trouve que c'est des connaissances qui les dépassent un peu et dont ils voient pas l'intérêt, c'est un peu compliqué à transmettre. Après l'année dernière j'avais tenté de faire des travaux de groupe, en leur faisant faire une petite composition en partant justement de l'harmonie, ça leur avait pas mal plu ! Ils avaient bien accroché, mais on n'avait pas pu vraiment aller au bout à cause du confinement, je les avais fait travaillé aussi sur Muscores.

L : Oui le logiciel !

O : C'est ça les logiciels d'édition, donc certains ça leur a donné goût, ils avaient envie d'entendre ce qu'ils composaient, c'était une autre démarche mais ça marchait aussi. Après le problème, c'est qu'on n'avait pas trois salles donc ils étaient tous ensemble dans la même pièce, c'était une horreur, (rires) je sais pas comment ils ont fait pour ne pas se déconcentrer, c'était quand même un peu n'importe quoi mais je préfère ça qu'une classe silencieuse. Avec cette classe on avait projet sur ça et il y a eu le confinement, c'était hyper frustrant, parce qu'ils accrochaient tous, ça aurait été hyper moteur pour eux, je pense que ça aurait vraiment soudé le groupe mais du coup ça a

été avorté. Dans ce groupe il y avait vraiment des profils très différents, très énergiques, d'autres, très discrets, très variés et ça aurait super, enfin bon, je m'éloigne du sujet ! (rires)

L : Pas du tout !

O : Qu'est-ce qu'on fait d'autre...J'essaye de faire pas mal de travaux de groupe, les mettre aussi en équipe, pour qu'ils puissent discuter, s'exprimer, j'aime pas beaucoup le frontal, question réponse, parce bon...

L : Et bien justement ça fait le pont avec ma question suivante qui est comment tu fais pour gérer les grands groupes ? Est-ce qu'ils sont toujours tous ensemble ? Si tu les mets en petit groupe est ce que c'est toi qui décides de la formation des groupes, ou tu les laisses choisir ?

O : Ça dépend des fois, ça dépend des problématiques en fait. Tu vois, si je vois que deux élèves vont se mettre ensemble, par ce qu'ils sont copains et qu'ils ont envie de déconner et que ça va rendre le travail stérile, je vais peut-être dire attend on va te mettre avec quelqu'un d'autre pour que tu trouves autre chose, après c'est là aussi où tu peux temporiser les caractères, si tu mets quelqu'un de dynamique, qui prend toute la place, qui ne va pas t'écouter avec des gens plus discrets, ça ne va pas marcher, donc tu peux profiter de ces petits groupes pour les laisser s'exprimer chacun à sa manière. Après, dans le travail polyphonique, c'est là où je prends un peu plus le lead, surtout en second cycle. Bon après ils font quand même des départs, mais il y a moins de travail d'autonomie, et après oui dans les analyses et tout ça, j'essaye qu'ils soient par deux ou trois, qu'ils s'aident pour éviter justement d'avoir à répondre à des questions (rires) parce qu'en fait ils les ont les réponses, et dès fois ils ont énormément goût à le transmettre.

L : Et quand il y a des petits travaux en groupe, ils restent dans la même salle ? Et ils se mettent les uns à côté des autres ?

O : Oui, on sépare les tables.

L : Quel type de répertoire tu utilises en cours ? Avec les adolescents toujours.

O : Divers (rires), ça va de la mélodie populaire, les Bartok, en passant par la musique contemporaine, du classique, jazz faudrait que j'y aille plus, je n'en fais pas trop, c'est pour étudier des grilles souvent que j'utilise le jazz, mais je ne me sens pas encore aguerrie là-dedans donc je n'ose pas trop encore y aller, après des fois ça peut être de la chanson, ça dépend aussi de ce que m'inspire le groupe (rires). Je sonde un peu ce qu'ils ont envie de faire, ce qui va bien prendre avec eux. Là cette année, avec les troisièmes cycles, le projet dont je t'ai parlé c'était sur la musique répétitive, je suis partie sur la gamme par tons et la musique répétitive, donc on a fait du Steve Reich, une pièce d'Alan Breitt, euh on avait déchiffré du Thompson, c'était Françoise qui m'avait donné ça...

L : Et tu sentais que ça leur avait plu ?

O : Ouais, en fait c'est pour ça que j'ai fait ce projet, parce que j'ai senti qu'ils arrivaient à prendre part, on avait fait aussi une pièce de Glass, dans son opéra...euh...

L : Euh... Eins, *Einstein on the beach* ?

P : Oui c'est ça (rires) Bon on ne l'avait pas fait vocalement parce que c'était un peu trop dur, et aussi une pièce que j'aime bien prendre, c'est *Iao* de Stevenson, et du coup on avait fait un projet où on avait fait de la mise en scène, de la création, il y en a qui ont composé, on a fait des petites transitions, et on a fait un spectacle qui se tient en un quart d'heure...qui va sortir prochainement sur Facebook, sûrement à la rentrée (rires). Puis sinon, ben classique, un peu de musique baroque, ce que je connais, ce que je découvre !

L : Super, bon, nous sommes à 59 minutes !

O : Ahah quel timing !

L : Alors j'ai une question bonus, si tu le permets !

O : Vas-y !

L : Alors je voudrais savoir quels sont tes souvenirs en tant qu'adolescente en cours de FM ? Est-ce qu'il y a des choses qui t'ont marquée, des professeurs qui t'ont particulièrement plu, qui t'ont donné envie d'enseigner la FM, ou au contraire !

O : Alors adolescente, j'étais dans une école de musique, en fait j'ai beaucoup redoublé ma FM (rires) quand j'étais petite, parce que je ne comprenais pas, je ne comprenais pas tout, c'était encore du solfège, puis y avait ce côté on suit les copains, faut pas bosser, je me souviens un peu de ça quand même, en fait collège j'ai un souvenir de pas terrible, c'était Madame X, on faisait de la théorie, on devait apprendre des trucs tu savais pas pourquoi, on faisait des dictées où elle donne le la, je fais le premier fragment, on enchaîne, euh, sans instrument, sans rien, bon après ça a formé mon oreille hein ! (rires). Et après quand j'ai changé d'école, ils m'ont mise dans un niveau un peu en dessous donc je me suis toujours un peu ennuyée à partir de là, ça me posait plus de souci, mais en même temps c'est ce qui m'a aidé à poursuivre. Après des profs particuliers, non, pas vraiment, on faisait des concerts de chorale, mais oui collège je ne me souviens pas vraiment. Je me souviens des potes, donc je venais aussi pour le social, et après ce qui m'a apporté le plus c'était le violon et l'orchestre. On faisait pas mal de choses, de petits concerts, ma prof de violon, j'étais sa première élève alors (rires), et après au lycée, au CRI⁵⁷ où j'étais je me souviens de mon prof de violon, alors lui il était assez dur, un peu brut, mais, il dirigeait l'orchestre, et il faisait quelque chose de magnifique, c'était très pro, enfin pro, avec notre niveau quoi (rires) mais comme c'est lui qui avait la main sur les violonistes, il nous montait en niveau vraiment pas mal et puis on est beaucoup à en faire notre métier maintenant. On faisait des stages, on avait un programme pendant l'année et après on faisait un stage l'été où on enregistrait, on faisait des concerts, on faisait des tournées, du coup c'était hyper formateur, on était des artistes ! (rires) Puis tu avais le côté troupe, donc ça c'est ce qui m'a carrément plu, le violon pas forcément, mais l'aspect social, cet aspect je l'ai retrouvé après dans le chœur, j'ai été à Mikrokosmos du coup, j'ai retrouvé le chant, que j'adorais et le côté social qui est formateur, tu te construis, tu construis ta personnalité, donc oui le côté social, voilà ! (rires)

L : Ben merci beaucoup Olivia !

O : De rien, avec plaisir !

⁵⁷ CRI = Conservatoire à Rayonnement Intercommunal

Annexe 3 : Entretien Louise

Léa : Peux-tu te présenter ?

Louise : Oups ! (rires) Donc je suis prof à ..., enfin je suis chanteuse, compositeur, et j'enseigne au CRD de ..., j'y suis arrivée en 88, donc voilà, prof de musique, prof de chant.

L : D'accord, et par rapport à ta formation et tes diplômes, qu'est-ce que tu as fait ?

Louise : Alors j'ai fait une première formation, qui était à l'époque expérimentale, c'était proposé dans le cadre de l'Université de Pau, et c'était expérimental parce que c'était une formation qui n'était pas musicologique, c'était tout de suite ouvert sur les pratiques. C'était les pratiques contemporaines, donc on a fait beaucoup d'électroacoustique, beaucoup de chœur contemporain, des créations, et c'était aussi orienté vers la pédagogie. Les profs qui avaient cette formation s'appelaient Guy Maneveau et Marie-Françoise Lacaze, Maneveau a écrit un bouquin très bien, si tu veux je peux te le prêter, ils avaient travaillé aussi au Canada, et en fait c'était des gens extraordinaires. Pour moi ça a été vraiment des maîtres, ils avaient une réflexion sur l'enseignement, sur la musique, la pédagogie... bien que je m'étais jurée que jamais je ne serai prof, à l'époque. Et puis une de leurs spécialités, une partie importante du cursus c'était relier l'analyse et la composition, ça m'a beaucoup plu, et après j'ai continué dans la classe de Guérébel, dans sa classe de composition au conservatoire de Paris, voilà, c'était à la fois classe de composition électroacoustique mais également instrumentale, voilà !

L : Super, et donc tu as un DE, un CA⁵⁸ ?

Louise : Un CA de professeur animateur, c'était à l'époque où les conservatoires étaient en réflexion, l'inspecteur un peu en charge de ça s'appelait Camille Roy, il a vraiment fait un gros travail sur là aussi l'enseignement de la pédagogie pour décloisonner, pour arrêter qu'un conservatoire soit la juxtaposition de profs d'instrument, pour aller vite, donc c'est le début de ces années-là, c'était dans les années 80. C'est là qu'on a commencé à parler de département, qu'on a commencé à

⁵⁸ CA = Certificat d'Aptitude

parler de décloisonnement, d'ouverture des conservatoires aux structures culturelles. Guy Maneveau⁵⁹ avait un, comment dire, une philosophie de la transmission, il disait qu'on devait être des animateurs, et c'est souvent un terme qui est très péjoratif, animateur c'est relégué pour les MJC ou pour des ateliers où il n'y a aucune exigence, enfin tout ça c'est entre guillemet. Il disait « l'animateur c'est celui qui transmet l'âme, qui le fait avec son âme, un pédagogue doit évidemment maîtriser son sujet, mais il doit avoir à cœur d'animer, c'est-à-dire de réveiller l'âme des élèves ». Il disait « ça, ça doit pouvoir se voir aussi bien dans une conférence, pour préparer un concert de musique contemporaine par exemple, ou avec un chœur d'enfant, ou un quatuor à cordes qui veut faire de l'impro, on doit avoir une espèce de multi compétence pour animer en fait, quel que soit la pratique. Et, à la fin de mes études au Conservatoire de Paris, il y a un CA qui a été proposé qui s'appelait professeur animateur, je me suis dit mais c'est un signe du ciel, donc je me souviens encore je me suis achetée le bulletin, le journal officiel, je lis et je me dis « ça je peux faire, ça je peux faire, ça je ne sais pas mais je peux me former etc ». Donc la formation elle était à Montpellier, elle était une fois tous les trois mois je crois, avec des sessions d'une semaine, c'était, là aussi merveilleux, et voilà donc j'ai passé ce CA.

L : Et ce CA avait une spécialité ou pas ?

Louise : Ça a disparu maintenant, maintenant on appelle ça professeur directeur, en fait c'est là où tu as une responsabilité d'adjoint en direction, et après en fonction des structures, la spécialité c'est à la fois d'aider à amener la diffusion au cœur de l'enseignement. Maintenant c'est complètement acquis qu'une classe ne fait pas que des examens, elle fait aussi des auditions, des concerts. C'est aussi relayer avec les actions culturelles de la ville, c'est-à-dire, s'il y a le trio à cordes de Paris qui vient, on se renseigne sur le programme, on est capables d'analyser les œuvres, on organise éventuellement une master class, donc c'était cette espèce de volonté d'ouvrir les conservatoires, donc c'est des CA qui n'existent plus, mais quand j'ai été recrutée ici, c'était comme professeur animateur. Et avant de passer ce CA de prof animateur, j'étais donc compositeur, c'est-à-dire que tu vis avec des commandes tous les six mois, ou tous les huit mois, tu as une commande tu reçois beaucoup d'argent, entre temps tu vis avec rien, tu travailles tout seul, c'est stressant, il n'y a pas de contact avec les

⁵⁹ Guy Maneau (1928-2010) était un musicien chef d'orchestre et de chœur.

musiciens qui jouent tes œuvres, enfin, j'ai trouvé ça desséchant, j'ai travaillé aussi pour une société, j'ai fait des bruitages et musiques de dessin animé, pareil ça ne m'a pas plus parce que c'était un milieu dur. Du coup, je me suis dit tiens j'ai envie d'enseigner, et là j'ai vu qu'il y a quelque chose de relationnel qui est bien plus équilibré. Donc à vingt-huit ans je me suis dit allez j'enseigne, et j'ai passé ce CA.

L : Ça marche, et du coup depuis quand tu es ici ? Je crois que tu me l'as déjà dit mais c'est pour être sûre !

Louise : Depuis...88 ! Je suis arrivée en Septembre 88, et je n'ai pas bougé ! (rires)

L : Super ! A quel type de public tu enseignes ?

Louise : Alors ça a beaucoup changé, actuellement ce sont des adolescents, dans le cadre d'une classe à horaires aménagés voix, le CHAV. C'est très laid, ça fait un peu bave mais bon ! (rires)

L : Donc surtout des adolescents ?

Louise : Voilà, et puis du coup j'ai ouvert aussi un cours un peu sous forme d'atelier, hors cursus, jusqu'au lycée, donc la plupart de mes élèves sont des ados, de la sixième à la terminale.

L : Ok ! Si tu as beaucoup d'adolescents, quelles sont les différences que tu remarques entre eux ? Ou qu'est-ce qui est singulier selon toi avec les adolescents ? Qu'est-ce qu'il y a de particulier ?

Louise : Alors c'est une période fascinante, entre l'enfance et l'âge adulte, c'est la période de transformation la plus importante que rencontre un être humain. J'ai la chance de les suivre, de la sixième à la troisième avec les CHAV, donc ça je crois que c'est cet accompagnement-là qui me touche profondément. Me souvenir encore de l'enfant que j'ai pu rencontrer quand il est arrivé en sixième, et de les aider, de les accompagner, de voir toutes les peurs qui apparaissent, j'ai envie de les accompagner là-dedans.

L : Du coup par rapport à ce public, quelles sont les difficultés que tu peux rencontrer, ou que tu as rencontré dans le passé ?

Louise : Alors plus tellement maintenant parce que j'ai des réponses...

L : Donc au début c'était plus compliqué ?

Louise : Ah oui au début ça a été très difficile, surtout dans le public CHAV qui était un public qui n'avait jamais fait de musique avant, je m'adressais à des ados dont le milieu familial ne soutenait pas les pratiques musicales, voire ne comprenaient pas du tout. Donc je pense que ce qui m'a posé le plus de difficultés au début c'était que pour moi la musique était une chose qui forcément me touchait, comme s'il y avait un pouvoir magique de la musique (rires) qui devait toucher tout le monde. Et là, j'ai rencontré des ados qui n'étaient pas forcément touchés, tu leur fais écouter un duo dans une cantate de Bach, alors tu as ceux qui sont touchés, et tu as ceux qui continuent à parler tout ça, donc la musique n'a pas ce pouvoir magique que je croyais, donc là tu te dis quel est ce truc entre eux et la musique ? Ils ne sont pas ouverts à ça, ils ont d'autres trucs à dire d'abord, enfin voilà, ça a ouvert toute cette réflexion en moi, donc génial mais en même temps des fois très douloureux, dès fois je rentrais un peu en larmes, je me disais « oh je vais leur ramener ce trio de Monteverdi, c'est tellement beau ! » Et ben ça ne marchait pas (rires), chanter un accord parfait ça marche pas, et alors tu te dis bon, si ça ça les motive pas, qu'est-ce qui va les motiver ? Donc ça a été tout un parcours pour moi de voir que ce qui les motivait, de partir de là où ils sont, je me suis intéressée vraiment à eux, chacun d'entre eux. Après ça ne veut pas dire que je renonce à mon programme, ou à l'objectif de mon projet, mais ça veut dire que je prends le temps de les prendre par la main quoi. Avant j'avais pas mal de Formation musicale, j'avais eu aussi beaucoup d'adultes, donc ils sont là, ils savent pourquoi, ils te tendent la main, ces ados CHAV c'est un public particulier, leur motivation pour faire du chant c'est souvent The Voice, SuperStar, et toi tu dis alors non c'est plutôt Monteverdi, Bach... (rires) Alors voilà ça a pris des années, parce que je me suis aussi intéressée aux musiques qu'ils écoutaient, de voir que c'était une musique qui ne me parlait pas, qui ne me touchait pas, donc je ne pouvais pas les faire travailler sur ça, en plus ils les connaissent souvent mieux que moi donc ça n'a aucun intérêt (rires). Maintenant j'en suis à accueillir, les accueillir, ça c'est mon rôle, et puis décider quand même du répertoire, ça c'est aussi quelque chose que je réaffirme maintenant. Ça peut être une messe de Schubert avec des ados qui n'ont jamais fait de musique classique, une cantate de Buxtehude, un travail sur des airs de Louis XIV. C'est mon rôle en tant que prof de choisir le répertoire. Donc je prends le temps de les connaître, de leur

donner envie de venir au conservatoire, et tout simplement le fait qu'ils se sentent accueillis avec beaucoup de sincérité, ils se sentent dans un lieu humain qui est bon, et à partir de là je dis « voilà, on va aller là ». Alors il y en a qui disent oh mais non madame c'est en allemand, mais ça m'atteint plus comme je te disais tout à l'heure. Avant je me disais « Mais quand même, c'est quand même du Bach ! » (rires) Et maintenant j'accepte, je me souviens il y a deux ans on a travaillé sur une messe de Schubert, et quand je fais travailler du Schubert j'ai tellement d'énergie que je les emmène, je les embarque, et à un moment la mayonnaise prend !

L : D'accord, merci beaucoup ! Comment tu définirais ton rapport ou ta relation pédagogique avec les adolescents, est-ce que c'est la même avec tous ? Est – ce qu'il t'arrive de parler d'autres choses que le cours de chant avec eux, de leur vie en dehors de la musique ?

Louise : Je me vois comme un adulte qui les accompagne dans leur développement, et il se trouve que l'outil que j'ai c'est la musique, c'est la voix. J'ai l'occasion de faire des cours individuels en petit groupe, ils sont par groupe de quatre environ, et dans chaque cours il y a un temps individuel avec un des ados et les autres écoutent, il y en a un qui s'entraîne au piano, il y en a d'autres qui sortent leur livre de maths, ils entendent quand même. Mais je tiens vraiment à avoir ce temps individuel avec chaque élève au sein d'un groupe, un petit groupe. Et pour le coup je n'ai aucune attente, c'est-à-dire que s'il faut à cet ado plusieurs mois pour comprendre comment passer d'un registre à l'autre en douceur, là je n'ai aucune attente. J'ai de l'exigence au niveau de la posture, au niveau de sa disponibilité sur la tranche que je lui donne, mais après s'il rencontre une difficulté je l'accompagne avec beaucoup de confiance et de patience. Et j'ai découvert au cours des années que ce temps de travail vocal individuel passionne les adolescents.

L : Tu penses que c'est le côté individuel qui leur plaît ?

Louise : Oui, je leur explique comment ça marche, des fois ils font un son ils font la grimace, donc on voit ce qu'il ne leur plaît pas, je leur explique pourquoi et ils sont vraiment attentifs, et en fait c'est une approche très technique et scientifique qu'on fait, et ça leur plaît. Et la plupart des ados, garçons y compris c'est leur temps de travail préféré, c'est incroyable.

L : Alors j'ai une question qui n'était pas notée, mais ce n'est pas grave !

Louise : Oui vas-y !

L : Donc tu n'es pas prof actuellement de Formation musicale, mais ça m'intéresse par rapport à ce que tu as dit sur la pédagogie de groupe, et en même temps d'avoir un temps individuel, est-ce que tu penses qu'en Formation musicale, parce que lu l'as enseigné aussi.

Louise : Oui je l'ai enseigné !

L : Est-ce que du coup c'est quelque chose que tu faisais, et que c'est quelque chose qui te semble particulièrement important avec les adolescents ?

Louise : Ah oui complètement, soit un déchiffrage à un moment donné, et les autres font autre chose, tu organises un truc à faire, mais oui ! Je trouve ça vraiment primordial, pour moi ça a changé radicalement les choses, c'est un temps pour s'approprier vraiment, et tu sais j'ai fait une expérience aussi qui m'a aidé à formuler ça je dirais, c'est une élève qui était un peu difficile, bon, voilà, sympathique, assez vive, elle était en cinquième. On est invité au Réveillon chez des très bons amis, et ses parents étaient là et elle aussi. Donc je l'ai rencontré dans un autre cadre, et j'ai trouvé une ado super vivante, super rigolote, super joyeuse, et quand on s'est retrouvées à la rentrée de Janvier j'avais un autre regard sur elle. C'était plus une élève, c'était Maria⁶⁰ ! Et je me suis dit il faut que j'arrive à ça avec tous mes élèves ! (rires) Faut que j'arrive à les voir, non pas comme élèves, mais comme petite personne, enfin, personne à part entière, de me demander comment ils sont dans la vie etc. Alors j'ai mis au point des trucs, j'ai une (en murmurant) ...bouilloire dans ma salle, j'ai du thé, j'ai des biscuits, des fruits secs...

L : Oh !

Louise : Et quand je sens qu'il y a une espèce de lourdeur qui arrive, hop, petit thé (rires). Alors j'ai mis ça au point au dernier cours de mardi, tu vois ils avaient repéré que certains finissaient à 16h30 et d'autres 17h, et qu'en hiver tu vois les copains partir à 16h30, et toi tu dois rester, ils sont sensibles à des détails comme ça, au début je les

⁶⁰ Le prénom a été modifié pour préserver l'anonymat de l'élève.

ai beaucoup jugés pour ça, et puis je me suis dit ce cours de 17h il doit avoir un petit bonus. Donc voilà, on sort la théière, enfin maintenant je n'ai plus trop le droit avec la Covid, mais avec des gobelets en plastique, tu t'écartes bien... Donc ils arrivaient à 16h il commençait à faire nuit, et j'avais mis aussi un plaid avec des cœurs, des petits tapis, ils s'asseyaient par terre en rond, et là tout d'un coup, ils émergent avec qui ils sont. C'est ma botte secrète ! (rires) Fêter les anniversaires, un jour ils m'ont fêté mon anniversaire, ils avaient amené des musiques, on avait fait une boum, mais c'était totalement improbable ! Ils m'avaient décoré la salle, ils avaient amené un gâteau ! Et sur un cours comme ça qu'on a fait, mais après comment tu travailles c'est ... Et puis j'avais lu aussi un article sur un prof de maths, qui disait qu'il passait les deux premiers mois à faire des sorties. Ils allaient au musée, ils allaient à la plage, ils allaient au cinéma, ils allaient en forêt, donc les autres profs disaient « mais c'est pas le programme, t'es en train de perdre du temps », il disait « mais non, je fais le lien, on s'apprivoise, on transcende l'espèce de relation qui peut parfois être très dure entre prof et élèves, et après que j'ai fait ça, je les emmène, ils me suivent ». Et j'ai un peu cette approche-là, prendre vraiment le temps, de voir ce dont a besoin un élève, les élèves.

L : Super, ben ça rejoint un peu ma question suivante donc tant mieux ! C'était de savoir comment tu t'adaptes aux différentes personnalités d'élèves, parce que tu as des cours en groupe, même si c'est des petits groupes, et j'imagine qu'ils ne sont pas tous pareil...

Louise : Oui ils sont très différents dans un groupe !

L : Et du coup justement, comment tu fais pour t'adapter à chacun, certains peut-être très timides, d'autres plus présents, comment tu arrives à gérer cette multitude de profils ?

Louise : Alors déjà il y a ce temps individuel où effectivement c'est assez facile de s'adapter, et puis sinon je formule beaucoup sur là où ils en sont, toujours d'abord le positif, je leur dis « tu vois ça tu y arrives très bien, ça tu le maîtrises pas encore à fond mais c'est pas grave, on va consolider ! » Je valorise toujours avant toute chose, toujours le positif avant.

L : Donc du coup tu fais souvent des feedbacks personnels ? Tu penses qu'ils ont besoin de ça aussi ?

Louise : En fait, formuler les choses c'est toujours très bon pour eux. Et puis leur permettre de faire des échanges entre eux, c'est-à-dire, une élève un jour avait compris un truc sur les résonateurs aigus, c'était un geste qui l'avait aidé à comprendre, et elle s'est mise à faire des fa aigu, fa dièse, sol, sol dièse, la ! Et elle me dit « mais c'est génial ce truc ! » Je lui dis « oui c'est génial ! » Et elle me dit « j'peux l'expliquer aux autres ? » Je lui ai dit « mais oui carrément ! », et c'est elle qui a fait travailler les autres, elle avait trouvé, elle avait compris, elle avait senti le truc, et du coup elle m'a appris à faire ça, de temps en temps, si un élève réussit vraiment bien un truc, je lui dis maintenant « t'aurais pas envie de l'expliquer aux autres ça ? » et je leur demande de faire ça parce que parfois d'ado à d'ado on comprend mieux que d'adulte à ado. Mais en fait tout ce que je sais en pédagogie, c'est en les observant, ils m'apprennent beaucoup ! (rires) Une fois, j'étais vraiment...malade, migraine, nauséuse, bref, pas du tout en forme, mais j'osais pas m'arrêter, donc j'arrive au conservatoire je les préviens, et il y en a une qui répond tout de suite « ah ben c'est pas grave, aujourd'hui JE suis Française ! » Je dis « bon d'accord, je regarde alors, je suis une petite fourmi ! » Et elle a fait le cours à ma place, enfin elle a fait le début, j'ai organisé, puis après c'est quelqu'un d'autre qui a pris la classe, donc j'ai pu mesurer comment elle avait intégré les exercices, comment elle les fait faire. Donc entre eux ensuite ils discutaient « mais non c'est pas comme ça qu'il faut faire ! », « Elle a dit qu'il fallait faire comme ça », c'était formidable de voir ça, donc de temps en temps, je me retire volontairement, surtout pour des exercices qu'on fait très souvent, des rituels...

L : Et ce sont souvent les mêmes qui se proposent de diriger le travail ?

Louise : Alors au début oui ! Tu as un peu les leaders, puis après, disons que c'est mon rôle, enfin ça rejoint ta question, d'encourager ceux qui ne prendraient pas la même place, et puis de doser, de me dire « est-ce que j'insiste ou pas ? » Je trouve que tout l'art de la pédagogie c'est ça, il y a des fois tu te dis j'insiste pas c'est pas la peine, et aujourd'hui pour moi la bienveillance c'est aussi d'insister. La lampe que je garde toujours allumée c'est la bienveillance, ça c'est mon objectif, je ne dis pas que j'y arrive tout le temps, mais parfois cette bienveillance ne se traduit pas que par la

patience, tu leur dis « allez, tu y vas, tu vas pas tomber, mais tu sautes, je suis là au cas où ».

L : Super, bon ben je continue mes questions (rires), si tu suis des classes d'adolescents sur plusieurs années et je pense que c'est le cas déjà avec les CHAV, comment se passe leur évolution ? Qu'est-ce que tu remarques, est-ce que tu les vois évoluer aussi bien humainement que vocalement, et puis qu'est-ce que tu penses du fait de suivre plusieurs années des ados ?

Louise : C'est génial, je trouve que j'ai beaucoup de chance d'avoir ça parce que très clairement, quand ils arrivent en sixième, l'enfant est là, et à ce moment-là j'ai une pédagogie qui est très basée sur le jeu. Ça peut être du jeu théâtral, on travaille la gestuelle, la posture, la respiration, donc beaucoup de créativité. On écrit des chansons, on invente des textes, on fait des jeux vocaux, des sketches, on dessine en écoutant des musiques, enfin, arroser la graine de créativité qui est en eux. Et tout ça ça fait quelque chose de joyeux, ça crée un lien qui est basé sur l'accueil, ils se sentent accueillis. Là non plus je n'ai pas d'attente, quand tu fais une impro ben tu laisses sortir ce qui vient naturellement. Et tout ça permet de tisser ce lien de confiance, ce qui fait que quand ils rentrent dans la période difficile, qui arrive fin 5^{ème}, 4^{ème}... C'est souvent une année très difficile, souvent ça se dénoue en 3^{ème} parce qu'ils voient la sortie, en 4^{ème} il y a beaucoup de souffrance, beaucoup de difficultés, on est facilement la cible, mais le fait que ce bon lien ait été créé m'aide beaucoup. Et même s'il y a de l'ennui de leur part de travailler, c'est toujours ça la principale difficulté je trouve, c'est la baisse de motivation. Pour moi c'est la difficulté la plus délicate.

L : Et cette baisse de motivation, tu penses que c'est dû à quoi ?

Louise : Alors je pense que les causes peuvent être multiples, il peut y avoir la combinaison de plusieurs choses, alors ça peut être un besoin de se démarquer par rapport à une pression familiale, « maman veut que je fasse du piano, pour lui montrer que je suis plus d'accord, je ne travaille plus », tu vois ça peut être ça. Ça peut être je dirais une érosion narcissique, c'est-à-dire un premier échec, un deuxième, ça te semble inatteignable et donc tu te sens nul, tu te dis j'y arriverai jamais, tu te décourages, et donc plus de confiance en soi. Ça peut être une partie de soi qui tout à coup se réveille, tu aimes d'autres musiques, t'adores le rap, t'aimes le métal, et

franchement Mozart ça te semble « culcul » ! (Rires) Et puis ç'est pas exhaustif, il y a certainement d'autres causes. Et moi de mon côté, je dois accepter, j'ai fait un grand pas le jour où j'ai accepté qu'ils soient moins motivés. Ça peut passer pour de la légèreté, on a toujours un peu envie en tant que prof que les élèves nous regardent avec des étoiles dans les yeux, ce qui est le cas quand ils arrivent en sixième, tu vois ça marche tout seul. Je me demande et je leur demande de quoi on a besoin pour passer l'année ensemble, dès fois on en parle de ça. Quand je vois que le cours ne marche pas, on arrête tout, et je leur dis « de quoi vous avez besoin ? » Et ça peut être « moi j'ai besoin de parler », « j'ai besoin de pouvoir m'arrêter », « moi si je mange pas j'ai une baisse d'énergie, je me sens pas bien ». Par rapport à ça le thé tombe très bien (rires) et puis besoin de parler ben je fais régulièrement ce qu'on appelle vie de classe au collège, donc laisser des temps de paroles, je fais aussi beaucoup de relaxation respiration, des techniques de respiration basse. En fait tu donnes au corps des conditions de repos et en fait le corps retrouve sa capacité, donc ne pas hésiter à faire de la respiration avec eux c'est vraiment bien. Des fois, c'est eux qui me disent « j'ai besoin d'une relaxation », mais ça c'est avec groupes de cinq six maximum, je sais pas si j'arriverais à faire ça avec des groupes de dix, je sais pas.

L : Et si c'était le cas, d'avoir des groupes plus nombreux tu aimerais pouvoir faire ça ?

Louise : Oui ! Mais tout ce que j'ai mis en place, je ne sais pas si j'arriverais si facilement avec des grands groupes, mais où je garderais les mêmes objectifs.

L : Ça marche !

Louise : J'ai un système aussi, j'ai lu que l'adolescent a besoin d'avoir le choix. Par exemple, une ado de 13 ans qui apprend qu'elle doit mettre des lunettes, des fois ça peut être perturbant, donc ce qui peut vraiment la faire changer d'énergie, c'est qu'elle choisisse ses lunettes. A nouveau elle a la main, et le jour où j'ai appris je me suis dit mais oui bien sûr ! Donc dans mes cours j'ai une série de séquences, il y a le travail vocal individuel, la relaxation, la respiration, les jeux vocaux, le travail sur le répertoire, ça peut être chacun chante une chanson qu'il a fait chez lui. Et puis, sur comment amener le répertoire qu'ils aiment, et que je ne fais pas travailler, ça peut être qu'ils nous le chantent, de temps en temps, on s'installe au fond de la salle, j'ai une

petite estrade, et puis il y en a un qui chante un truc qu'il a envie de chanter, des fois ils le font par deux. Ils viennent avec un accompagnement en karaoké. Ils aiment bien aussi rechanter des choses qu'ils ont appris avec moi, donc il y a des chansons qui fonctionnent bien, « cette chanson qu'on a chanté en sixième on peut la refaire ? » ou apprendre une autre chanson. Donc voilà il y a en tout à peu près six séquences possibles. Et à partir de la 4^{ème} je fais ça systématiquement, c'est eux qui créent l'ordre des séquences, ils discutent entre eux, avec moi, ils argumentent, et c'est très souvent les jeux vocaux qui arrivent en tête ! Ils en feraient toute l'heure si c'était possible, ça devient des improvisations de rap, ça devient de l'impro sur une grille que je joue. D'autres c'est la relaxation, et d'autres encore c'est le travail vocal, ça reste dans les trois activités qu'ils aiment, même les garçons. Mais par contre, le travail vocal, à partir de la 4^{ème} aussi n'est pas obligé à chaque cours, ils peuvent mettre un joker. C'est-à-dire, si toute la classe a choisi le travail vocal, s'il y en a un qui n'a vraiment pas envie, il a un joker, enfin tu vois, on construit un peu le cours ensemble !

L : Je vois ! Est-ce qu'au cours de ta formation ou en dehors, tu as eu des modules en psychologie, notamment de l'adolescence ?

Louise : Ah oui !

L : Est-ce que tu peux m'en parler un peu ? C'était au CNSM ?

Louise : Non pas au CNSM ! Alors quand j'ai commencé à avoir les CHAV, j'ai eu des questions vraiment typiquement spécifiques de l'adolescence, ce qu'on évoquait, la baisse de motivation en 4^{ème}, parfois la confrontation, le fait qu'ils te prennent pour cible, et puis le fait que ce soit des ados issus d'un milieu vraiment défavorisé, ils contestaient beaucoup. Avant, j'avais des cours de Formation musicale avec des petits élèves, tu vois qui sont plutôt cools, et là j'avais des « ta race ! » alors, je disais « ça veut dire quoi ta race, et puis je ne veux vraiment pas que tu me parles comme ça parce que c'est vraiment pas... » « ben non ! » « Ah, si dis-le-moi autrement s'il te plaît ». Par contre, ces ados-là, ils chantent, c'est extraordinaire, quand tu vois cette énergie qui arrive, c'est incroyable, mais parfois très rebelles.

L : Oui je vois, et du coup si tu as eu des cours ?

Louise : Alors du coup oui j'ai été très déstabilisée par rapport à la population d'élèves que j'avais, j'avais aussi des élèves adultes, j'avais un module de pédagogie, et donc on avait créé un cycle de pédagogie à ..., donc j'avais des cours d'analyse, j'avais des cours de pédagogie, j'avais des ateliers, et pouf je passe à des élèves comme ça, ouah... Mais la formation, je me la suis offerte en privé.

L : Et ça parlait aussi de l'adolescence ?

Louise : Ah oui, et puis j'ai pu amener des cas, me faire conseiller...

L : Et tu penses que ça t'a été utile ?

Louise : Ah mais ça a été évidemment d'une grande aide et utilité pour moi. Je ne comprends pas pourquoi alors qu'on a ce type de public, on devrait renforcer ce volet, même en formation continue ! Il faut aider et accompagner les profs (rires) sur ça, sur comment gérer un groupe, un groupe d'ados, souvent il y a beaucoup de peur chez l'adulte qui fait qu'il va réagir avec beaucoup de jugement sur l'ado, ça c'est ce qui me frappe le plus. Il y a beaucoup de jugement, beaucoup de dévalorisation, parce que l'ado t'échappe, et donc comme tu ne sais pas comment faire, tu juges, tu sanctionnes.

L : Oui, j'ai un peu l'impression qu'il y a encore beaucoup de stéréotypes sur les ados, on dit encore beaucoup ils sont mous, il n'y a rien qui les intéresse.

Louise : C'est ça, c'est tout à fait ça, alors oui il y a une déperdition d'énergie mais dont ils sont les premières victimes. Il y a autre chose aussi dont je suis convaincue, c'est qu'ils font le plus qu'ils peuvent à l'instant T, et si le plus qu'ils peuvent c'est être là c'est qu'il ne sait pas comment faire autrement. Tu sais c'est comme une fougère, ce n'est pas en lui disant « ben allez ! Tiens-toi droit ! Mais chante plus fort ! » que la fougère va s'ouvrir, donc faut peut-être un peu plus d'ombre, un peu plus d'eau. Mais tu vois le jugement de « oh vous êtes mous ». J'ai connu quelqu'un qui disait à ses élèves ados « ah vous êtes moches quand vous chantez ! » à des jeunes filles tu vois. (rires) Ça c'est catastrophique je trouve ! Ou d'appeler les adolescents des mollusques, ça on ne peut pas faire... La fougère elle a comme aspiration de s'ouvrir, de grandir, on a tous ce programme de développement entre nous.

L : Et du coup, tu as combien d'élèves adolescents en tout et combien ils sont à peu près par groupe ? J'ai cru comprendre qu'ils ne sont pas trop nombreux ?

Louise : Alors ça va de trois à cinq, et j'en ai une cinquantaine en tout.

L : Est-ce que tu peux me décrire à nouveau un cours type ? Tu en as déjà parlé tout à l'heure mais c'est pour être sûre de ne rien oublier ! Tu as un système de séquences c'est ça ?

Louise : Oui ! Donc on commence le cours par se mettre en cercle, il y a une séquence qui s'appelle le regard, chacun à notre tour, on va regarder chacun, donc on est à tour de rôle recevant, et il y en a un qui émet, comme un chef de chœur ou d'orchestre ! C'est aussi utile pour moi parce que je fais le contact avec chacun d'entre eux, tu vois le côté très intime qu'il y a de faire ça, comme ça c'est très clair que je suis connectée avec le groupe, c'est très fort pour moi ! C'est aussi une façon pour moi de leur dire non verbalement « je suis là pour toi », c'est vraiment ce que j'établis à chaque fois.

L : Juste avec les yeux.

Louise : Oui. J'installe ma présence, les vertus de cet exercice elles sont vraiment nombreuses. Un jour j'ai eu un groupe de 3^{ème} qui chantait vraiment très bien, et on devait faire une animation pour des écoles. L'auditorium se remplit, ça grouille, je les accompagne au piano et ils sont autour du piano, sauf que j'avais jamais vraiment répété dans ce dispositif, et là ils ont croisé leurs regards. Et ils ont passé le truc à rigoler, ils n'étaient pas habitués. On en a parlé après et ils étaient très honteux.

L : Et ce genre de choses dont tu me parles, tu penses que ce serait transposable en cours de formation musicale ?

Louise : Ah oui, bien sûr. Déjà l'idée de se mettre dans une posture et de la garder, c'est très dur pour certains. Faire ça ça installe un temps de silence, alors une fois que quelqu'un est passé, il va proposer à un autre de le faire par le regard. Quand ils sont trop nombreux, j'improvise, ils se déplacent et puis quand j'arrête la musique il faut qu'ils aillent chercher du regard la personne qui est la plus proche d'eux. Tu vois, tu peux transposer cet exercice s'ils sont assez nombreux, ça marche. Ce temps de contact est très apaisant.

L : Et du coup, quand tu dis que tu as plusieurs séquences, c'est assez ritualisé ?

Louise : Oui. Des fois je les laisse faire sans moi, si je dois aller voir un collègue, je leur dis « commencez par le regard », et ils savent de quoi je parle, ils savent le faire sans moi.

L : Et tu penses que c'est particulièrement bien de faire ça avec des adolescents ? D'avoir des habitudes ?

Louise : Oui, d'abord parce que c'est une façon de les autonomiser, s'ils savent quoi faire, ça leur plaît.

L : Donc il y a le travail vocal individuel, la relaxation...

Louise : Relaxation, jeux vocaux.

L : Qu'ils adorent !

Louise : Oui (rires) mais jeux vocaux, c'est aussi corporel, ça peut être rythmique, c'est aussi refaire des chansons, apprendre de nouvelles chansons, faire de l'impro avec des grilles.

L : Et ça comme tu as dit, c'est le groupe qui décide un peu ?

Louise : Alors en sixième non, mais en quatrième oui oui. Donc c'est regard, jeux vocaux, travail vocal individuel, respiration...Mais ça dépend aussi de l'état dans lequel ils arrivent tu vois. S'ils arrivent super énervés je vais commencer par la relaxation, enfin d'abord le regard, parce qu'il inscrit le groupe dans une énergie commune.

L : Je comprends, et quel type de répertoire tu utilises en cours ?

Louise : Alors ça pour moi c'est un des axes les plus importants en tant que prof, bien choisir son répertoire, les critères pour moi c'est que ça doit me toucher, il y a doit y avoir la magie que je ressens, c'est comme ça qui a fait que j'ai décidé de faire ce métier-là. Mais encore une fois, accepter que ça ne leur fasse pas le même effet. Il y a un groupe, je leur ai fait écouter Moonriver de Jacob Collier, et ben certains continuaient de papoter, ça ça m'aurait fait grimper aux rideaux il y a vingt ans (rires) !

Il faut aussi que ce ne soit pas trop difficile pour eux, j'ai envie de leur faire faire une balade, mais faut pas que ce soit trop difficile, et cette évolution de la difficulté pour moi elle est très importante. Je travaille pas mal sur la polyphonie, j'essaye d'amener ça assez rapidement, donc ça peut être des Brahms, du...

L : Donc du classique, du baroque, du contemporain aussi ?

Louise : Exactement.

L : Et du jazz aussi un peu ?

Louise : Beaucoup, alors moi mon répertoire phare c'est les spirituals, c'est quand même la racine du jazz quoi. Donc pour moi tu as tout, l'énergie, t'as l'harmonie, et tu as la puissance du rythme, donc...

L : Et donc ça pour des adolescents tu penses que ça leur convient en particulier ?

Louise : Ah oui oui ! Maintenant des fois, mystérieusement ça ne marchait pas ! Pour moi c'est des musiques très puissantes, et en fait ça leur parlait pas plus que ça, bon, pas grave ! Et c'est là où tes talents d'arrangeur sont hyper utiles ! J'avais un jeune, il était baryton, il descend pas en dessous du fa, donc là tu refais ta troisième voix, enfin du coup j'ai fait beaucoup d'adaptations et d'arrangements, je fais souvent des harmonisations à trois voix.

L : Est-ce qu'ils étaient contents de voir que c'était toi qui avais les arrangements ?

Louise : Alors non, en tout cas les miens ils n'ont jamais réalisé !

L : D'accord !

Louise : Pour eux c'est pas...après c'est peut-être moi qui n'est pas réussi à vendre le truc ! (rires) J'étais toute contente, mais bon (rires) Par contre les lycéens, oui, mais les collégiens non.

L : Oui, je vois, tu ressens une différence entre collégiens et lycéens ?

Louise : Ah mais énorme, je peux en parler après si tu veux.

L : Oui ou maintenant !

Louise : Je termine juste sur le répertoire pour pas oublier ! (rire)

L : Pas de souci !

Louise : Donc c'est un répertoire que j'aime, qui n'est pas trop difficile, assez énergique, enfin pour pas qu'on s'ennuie, et pour moi c'est souvent lié à un projet. Mais parce que nos CHAV ont toujours eu beaucoup de projet, c'était une pédagogie qu'on voulait avoir. Donc ça peut être baroque, renaissance, jazz, classique...

L : Et il y a des pièces qui marchent à chaque fois ? Qui plaisent à beaucoup ?

Louise : Alors oui, j'ai fait une adaptation du premier chœur de Lalaland, j'ai transposé, j'ai trafiqué un peu, et j'ai fait l'adaptation avec une classe. Je les guidais, mais on l'a fait ensemble, et là c'est mais alors dans le top 50 comme on dit, tu as ça, des pièces aussi comme Jada, à 4 voix, ou alors Sing Sing Sing, des trucs comme ça ! Donc j'en ai comme ça une demi-douzaine !

L : Succès garanti ! (rires)

Louise : Succès garanti, mais c'est souvent chansons jazz.

L : Et tu as l'impression que c'est souvent aussi des pièces énergiques qui plaisent beaucoup ?

Louise : Énergique oui, et parfois aussi mélancolique, et souvent dans un groupe ils ne vont pas préférer les mêmes. Et une année on avait une cantate de Buxtehude, et le dernier qui est un Amen, et ben ça plaisait énormément, toutes les filles voulaient le rechanter !

L : Pour toi, quelle est ta priorité en termes de savoirs didactiques pour des élèves adolescents ? Est-ce qu'il y a des choses que tu veux vraiment qu'ils y arrivent, qu'ils sachent faire ? Tu as des priorités purement vocales ?

Louise : Oui, pour moi c'est vraiment de libérer la voix naturelle, c'est un objectif énorme, ça peut prendre une vie, souvent il y a beaucoup de serrage au niveau des mâchoires.

L : Ce serrage tu le constates régulièrement ?

Louise : Ah oui ! Donc c'est un travail technique, mais aussi de confiance en soi.

L : C'est le lien entre les deux en fait.

Louise : Voilà, et après je suis là surtout pour leur proposer des expériences surtout, vivre des expériences. Et j'ai confiance sur le fait qu'un jour ils reviendront à ces musiques, ou pas, mais je dois leur faire vivre ces expériences dans des conditions suffisamment bonnes pour eux. Si j'y vais tout en forçant, en disant « chantez plus fort », ils ne vont pas traverser cette expérience tranquilles.

L : Donc j'ai compris qu'à l'heure actuelle tu as surtout des petits groupes, mais si tu as eu des grands groupes, comment tu as géré les groupes ? Est-ce que par exemple ils étaient toujours ensemble en grand groupe ? Est-ce que parfois tu les mets par groupe de deux ? C'est des questions qui s'adressent beaucoup pour la Formation musicale, mais qui peuvent se poser aussi pour le chant j'imagine ?

Louise : Alors non pas toujours en grand groupe. Mais même quand je fais des projets où on se retrouve avec le grand groupe, on met les voix par cercles par exemple, ça fait des pétales, un pétale de soprano, un pétale d'alto, ou alors en cercle concentrique.

L : Donc ça change.

Louise : Oui c'est toujours très bien, même des fois je fais aussi des jeux. Par exemple, je me retrouve avec quarante ados pour un projet, ils ne se connaissent pas. Et ben on commence par des jeux, je leur dis « alors vous vous placez par parfum de glace préféré, par animal préféré, par taille !

L : (rires) C'est génial !

Louise : J'aide à ce que le groupe se connaisse. Et puis je reviens sur la différence entre collégien et lycée si tu veux bien.

L : Oui complètement.

Louise : Pour moi la différence est...énorme ! Parce que souvent le lycéen, ça correspond à un où tu as choisi la musique, tu as passé ce cap difficile, et si tu es là en seconde...

L : C'est que tu en as fais le choix.

Louise : C'est que tu en as vraiment fait le choix. Et en fait ça change absolument tout, ça change la posture de réception, des activités, souvent il y a une maturité mais impressionnante, dès la classe de seconde. Dans des élèves CHAV que j'ai, ils ont la possibilité de revenir après, amis hors cursus. Donc déjà c'est un cadre différent, basé sur le volontariat, et je vois la différence de maturité et c'est incroyable. Et la dernière chose que je voudrais dire c'est qu'au niveau vocal, il y a quelque chose qui se développe qu'à partir de l'âge du lycée, il ne faut pas être pressé ! Et le chanter plus fort, ça je l'ai en travers de la gorge, dire ça à un élève de cinquième ça n'a aucun sens pour moi, il y a quelque chose de l'énergie de la voix qui se réalise vraiment à partir de quinze, seize, dix-sept ans même. J'ai une élève là elle est en première ou terminale, elle avait avant un tout petit filet de voix, et on a travaillé à partir de là, donc à la fois je suis prof de technique vocale, mais c'est comme la fougère, il faut beaucoup de temps pour que la voix, pour qu'une voix se libère. Demander à des adolescents de chanter fort ça n' pas de sens...

L : Super, j'ai une dernière question, une question bonus à laquelle tu n'es pas obligée de répondre !

Louise : Oui ! Si dis-moi ! (rires)

L : Donc je m'intéresse, enfin je suis curieuse de connaître un peu tes souvenirs en tant qu'adolescente en cours de Formation musicale, enfin solfège peut-être, ou alors si tu as un souvenir qui t'a particulièrement marquée musicalement à cette époque de ta vie ?

Louise : Alors ils sont multiples ! (rires)

L : Ça peut être un en particulier !

Louise : Alors...j'ai failli arrêter. J'ai eu un ras le bol, je pense que pour moi il était dans la catégorie du découragement, je me disais que j'y arriverai jamais, ma prof elle a été super, elle m'a dit « ok mais tu termines l'année ».

L : Prof de chant ?

Louise : Prof de piano ! Et je pense qu'elle a revu ses exigences à la baisse, elle m'a beaucoup écouté, donc j'ai continué à y aller si tu veux, et j'ai eu ce sentiment d'être Louise qui est écoutée. Pas d'être l'élève dont elle attend des progrès. Ça je pense que ça a été hyper important. Après j'ai continué le piano, et en fait j'ai réalisé l'année dernière que j'aimais pas jouer du piano ! (rires) J'ai buté milieu troisième cycle, j'ai jamais réussi à aller au-delà, j'avais mal au dos, c'était mon plafond, et j'avais jamais compris pourquoi. Et l'année dernière je me dis (en chuchotant) « en fait j'aime pas ça », je me suis mise au violon l'année dernière.

L : Ah super !

Louise : Oui ! L'autre souvenir c'est qu'un peu après cet épisode, je me suis mise à faire des repiquages de morceaux que j'aimais beaucoup, Genesis, des airs irlandais, et alors là je peux te dire que je comptais plus les heures que je passais à faire ça !

L : Et tu faisais ça toute seule ?

Louise : Oui toute seule, et en fait j'ai fait très peu de Formation musicale parce que j'avais commencé avec un prof particulier, et puis quand on a déménagé en région parisienne, ma mère s'est dit « on va la mettre au conservatoire », et là ça a été horrible. J'arrive dans un cours de formation musicale, avec mon âge et mon expérience au piano ils m'avaient mis dans un niveau où là je me retrouve à lire des lignes avec des noires, on me dit « ben vas-y à toi », toute seule devant tout le monde, mais moi j'avais lu avec le nom des notes, j'avais toujours lu avec le clavier, et j'ai été humiliée, mais alors ! Et donc rien à faire pour que j'y retourne t'imagines.

L : Hum...

Louise : C'est fou hein, ça fait longtemps que je n'y ai pas repensé ! Donc pour moi la Formation musicale, ça a été...A ma formation à Pau, j'ai acheté des bouquins de solfège, et j'ai appris quasiment toute seule. Par contre je me suis aperçue que j'ai

construit mon oreille avec un diapason, et en apprenant par cœur quasiment tous les intervalles ! Parce qu'on faisait beaucoup de créations de chœurs contemporains, et on prenait toutes les notes au diapason, donc je me suis dit « Ah c'est génial ça ! C'est facile ça je sais faire » Donc je ne savais pas déchiffrer, mais je savais tenir un si bémol avec un la à côté, un ré, un do dièse et je me souviens encore que j'entendais très bien toutes ces notes, donc j'ai presque construit une oreille atonale avant l'oreille tonale. Donc un parcours très atypique pour moi ! rires)

L : Et bien merci beaucoup Louise !

Louise : Merci à toi !

Annexe 4 : Entretien Jean

Léa : Alors, peux-tu te présenter ?

Jean : Alors me présenter, euh...

L : De manière générale, puis après ta formation, tes diplômes par exemple.

J : Ah c'est marrant c'est pas facile comme question, donc Jean, j'ai 55 ans, voilà, je suis marié j'ai deux enfants, alors deux enfants qui sont des jeunes adultes maintenant. Et ma formation, j'allais dire j'ai un parcours habituel de conservatoire, en tout cas un peu typique de l'élève moyen français d'un conservatoire. C'est-à-dire que j'ai commencé la musique à sept ans, donc quand j'étais en CE1 comme ça se faisait, une fois qu'on savait écrire on avait le droit de commencer à aller au conservatoire, avec une année de solfège sans instrument, des fois c'était deux hein, pour certains instruments très demandés il fallait faire deux années de solfège, je dis clairement solfège parce que ç'était comme ça que ça s'appelait à cette époque. J'ai fait quasiment toute ma formation avec du solfège, avant la réforme en 79. Donc après j'ai commencé le cor⁶¹, et l'apprentissage, bon on aura l'occasion d'en reparler mais ça a été d'une certaine façon, très formateur, parce que ça a été un apprentissage très douloureux en fait. Je parle de l'apprentissage instrumental surtout. L'école typique française

⁶¹ L'instrument a été changé pour respecter l'anonymat de Jean.

classique, très technique, très peu musical et très dans la souffrance en fait. Du coup ça fait réfléchir un peu, quand ensuite j'ai décidé de devenir prof, dans un conservatoire, c'est sûr que ça a joué sur ma réflexion. Donc le cor j'en ai fait jusqu'à quinze ans, donc huit ans de cor, et parallèlement on va dire que j'ai commencé le piano mais plutôt en autodidacte, c'est-à-dire qu'on avait acheté un piano parce que ma sœur avait commencé à en jouer, donc j'ai commencé vers douze ans, j'ai commencé à pianoter sur le piano, mais tout seul, puisque j'avais un bon niveau musical donc ça se passait bien puisque je faisais déjà de la musique. Voilà, et puis en fait ça m'a rapidement plus amusé de faire du piano tout seul que du cor avec quelqu'un (rires), donc le cor je ne suis pas allé jusqu'au bout de, ce qui était une école nationale de musique à l'époque, donc je suis allé jusqu'à la fin du 3^e cycle mais je n'ai pas passé la médaille. Puis comme j'avais jamais réussi à me motiver pour travailler et que c'était trop dur, quand ma prof m'a dit « bon ben maintenant, t'as le niveau, on peut commencer à préparer le CNSM, il faut faire quatre heures par jour », et que j'avais jamais réussi à faire plus d'une heure, et encore c'était très très difficile pour moi, de me forcer entre guillemet à faire une heure par jour, alors là j'ai dit d'accord, et j'ai posé le cor, et je me suis dit « c'est fini là, on va faire autre chose ». Alors par miracle, j'ai pas arrêté la musique parce que ça aurait pu aller jusqu'au point de me dégouter vraiment de la musique, je dis souvent que je devais vraiment en tant qu'enfant une forte attirance, je pense qu'il y a eu des expériences d'écoute entre autres, quand j'étais petit, de musiques qui m'ont vraiment transporté. Ma famille n'était pas musicienne, et on avait quelques enregistrements des cassettes je me souviens, de cantates de Bach ou la pastorale de Beethoven, que je connais encore par cœur, parce que je l'ai beaucoup écouté quand j'avais six ans, sept ans. Et je pense que ça a inscrit quelque chose que j'ai toujours cherché par la suite en fait, et c'est quelque chose que j'ai pas retrouvé dans ma formation de base en tout cas. Alors je suis quand même rentré au CNSM, mais pas en cor, en Formation musicale, puisque c'était curieusement, même si c'était du solfège, ben il y a quelque chose qui s'est passé, et en fait ça marchait parce que j'avais une bonne oreille et donc je faisais partie des élèves là aussi, je ne voyais pas bien pourquoi moi ça fonctionnait et pas certains camarades. Je les voyais se faire engueuler, jetés de la classe parce qu'ils n'avaient pas les examens et moi je passais à travers tout sans trop savoir pourquoi ça fonctionnait, donc de fait maintenant je le sais, c'est parce que j'avais une très bonne oreille. Une oreille assez vite absolue, donc du coup j'entendais les notes et du coup tout allait bien.

Pour ceux qui n'entendaient pas en fait on ne faisait rien, et ça je l'ai compris, j'en avais la conscience quand j'étais enfant, je me disais « pourquoi on les aide pas ? » Tout ça pour dire moi, mystérieusement ça marchait, et je suis arrivé jusqu'au bout, et je suis rentré au CNSM en solfège spécialisé. Donc une espèce de super solfège (rires), mais euh...ah oui, parallèlement je faisais de l'orchestre, et je pense que c'est l'orchestre qui m'a fait tenir, qui m'a fait garder le cor en fait, parce qu'en fait c'était le seul endroit dans ma formation où on faisait de la musique. C'était certainement pas en cours de cor où on faisait des études et des gammes. C'était presque de la torture pour moi, ma prof me tapait sur la tête, en disant « penche ta tête ! Remonte ton bras ! » et ça s'accompagnait de gestes physiques vraiment sur moi. Bon, c'était pas quelqu'un de méchant mais c'était quelqu'un qui faisait comme on lui avait appris à elle et qui ne s'était pas tellement posé de questions je pense. Et arrivé au CNSM, miraculeusement en cours de solfège spécialisée, je suis tombé sur quelqu'un au hasard, parce qu'on ne choisissait pas ses profs, qui était Monique Bouver, qui était cheffe de chant à l'opéra, et qui était une musicienne formidable. Elle son truc c'était vraiment de nous faire faire de la musique, comme elle était cheffe de chant elle était capable de réduire des partitions d'orchestre monstrueuses au piano, elle nous a mis au piano alors j'étais pas censé être pianiste, et là déjà y'avait l'idée que tu es musicien, tu peux jouer du piano, le prix devait normalement se passer en un an, et je lui ai dit que je voulais le rater exprès, je lui en ai parlé, elle m'a dit « ben t'es fou, passe le, réussi-le et reviens l'année prochaine ! C'est ce que j'ai fait, j'ai eu le prix et puis j'ai fait une deuxième année juste pour le plaisir en fait, ça m'a tellement fait du bien ! (rires) Et elle était maline parce que là elle m'a fait accompagner les autres, elle m'a appris à transposer au piano, à me perfectionner, ça m'a permis d'asseoir des bases techniques, mais c'était une expérience formidable de découvrir qu'on pouvait faire de la musique en cours de solfège !

L : D'accord, merci beaucoup ! Alors je sais que tu es enseignant à ...mais depuis quand tu y es ?

J : Alors je suis enseignant à ...depuis 2003.

L : D'accord, à quel type de public tu enseignes ? En termes d'âges.

J : Alors c'est une bonne question parce qu'au début quand je suis arrivé à ... j'ai eu un peu de tous les âges, du premier cycle, j'ai même eu des classes d'éveil, et assez rapidement, j'ai été amené plutôt à me tourner vers les seconds cycles, puis troisièmes cycles, puis en fait j'avais pas assez de temps pour faire tout donc depuis longtemps je n'enseigne plus qu'à des pré-adolescents et adolescents, du début du second cycle jusqu'à la fin du troisième cycle.

L : Et c'est un public que tu aimes bien ? Je veux dire, il y a un type de public auquel tu préfères enseigner ?

J : Alors je ne saurais dire si c'est parce que ça fait tellement longtemps, que je ne fais plus de petits, en fait je me sens à l'aise avec les adolescents parce que ça fait très longtemps que je leur enseigne et ça me plaît. C'est aussi par choix, je pourrai demander à avoir des premiers cycles, mais non j'ai pas envie de demander (rires), plus je travaille avec eux, plus j'ai envie de travailler avec eux. Donc ça s'est dessiné comme ça en fait, je travaille avec ce public-là, et si je suis honnête j'ai pas tellement envie de retourner avec des petits. Maintenant je saurais le faire, j'ai oublié de dire mais j'ai commencé par trois ans en tant que professeur dans les écoles de la ville de Paris, parallèlement au CNSM un peu pour gagner ma vie, j'ai passé le concours, et j'ai enseigné presque trois ans. Donc c'est que des primaires, jusqu'à dix ans, et puis tout ce qui est animation, animation d'un groupe, je sais faire, mais j'ai pas spécialement envie de changer.

L : Ça marche, du coup si tu enseignes beaucoup aux adolescents, quelles sont les difficultés que tu rencontres le plus avec eux ? Enfin le terme difficulté n'est peut-être pas le bon, mais s'il y a des choses qui coïncent un peu, qu'est-ce que tu remarques le plus ?

J : Ben ça aussi ça a évolué au cours de ma carrière avec l'expérience en fait. Au début, j'allais dire, avec l'enseignement que j'ai reçu, dont j'ai parlé tout à l'heure, ben au début ça s'est mal passé en fait avec les ados. (rires) Ça marchait pas parce que je refaisais un peu ce que j'avais vécu, avec pas beaucoup de respect, bon je sortais du CNSM aussi, le CNSM a tendance à formater un type de performance, donc on est les meilleurs musiciens de France, voir du monde donc... Arrivant dans une école de musique, moi je me souviens que je me disais que mes élèves faut que les emmène là,

et donc il faut qu'ils soient les meilleurs, il faut qu'ils soient super forts, donc je leur demandais des choses qui étaient sûrement au-delà de leurs, soit de leur possibilités soit de leurs intérêt, donc j'étais un peu en décalage. Et quand ça ne marchait pas je le prenais vraiment contre moi et je me disais mais pourquoi ils veulent pas travailler, donc j'y allais un peu en force en fait, en essayant d'imposer une autorité. Puisque c'était moi le prof c'était moi qui décidais, enfin voilà ce genre de pédagogie. Et ça marchait pas du tout, donc il y a eu des conflits, je me suis dressé contre des classes, et elles se sont dressées contre moi, enfin voilà j'ai rencontré tout ça ! (rires) J'ai commencé à réfléchir à comment on peut faire autrement que par la pédagogie coercitive en fait. Quand j'ai commencé à changer j'ai tout de suite vu que ça marchait beaucoup mieux. Donc les difficultés c'était plutôt ça et maintenant c'est vrai que je rencontre plus tellement de difficultés, celles que je peux rencontrer, c'est des classes comme celle de cette année, j'ai une classe le mercredi soir, très apathique, qui ne me connaissent pas et qui n'ont certainement dû être très stimulés dans les années précédentes, donc ils sont très passifs en fait, et ils investissent extrêmement peu d'énergie et donc du coup j'ai besoin d'en investir beaucoup pour tirer un petit quelque chose d'eux, voilà. Ça fait longtemps que ça ne m'était pas arrivé je dois dire, et je pense que si je pouvais les garder quelques années ça mettrait du temps mais on arriverait tout à fait à arranger ça. Les difficultés qui se présentent sont très vite aplanies si je peux garder les classes et en fait les seules difficultés que je rencontre maintenant c'est des élèves qui ont connu autre chose et qui se sont fermés.

L : J'y pense en en parlant, mais, par rapport au chant, ça peut être au début de ta carrière, par rapport à la mue est ce que tu arrivais à gérer ce passage ?

J : Pour moi ou pour les élèves ?

L : Pour les élèves, est ce que tu arrivais à trouver tout de suite des solutions pour ceux qui étaient en train de muer ?

J : Là aussi c'est avec l'expérience. J'ai la chance de vivre avec quelqu'un qui est prof de chant et qui connaît très bien la voix donc elle m'a beaucoup aidé, je l'ai vu travailler parce qu'on a travaillé ensemble pendant longtemps, soit dans la classe expérimentale qu'on avait mis en place, soit en ensemble vocal, donc j'ai beaucoup vu comment elle conseillait, comment elle aidait les ados. Donc en fait c'était comme une

formation continue, mais c'est vrai qu'au début non je ne savais pas, même en étant homme, et donc étant passé par la mue, je savais pas. Je n'ai pas souvenir que ma mue se soit mal passée, j'ai pas souvenir que j'ai galéré, en même temps on chantait très peu ! (rires) Donc en fait ma mue elle s'est faite un peu...en douce. Je me souviens de ma prof de solfège qui m'a dit un jour « ah ben Jean tu chantes à la cave ! » Ça voulait dire probablement que je chantais dans un registre grave, mais là aussi c'était pas un accompagnement, elle me dit ça et j'étais censé comprendre ce que ça voulait dire. J'ai compris bien plus tard ce qu'elle voulait dire mais sur le coup j'ai pas du tout compris, je devais avoir treize ou quatorze ans. Donc comme ma mue a été presque inconsciente chez moi, un jour je me suis retrouvé avec une autre voix et ça marchait aussi, j'ai pas eu de problème donc c'est vrai que j'ai eu du mal à comprendre les problèmes que pouvaient avoir les garçons et puis qu'est-ce que je pouvais faire pour les aider surtout.

L : Ça marche ! Comment tu définirais ta relation pédagogique avec les adolescents ? Ça peut être à l'heure actuelle, ou au début puis maintenant, peut-être comment ils se comportent avec toi ?

J : Ben, au début de ma carrière face à une classe je me disais « bon j'ai des personnes en face de moi, on va faire de la musique, et on va faire de la musique ensemble ». De plus en plus je vais vers si je schématise, « j'ai des personnes en face de moi, j'ai envie de les connaître, et la musique devient un moyen pour ça. » C'est rencontrer l'humain en face, et à travers la musique se connaître mieux, apprendre à fonctionner ensemble. Maintenant je me demande comment on va vivre ensemble, par le biais de la musique, et traverser une période de vie, enfin partager une période de vie. Donc c'est de plus en plus une rencontre humaine qu'une rencontre musicale en fait. Je base mon enseignement sur ça maintenant.

L : Et du coup par rapport à ça, il y a des temps où justement vous parlez d'autres choses que la musique par exemple ?

J : Oui oui ça arrive. Et consciemment de plus en plus je laisse, enfin j'aménage des moments où ça c'est possible. Je suscite des moments, par exemple au début quand ils arrivent, si je remarque que l'un d'entre eux est fatigué, c'est arrivé encore la semaine dernière. Une jeune fille qui arrive et qui s'effondre sur la table, la tête dans ses mains, je lui dis « Ça va ? tu as l'air très fatiguée, tu as eu une grosse journée ? » enfin voilà

je pose des questions, je prends du temps, et ça peut prendre un certain temps au début du cours mais parce que souvent il y en a qui rebondissent, qui disent « ah oui moi aussi ! » « oh moi c'était la semaine dernière ! » Donc ça prend du temps, au début je me disais « t'es pas payé pour ça », mais en fait si si, maintenant c'est très clair que ça fait partie de mon travail. Si on laisse ce temps-là, en fait ils vont être plus avec nous, plus disponibles, et même, ça leur fait du bien, on peut pas faire de la musique si on est dans un sale état en fait. Et si je sens qu'ils sont trop atteints, comme c'était le cas de cette jeune fille, elle était peut-être un peu malade, je leur conseille plutôt de se reposer plutôt que faire avec nous, dans un état qui n'est pas bon quoi.

L : Oui je comprends. Quelles sont les différences du coup que tu remarques entre les adolescents ?

J : Alors ils sont tous différents, et très différents. Je dirais que dans la suite de ce dont on vient de parler, plus on laisse la place à l'émergence des personnalités ou plus on s'intéresse à eux en tant que personne, et non pas seulement en tant que faiseur de musique (rires), plus les différences apparaissent. Ils ont des vies différentes, des parcours différents, et c'est ça aussi qui est passionnant en fait, d'arriver dans un cours de groupe, et faire qu'on parte tous dans la même direction, en laissant les personnalités émerger, tu vois des personnes aussi différentes que Louis, Julien, Alex⁶², et en fait on arrive bien à fonctionner ensemble alors qu'ils sont extrêmement différents ! Mais je pense aussi que c'est parce que je laisse la place à l'émergence de leurs différences, du coup ils se sentent respectés en tant qu'eux-mêmes, ils doivent pas rentrer dans un moule, et ça c'est ce que je faisais au début de ma carrière, j'essayais de faire qu'ils soient un peu tous sur le même chemin, et je pensais que c'était en gommant leurs différences, en évitant de les faire émerger qu'on allait pouvoir faire un groupe homogène. Et je sais maintenant que c'est une utopie, c'est une erreur même. En fait en gommant les personnalités on efface leur énergie aussi, cette énergie rentre à l'intérieur, et de fait la lasse que tu connais bien est un exemple archétypal parce qu'ils sont tellement différents ! Et malgré ça on arrive très bien à les guider, c'est parce que je pense qu'ils se sentent chacun respectés dans leurs différences.

⁶² Les prénoms ont été modifiés pour préserver l'anonymat des élèves

L : Justement, ça rejoint un peu ma question suivante, c'était comment tu fais pour justement t'adapter à ces différentes personnalités, comme tu viens de dire tu laisses les personnalités fleurir et émerger, mais aussi si par exemple ils n'ont pas tous les mêmes facilités de s'exprimer, le même rapport au chant comment tu arrives à gérer ça ?

J : C'est une question riche ça. Je pense que la première chose c'est d'accepter ces différences. Enfin, c'est d'accueillir ces différences comme une richesse, et non pas les voir comme une entrave. Et comment je gère ça...et ben c'est peut-être en m'appuyant, en puisant dans chacune des particularités et des personnalités, à chaque moment des choses différentes, qui vont permettre de réalimenter tu vois ? Pour reprendre l'exemple de notre classe, tu vois l'humour de François, ce côté qui déborde un peu partout, ça peut être un vrai plus dans un moment où il y a un peu une chute d'énergie, Camille avec son énergie un peu rentre dedans mais qui est super, et puis des fois on a besoin un peu de la douceur de Jacques, de l'intériorité de Tim⁶³. Il y a moyen en fait de trouver sur la durée du cours des moments différents où chacun va pouvoir s'exprimer. C'est comme s'il y a plein de couleurs, et que (rires) comme dans un tableau tu choisis tes couleurs, tu les mélanges et cette diversité de couleurs devient une richesse.

L : Super merci ! Si tu suis des classes d'adolescents sur plusieurs, comment se passe l'évolution, leur évolution déjà, l'évolution avec toi, avec le cours, est ce que tu les vois évoluer ? De quelle manière ? Et puis est-ce que tu penses que c'est bien de suivre une classe ou un groupe sur plusieurs années ?

J : Oui oui. Alors, en tout cas dans mon expérience, j'ai plein d'exemples que c'est incomparablement profitable de pouvoir suivre un groupe sur plusieurs années. Je suppose que ça dépend de la façon dont on gère le groupe mais la façon avec laquelle je le fais, j'installe une relation de confiance qui fait qu'au bout d'un moment leur énergie se déploie, leur personnalité se déploie, ils se trouvent bien là, ils ont confiance donc ça se réinjecte, enfin c'est vraiment un cercle vertueux. Ils n'ont plus peur, enfin la peur tombe au fur et à mesure, et en général avec un groupe nouveau il faut au minimum deux mois pour que les barrières commencent à tomber et que le groupe commence à me faire confiance. Deux mois c'est le milieu voire la fin du premier

⁶³ Les prénoms des élèves ont été changés pour préserver l'anonymat.

trimestre, bon, il nous reste cinq mois avant la fin de l'année, si on peut gagner ces deux mois ou ce milieu de premier trimestre l'année suivante du coup on commence directement. Et je vois que les groupes que je suis sur plusieurs années on gagne un temps fou. Au lieu de commencer véritablement vers le 30 novembre, c'est en général au moins de Novembre que ça commence à rouler, ben en fait là le 15 Septembre c'est parti ! Et c'est reparti comme on s'était quitté le 30 Juin, l'énergie est innée, donc moi je suis convaincu que c'est une bonne chose, après évidemment je suppose que ça dépend des profs, c'est un point de désaccord avec certains de mes collègues ici, qui eux considèrent que c'est mieux de tourner parce que les élèves voient des différentes approches et que c'est plus riche, alors bon, je peux entendre ça, mais ce qu'on gagne probablement en richesse d'approches, je trouve que largement on le perd en efficacité, en énergie, et en confiance.

L : Ça marche merci. Est-ce qu'au cours de ta formation tu as eu des modules en psychologie notamment de l'adolescence ? Si oui, comment ça s'est passé, ou alors est-ce que tu t'es formé d'une autre manière ?

J : Alors j'ai eu, pas pendant ma formation initiale, je me suis formé après en fait. C'est quand j'avais entre 35 et quarante ans, j'ai trouvé une formation en psychologie, notamment de l'adolescence justement. Ça m'intéressait, d'abord pour moi, de mettre un peu des mots, des explications théoriques, et puis pouvoir le réutiliser dans mon enseignement. Du coup, ça a pu faire l'objet d'une prise en charge par le conservatoire. C'était un module de psychologie, avec les stades de développement de l'enfance à l'adolescence, mais avec une grosse partie sur les adolescents.

L : Et justement, est-ce que tu te souviens des explications que tu cherchais à ce moment-là sur les adolescents ? Est-ce que tu te souviens d'une chose où tu te disais je suis coincé, j'ai besoin d'avoir des réponses ?

J : Ah oui, puis comment je travaillais à ce moment avec des adolescents, j'avais des questions à poser oui. (rires) Donc clairement j'ai pu poser des questions, sur comment on agit quand un ado est complètement bloqué, il se trouve que mon fils avait quinze ans à cette époque-là, il était en pleine adolescence ça tombait bien aussi ! C'était en même temps à titre de parent et de professeur. Donc j'ai eu des réponses, qu'est-ce qu'il vaut mieux faire, qu'est-ce qu'il ne faut pas faire.

L : Donc ça t'a aidé.

J : Oui ça m'a beaucoup aidé, puis je pense que c'est aussi en travaillant sur moi qu'il y a beaucoup de choses qui se sont résolues dans mes cours. Quand on travaille sur soi, sur ses peurs, son besoin de reconnaissance, son besoin de prouver quelque chose et que ça se calme, on demande moins du coup.

L : Ça marche, merci ! Combien d'adolescents tu as en tout à peu près et combien ils sont par classe ?

J : Oui, alors à peu près, ils sont une dizaine par classe, entre dix et douze plutôt, voilà. Et combien j'ai d'élèves en tout...je dirais environ quatre-vingt élèves, tous adolescents.

L : D'accord. Et par rapport à ce chiffre, dix douze, tu en penses quoi ? Que c'est un bon chiffre ? Ou tu aimerais moins ? Plus ? Ou ça te va très bien, tu as trouvé ton équilibre ?

J : Je trouve ça pas mal oui, je trouve que c'est un bon ratio. Peut-être...si on devait changer quelque chose, je dirais plutôt que dix douze je dirais huit dix parce que douze c'est un peu beaucoup il me semble.

L : Pourquoi tu trouves que c'est beaucoup ?

J : Et ben... c'est difficile de dire exactement pourquoi, je trouve qu'au-delà de dix le groupe est un peu grand. Après, ça fonctionne encore hein mais huit dix, c'est un bon ratio parce qu'on peut encore faire beaucoup de travail individuel, pour quelqu'un qui a des difficultés, on peut prendre du temps. A douze, c'est plus difficile, c'est pas grand-chose comme différence mais ça permet moins une personnalisation fine pour chacun. Donc finalement, si je devais me fixer sur un chiffre, je dirais dix maximum. En dessous de huit la dynamique de groupe a tendance à chuter.

L : Est-ce que justement tu as déjà eu des classes où ils étaient moins de huit ?

J : Oui oui, pas beaucoup mais j'avais une classe où ils étaient sept et ou, i au point de vue de la dynamique de groupe, c'est difficile.

L : Donc c'est vraiment un juste milieu !

J : Oui exactement, c'est un équilibre assez fragile en fait ! C'est un réglage assez fin et fragile. Après voilà, s'ils sont sept il faut investir plus d'énergie et s'ils sont douze, il faut passer un peu sur le désir d'aider chacun vraiment de façon profonde comme on voudrait le faire.

L : D'accord, merci. Est-ce que tu pourrais me décrire un cours type avec des adolescents ? Est-ce que par exemple tu commences toujours le cours de la même manière, est ce qu'il y a des choses que tu fais à chaque cours ? Tu vois ce que je veux dire ?

J : Oui oui je vois, alors, la réponse c'est oui et non, enfin, je ne fais pas toujours pareil à chaque cours mais il y a un peu des rituels effectivement. J'aime beaucoup commencer par chanter, commencer par quelque chose d'actif et musical. Pas forcément commencer par regarder le travail que je leur aurai donné la semaine précédente, enfin ça peut être ça aussi, par exemple le temps que tout le monde arrive. S'ils ne sont pas tous là au début peut-être je peux profiter du temps des cinq ou dix minutes où je sais qu'il y en a qui arrivent du lycée, donc à ce moment-là je commencer par regarder leur travail, comme ça, ça nous permet d'avoir un peu de temps avant que tout le groupe soit là. Et dès que tout le monde est là, je me dis que je regarderai les autres plus tard et on y va. Sinon, dans l'idéal, je commence avec de la musique, souvent une polyphonie ou un chant avec piano, enfin quelque chose comme ça. Et puis l'autre rituel, ben terminer par la musique aussi ! (rires) Terminer par une belle réalisation musicale, souvent l'aboutissement du travail du cours, mais en tout cas pas terminer par une dictée ou un truc comme ça, enfin ça peut arriver bien sûr mais dans l'idéal, c'est commencer et finir par la musique, ce serait ça mes rituels.

L : Ça peut être aussi plus large, est-ce que par exemple tu les fais improviser, composer de temps en temps ?

J : Oui ça peut faire partie, en tout cas j'ai envie de le faire, de le faire plus. Et c'est vrai que dans le cadre d'un CRR, même si on est relativement libres par rapport au programme, on a toujours dans l'idée quelque part de les amener à l'examen, soit à la fin de l'année soit bientôt. Donc je me sens un peu moins libre dans ce contexte là pour faire des disciplines entre guillemets ou des pratiques qui s'éloignent de ça.

L : Oui, qui ne font pas partie de l'examen.

J : Oui et malheureusement parce que je suis le premier à dire qu'on travaille pas pour l'examen. Je me sens plus libre dans les 2C2, les classes comme ça, ou 3C1 parce que l'examen est dans deux ou trois ans donc avec ces classes-là, plus facilement, je vais aller vers de l'impro, des jeux de dynamique de groupe, des choses qui sont pas forcément musicales, des jeux de rencontre au début de l'année, je le fais plus facilement je m'aperçois avec des 2C2 qu'avec des 2C4 par exemple.

L : Et quand tu parles de jeux, tu trouves que c'est quelque chose qui plaît bien souvent aux adolescents ?

J : Oui, pour moi les jeux ça fait partie de la construction du groupe, de la dynamique du groupe, ça fait vraiment partie des choses que je me donne à faire, ça fait partie de mes objectifs. Et les jeux ça plaît bien oui, parce que déjà ça les surprend souvent, ils s'attendent pas du tout à trouver ça dans un cours de Formation musicale (rires). Ça les sort d'une routine, ça les sort d'une habitude et en général ça leur plaît beaucoup.

L : Ça marche ! Quel type de répertoire tu utilises, surtout avec les adolescents ?

J : Alors comme je disais tout à l'heure j'ai une formation assez éclectique, allant de la musique ancienne, voire très ancienne, médiévale, jusqu'à la musique contemporaine, très contemporaine, (rires) donc en fait c'est très large. Ce qui est arrivé un peu plus tard dans ma formation, c'est plutôt le jazz, qui est arrivé après ma formation initiale, je l'ai découvert après trente ans en fait, j'ai commencé à le pratiquer, à rentrer dedans. Et puis, à peu près parallèlement, les musiques dites pulsées, variétés, que je ne connaissais absolument pas quand j'étais jeune, j'avais un certain snobisme qui me faisait dire que la grande musique c'était Mozart et que Genesis c'est pas de la musique. J'ai beaucoup changé là-dessus, il n'y a plus de hiérarchie dans ma tête. Maintenant j'utilise les musiques sud-américaines, la bossa, les musiques de danse, les musiques Klezmer, et ça fait partie maintenant d'un choix en tant que pédagogue de dire plus on ouvre à des répertoires différents et travailler sur des cultures variées, plus c'est bon pour les élèves, on se retrouve dans des situations musicales très diverses. Par exemple, le travail de ressenti des syncopes, on peut le travailler avec Mozart mais ce sera jamais aussi profond que quand on fait de la bossa quoi. Les mesures asymétriques, on en trouve très peu dans le classique donc

c'est bien de taper dans d'autres répertoires, sinon on n'a pas l'occasion de travailler ça.

L : Je vois, et par exemple les polyphonies, tu en fais souvent ? Tu aimes bien ?

J : Oui tout à fait ! Les polyphonies c'est la base de mon travail en fait. Si je devais dire quelle est l'activité principale de mon enseignement, c'est ce que j'appelle le travail de l'oreille en polyphonie. Il y a beaucoup de gens qui croient que c'est de la chorale en fait mais c'est pas du tout de la chorale, travailler l'oreille longtemps on a cru que c'était en faisant des dictées que ça allait marcher. Le problème de faire des dictées, c'est que c'est pas un travail de l'oreille en fait, c'est un moyen de l'évaluer mais c'est certainement pas un travail. Et chez certains élèves comme c'était mon cas, l'oreille se développe malgré tout mais chez beaucoup, une majorité je pense, il faut leur donner des moyens pour y arriver sinon c'est une catastrophe en fait. C'est un moyen de découragement et non pas de formation ! Pour m'aider à trouver comment travailler l'oreille, j'en n'ai pas parlé tout à l'heure mais l'expérience de l'Autriche a été très formatrice aussi. J'ai fait des stages pendant quinze ans en fait, l'été en Autriche et dans ce pays il n'y a pas de solfège. J'ai vu que ces enfants avaient quand même une très bonne oreille, un certain type d'oreille, assez restreint mais quand même très bonne dans ce domaine, ça m'a fait poser beaucoup de questions, je me disais « attends ils font pas de solfège et ils arrivent quand même à déchiffrer du Mozart à trois voix ? Comment c'est possible ? » Ben en fait c'est possible parce qu'ils chantent depuis toujours, à l'école, dans leur famille souvent, c'est très présent. Donc ils ont une connaissance intuitive de l'harmonie tonale qui est très profonde. Après, dès qu'on sort de l'harmonie tonale, c'est un problème par ce qu'ils n'ont pas de technique du tout mais pour une bonne partie de la musique classique, ça marche très bien. Donc l'idée c'était de se dire qu'on peut faire pareil (rires) et pour ça, utiliser la polyphonie, sans piano, a capella et de préférence à un par voix comme moyen de formation de l'oreille. Il y a plein d'avantages, d'abord c'est actif, c'est beau, on est tout de suite dans quelque chose où l'esthétique peut vraiment toucher les ados, parce qu'il y a la voix et la voix ça touche directement, plus rapidement qu'un instrument, quelqu'un qui chante on est plus facilement touché je trouve.

L : Les ados aussi sont touchés par la dimension de la voix ?

J : Oui, complètement. Une fois dépassé la petite réticence à investir l'énergie pour sortir sa voix ou la crainte qu'on entende sa voix, oui ils ont beaucoup de plaisir à chanter. Avec les ados ça peut passer par le choix du répertoire, de trouver des choses qui sont plus adaptées, des spirituals, des musiques rythmiques, des arrangements de chansons actuelles enfin etc. Peu à peu on les amène vers Mozart avec ça et ils comprennent toute la profondeur de cette musique.

L : Oui, donc ça c'est un type de répertoire qu'ils aiment bien tu as remarqué ? Les spirituals, les musiques un peu énergiques ?

J : Oui, qui peuvent engager de l'énergie ou mobiliser le corps aussi pourquoi pas danser aussi !

L : Ça marche merci ! Quelle est selon toi ta priorité en termes de savoirs didactiques pour des élèves adolescents, par exemple en second cycle ou en troisième cycle quelles sont les choses auxquelles tu tiens ? Je pense avoir compris qu'il y avait la polyphonie mais est-ce qu'il y a autre chose ?

J : Alors ça, c'est un peu comme un fil conducteur qui regroupe toutes les activités que je vais proposer, ou les partitions que je vais leur faire découvrir, je dirais qu'à partir du second cycle, c'est approfondir la connaissance et la compréhension du système tonal. Donc c'est aborder l'harmonie, aborder les accords, les accords parfaits puis les dominantes, la relation tonique dominante d'une gamme, majeure et mineure, ensuite les modulation, et peu à peu approfondir en fait le système tonal pour aller jusqu'en troisième cycle, maîtriser les modulations, les transpositions, je dirais que c'est ça. Mais après, les autres disciplines qu'on peut travailler, par exemple, le rythme, sont des extensions de cette ligne directrice qui est basée sur la connaissance de l'harmonie tonale, qui est en fait la base de notre culture. Ça ne veut pas dire que l'harmonie modale n'est pas intéressante mais pour moi, quand on travaille sur des modes ou des musique modales, c'est une extension de cette ligne de base que je fixe de façon souterraine, parce qu'on habite en France et qu'on est dans une culture européenne et que la musique de base pour nous c'est la musique tonale.

L : Et tu as l'impression qu'ils préfèrent quoi ? Tu as l'impression qu'ils préfèrent chanter ? Est-ce que par exemple les relevés de choses qu'ils aiment bien ça leur plaît ? Enfin une activité qui plaît en général au plus grand nombre ?

J : Alors, ça se construit un peu, il y a une éducation à ça à faire, c'est à dire que d'emblée dans une classe que je connais pas, par exemple la classe de 2C2, typiquement c'est les ados en quatrième troisième, qui n'ont pas tellement eu cette pratique là avant, au bout d'un moment, oui, c'est ce qu'ils préfèrent, chanter. En particulier chanter à plusieurs voix, mais au début, comme ça leur est difficile et que c'est difficile effectivement, chanter à une voix sa partie, c'est pas forcément sur ça qu'ils vont se jeter au début avec le plus de plaisir. Donc j'alterne les activités pour leur apprendre à aller vers ça, leur ouvrir ce goût là avec des choses plus évidentes ou plus énergiques, des chœurs parlés, des polyrythmies ou des musiques actuelles pulsées. Des choses dont la réalisation se fera de manière plus légère et en parallèle, on creuse la polyphonie peu à peu.

L : Je comprends ! Je passe à ma question suivante, comment tu gères le groupe dans son entité ? Selon les activités par exemple, est-ce qu'ils sont toujours en grand groupe avec toi ? Est-ce que des fois tu les mets en autonomie par petit groupe ? Si c'est le cas est-ce que c'est toi qui fais les groupes ou c'est eux qui choisissent avec qui ils se mettent ?

J : Alors, il arrive peu souvent que je les mette en autonomie, c'est aussi par raison logistique, au conservatoire, c'est compliqué d'avoir des salles pour ça donc pour le moment, c'est ça la difficulté. Quand ça arrive, c'est pour préparer l'examen clairement parce qu'ils ont des épreuves d'autonomie entre autres, des polyphonies à préparer tout seul, donc ça faut que je voie comment ils arrivent à gérer ça et s'ils n'arrivent pas à le gérer, que je puisse le voir en amont que je puisse les aider. Donc des fois je les mets en situation comme ça pour voir comment ça se passe et là c'est moi qui constitue les groupes, en tout cas dans le cas de la polyphonie toujours, c'est pas « tiens j'ai envie de chanter avec mon copain » parce que c'est très délicat en fait un groupe à construire. Surtout une polyphonie à quatre voix, s'il y en a un qui est trop en difficulté, il va mettre tout le groupe en difficulté, et ça en fait c'est pas bon pour eux. C'est moi qui construis les groupes donc, pour l'examen et pour les temps de travail en autonomie. L'autre endroit où je peux comme ça leur proposer un travail en petit groupe, c'est l'impro. Je peux leur dire « vous vous mettez par trois, vous travaillez dix minutes, vous cherchez dix minutes et puis vous me jouez la séquence ensemble ». Sinon non parce que je trouve qu'on n'a pas tant de temps de cours que ça, et que le temps où ils travaillent avec moi, c'est celui où ça va être le plus efficace

donc c'est pour ça, je ne fais pas non plus d'examens blancs, de choses comme ça, je trouve que c'est trop précieux le temps qu'on a ensemble.

L : Et quand vous faites des relevés par exemples, ils sont chacun dans leur coin, enfin est-ce qu'ils peuvent s'aider, le faire à deux ou c'est toi du coup qui vient regarder le travail de chacun ?

J : Alors, ça dépend des niveaux et du degré d'autonomie là-dedans. Mais si si, ça c'est tout à fait possible, au contraire même, je le favorise, en général les relevés, pour avoir fait beaucoup de dictées tout seul sur ma table sans aucune aide et sans rien du tout (rires), au contraire je favorise le travail en commun, en particulier pour ceux qui ont un peu l'habitude je leur dis « ben si toi tu vas vite est-ce que tu peux l'aider, tu lui rechantes, ou tu le refais avec des pulsations pour qu'il comprenne où sont les temps etc ». Donc oui, ce petit travail de tutorat, de micro tutorat est positif. Et sinon oui, j'essaie de passer de l'un à l'autre parce que c'est quand même moi qui ai l'expertise pédagogique pour pouvoir leur donner des clés au bon moment. Donc je surveille les micros tutorats d'un coin de l'œil en même temps que j'aide ceux qui ont le plus de mal.

L : Et l'idée de tutorat, tu trouves ça cohérent avec l'âge adolescent ? Est-ce que tu ferais ça avec des plus petits ou justement, cette idée de s'entraider tu trouves ça plus utile pour des ados ?

J : C'est pas tellement une question d'âge pour moi c'est une question de niveau. Je ne le ferais pas avec des petits parce ben déjà pour pouvoir aider quelqu'un, il faut déjà maîtriser assez bien le sujet et avoir des clés pour comprendre pourquoi l'autre n'y arrive pas. Et ça, ça demande déjà un certain degré d'expertise. Donc en premier cycle je le vois assez mal ça, j'imagine mal comment ça peut être utile en fait. A partir du second cycle oui, chez certains qui ont déjà une bonne maîtrise, suffisante encore une fois pour pouvoir dire « attends non c'est parce que là tu n'as pas trouvé l'endroit où était la pulsation ». Le refaire sans donner les réponses, c'est pas si facile que ça en fait.

L : Et souvent ça vient d'eux ? Ils vont naturellement aider leurs copains ?

J : Oui oui ! Souvent c'est aussi parce que je suis occupé avec d'autres et donc celui qui a déjà fini, il va spontanément rechanter à celui qui n'y arrive pas et ça, non seulement je ne l'interdis pas mais je le favorise, en leur formulant.

L : Ça marche, alors j'ai fini, ma question bonus, c'est si tu as des souvenirs en tant qu'adolescent en cours de Formation musicale, après tu en as déjà parlé au début, si un professeur en particulier t'a marqué ou une activité qui t'a plu ? Ou au contraire !
(rires)

J : Un souvenir négatif qui m'a fait dire « ça je le ferai pas si un jour je suis prof », c'est l'histoire des dictées par exemple. Vraiment, je voyais des copains à côté galérer et ne recevoir aucune aide en fait, sans explication, juste des réprimandes. Ça c'est vrai que petit je crois qu'on est sensible à l'injustice. Et déjà petit, ça me choquait, je me disais comment il est censé trouver sans que personne ne lui explique... Et en positif, ben c'est sûrement cette espèce de plaisir du groupe, de se retrouver, alors à l'orchestre c'était encore plus fort mais même en Formation musicale où on faisait pas tellement de musique, il y avait un plaisir à se retrouver ensemble avec les copains plus ou moins proches. Il y avait un plaisir à retrouver le même groupe, chaque semaine, une sorte de rituel, même si c'était une pédagogie où on n'avait pas tellement l'occasion de communiquer pendant le cours mais de fait, il y avait une espèce de communication non verbale, (rires) qui se faisait, puis qui était agréable de retrouver chaque semaine.

L : C'était le côté un peu social.

J : Oui absolument, un groupe qui se retrouve toutes les semaines et qui est content de se retrouver, même si on pouvait pas parler. Pour moi, on peut vraiment faire avec ça le cours de Formation musicale, en faire un endroit de vie, où l'échange et la parole sont libres !

L : Super, est-ce que tu veux rajouter quelque chose ?

J : Ben non, merci pour ces questions !

L : Merci surtout à toi !

Annexe 5 : Entretien Bernard

Léa : C'est parti ! Peux-tu te présenter ?

Bernard : Alors, je m'appelle Bernard, je suis professeur de Formation musicale au CRR de ...

L : Très bien, est-ce que tu peux m'en dire un peu plus sur ta formation et tes diplômes ?

B : Alors, j'ai d'abord fait l'enseignement initial au conservatoire de ..., là où je suis prof maintenant, puis j'ai fait une formation supérieure au CRR de Tours, où j'ai préparé mon CA donc je suis au départ flutiste⁶⁴, j'ai fait classe d'écriture à Rouen avec Jacques Petit, et puis Formation musicale enfin solfège à l'époque, et puis surtout deux ans de préparation au CA. Donc ça, c'est pour tout ce qui a un lien à la Formation musicale. Et à côté de tout ça, j'ai une formation on va dire, autodidacte de pianiste variétés, jazz, chansons, écriture aussi, voilà.

L : D'accord. Il me semble que tu as fait des méthodes de FM ?

B : Alors ça, c'est venu après ouais ! Ça a commencé en 2001, 2000 ou 2001 ! Un copain de la formation CA de Tours, qui était donc prof de FM comme moi, qui est devenu directeur de conservatoire et aussi directeur de collection chez Billaudot, m'avait appelé en me disant : je cherche des auteurs qui ont des projets spécifiques, je sais que tu fais des trucs spécifiques, est-ce que ça te dit, est-ce que tu aurais un projet à proposer aux éditions ? Donc c'est parti de là, j'avais un projet de chansons parce qu'à l'époque j'avais beaucoup de petits et j'utilisais des chansons comme base d'apprentissage. Mais c'était pas du tout mes chansons à moi, c'était des chansons de chanteurs qu'on aimait bien, je me souviens que j'utilisais beaucoup L'autobus à vapeur, des choses d'Olivier Delgutte que j'aimais bien, puis ces chansons-là étaient en même temps les chants que j'utilisais en classe de chorale que j'avais, c'était les CE1 et je m'en servais aussi pour l'apprentissage solfégique. Ils apprenaient d'abord la chanson à la chorale et ensuite j'apportais la partition et on regardait ce qu'il se passait dedans. Evidemment, ça pouvait pas fonctionner pour les éditions Billaudot,

⁶⁴ L'instrument a été changé pour préserver l'anonymat de Bernard.

ils m'ont dit : c'est infaisable, on a pas les droits, ça va être trop cher en autorisation, soit tu reprends des vieilles chansons de tradition, comme la mère Michel, du domaine public, soit tu écris des chansons toi-même. Et en fait c'est parti de là, avec ma sœur on a écrit des chansons ensemble, qui sont devenues le terreau de base des quatre ans de premier cycle, voilà. Donc ça, ça a vraiment été une réflexion pédagogique pour les premiers cycles et depuis trois ans je refais une nouvelle série pour les seconds cycles avec l'instrument en classe. Ça aussi ça a été une sorte de nouvelle pédagogie qu'on avait mis en classe au CRR. Donc oui, je fais plein de choses différentes et c'est ça qui fait que je m'épanouis et je pense qui rend mon enseignement intéressant aussi, c'est que je fais plein de choses à côté. Faut surtout pas faire, (se rapprochant du micro) faut surtout pas faire que 20 heures de FM, faut faire plein d'autres choses et garder contact avec la scène !

L : Ce sera noté ! (rires) Et peut-être une méthode pour les troisièmes cycles ?

B : Non c'est pas d'actualité et en fait, si ça existe, ça sera certainement pas proposé par les éditeurs parce que tu sais chez les éditeurs c'est commercial aussi, faut vendre. Donc ils sont très à l'affût du premier cycle parce qu'ils ont énormément de potentiel, il y a énormément d'écoles de musique, donc en premier cycle il y a beaucoup d'élèves, en deuxième cycle il y en a déjà beaucoup moins, et alors en troisième cycle ça reste exceptionnel. Après, ça ne veut pas dire que ça ne se fera pas, d'ailleurs on voit bien chez les libraires, il y a moins de matériau pour les troisièmes que les premiers cycles. Il y a une multitude de méthodes pour les premiers cycles, un peu moins pour les deuxièmes et presque pas pour les troisièmes. Après, sur les troisièmes cycles, c'est vrai que les supports qu'on prend dans le répertoire, c'est assez facile de les prendre dans une autre musique quoi. Ils ont moins besoin d'être cadrés dans des progressions pédagogiques les troisièmes cycles, ce qui est tout le travail d'un bouquin de premier cycle.

L : Je comprends ! Depuis quand tu enseignes ici ?

B : Ben je l'ai toujours été, je suis sorti avec ma médaille d'or, à l'époque j'avais 17 ou 18 ans, ça date (rires), après j'ai enchaîné avec quelques remplacements, après j'ai préparé mon CA, je suis revenu, j'ai eu de la chance parce y'avait un poste à ce moment-là, donc j'ai enchaîné tout de suite avec six heures de remplacement, puis neuf

heures, puis douze heures, puis seize heures, puis j'ai été titularisé dans la foulée donc ça pour moi ça a été une chance. Après, ça a été une chance aussi de ne pas avoir à chercher des heures donc ça s'est fait assez vite.

L : Ça marche ! A quels types de publics tu enseignes ? Ça peut être maintenant mais ça peut être aussi au début de ta carrière, est-ce que ça a toujours été la même chose ?

B : Alors non, du tout, ça n'a pas du tout été la même chose, au début j'étais beaucoup avec des seconds cycles avec ma collègue, on avait vraiment ce qu'on appelait les élémentaires donc tout le deuxième cycle on était un peu tous les deux, il y avait des profs qui étaient plus âgés que nous, ils n'avaient pas le DE mais c'était l'équivalent, qui faisaient tout le premier cycle, et puis Adèle⁶⁵. Elle, elle faisait le troisième cycle, elle voulait le garder. Et on a eu accès au troisième cycle quand elle partit en retraite.

L : D'accord.

B : Donc moi j'ai eu longtemps le deuxième cycle, avant le départ en retraite de notre collègue, on a eu un changement de direction au conservatoire, responsable de département ça n'existait pas et est arrivé le DEM régional, donc ça c'est dans les années 92, 93 juste après mon CA d'ailleurs, Monsieur X est arrivé à la direction du Conservatoire et il m'a dit « Bernard faudrait que tu prennes la responsabilité du département. » On avait une équipe pédagogique très ...euh pas du tout soudée. On avait, ben tu vois, Adèle qui s'occupait du troisième cycle, qui était isolée et volontairement isolée, on avait ma collègue et moi les deuxièmes cycles, tous les deux profs à CA et en dessous, des profs qui étaient là depuis longtemps avec une grosse expérience pédagogique qui s'occupaient que des petits. Donc avec un fil conducteur assez traditionnel, nous on avait préparé notre CA, ma collègue au CNSM et moi à Tours, on avait réfléchi à la pédagogie, on appelait déjà Formation musicale, c'est vraiment là que ça a évolué mais on n'avait pas encore les moyens de les mettre en place complètement au conservatoire, qui était encore très traditionnel. Le directeur a vu que je m'entendais bien avec tout le monde donc il s'est dit que je pourrais faire le tampon entre tout le monde, il y avait quand même des tensions dans l'équipe donc j'ai été un peu celui à qui on faisait confiance, je parlais tranquillement à tout le monde, je suis devenu responsable de département et il m'a demandé aussi de m'occuper des

⁶⁵ Le prénom a été modifié.

petits CHAM, il voulait changer l'orientation pédagogique et c'est aussi au moment où il y a une des anciennes profs qui est partie en retraite. Donc c'est là où j'ai eu des CE1, pendant quelques années j'ai eu que des seconds cycles, là j'ai eu des petits, des primaires, ça c'était dans les années 97, c'est-à-dire deux ou trois ans avant l'idée des bouquins dont je t'ai parlé parce que ça été à partir de ça que je les ai écrits. Donc là, j'ai eu des premiers cycles, CE1, CE2, quelques années après j'ai même demandé à suivre les quatre ans et c'est là où j'ai fait des expériences intéressantes avec les CM2, où je faisais les instruments en classe et ça c'était en 98, 99 et c'est cette classe là que j'ai suivi quatre ans. En même temps s'est mis en place le DEM régional, donc j'étais aussi le prof référent du conservatoire pour rencontrer toutes les équipes des conservatoires. Donc dans l'ordre j'ai eu, cycle deux uniquement, après ça a été premier et second cycle et une fois qu'Adèle est partie en retraite, j'avais troisième cycle et cycle spécialisé, donc j'ai tout fait en fait et je trouve que c'est une chance, on me dirait demain de faire que du premier cycle je pourrais le faire, c'est intéressant. Même si j'aime bien les grands, c'est plus de préparation mais c'est quand même plus tranquille en cours, les petits c'est beaucoup d'énergie, mais j'ai aimé faire ça, ça m'arrive encore d'avoir des classes primaires mais pas en tant que prof de FM, c'est pour encadrer un projet musical, j'ai une séance chorale avec eux, ça dure une matinée quoi, je les ai pas toutes les semaines. Même encore cette année, je vois des classes primaires, c'est quelque chose qui me plaît, j'aime bien faire ça. Et puis, le dernier volet et ça, ça a été un peu après mais ça fait quand même un certain temps que je le fais, c'est la FM Jazz. Petit à petit c'est devenu le principal de mon emploi du temps, ça s'est développé, maintenant j'ai justement des ados qui arrivent en seconde TMD...

L : Et la FM Jazz c'est ouvert aux enfants ou c'est à partir du second cycle ?

B : Ben j'ai eu un gamin qui est venu il y a deux ans en sixième. Et cette année j'ai un élève qui doit être en cinquième, c'est assez exceptionnel. Sinon c'est plutôt des enfants qui ont fait le collège, qui ont fait un premier cycle classique, ils arrivent en seconde, mais sinon ceux que j'ai en horaires aménagés, c'est les TMD qui arrivent en seconde. Donc les plus jeunes que j'ai on va dire, sauf exception comme les deux garçons, c'est des secondes.

L : Ça marche, merci ! Quelles sont les différences que tu observes entre ces publics ? Tu as parlé d'énergie pour les enfants...

B : D'énergie pour le prof !

L : Oui d'accord, et justement avec les adolescents qu'est-ce qui change ?

B : Oui c'est différent, on voit bien les élèves en primaire, il faut être très actif tout le temps, changer d'activité régulièrement et ça a beaucoup changé d'ailleurs, on n'a plus les mêmes enfants devant nous. Un cours de troisième cycle avec des étudiants ça peut être posé un certain temps tu vois, ils vont pas s'ennuyer, même si il y a une dynamique importante quand même alors qu'avec les petits, il faut que ce soit dynamique tout le temps. Ça veut pas non plus dire qu'on ne va pas se poser sur un extrait lent, ne pas prendre le temps d'écouter et tout ça mais il faut les occuper, il faut être assez vif quand même. D'abord d'un point de vue discipline, c'est pas du tout pareil, les étudiants il n'y a pas de problème de discipline avec eux, les petits il n'y a pas de problème de discipline avec eux si tu les occupes tu vois ? Donc cette énergie-là elle est très différente pour le prof. Et puis au milieu pour les ados, c'est un peu différent je trouve, parce que que tu sois très énergique ou sur un cours assez soft, sur la perception que tu donnes de toi-même, c'est pas ça qui fait qu'ils vont être concentrés ou pas, je pense qu'il y a autre chose sur cette tranche d'âge-là.

L : Et tu as une idée de ce que ça pourrait être ?

B : Ben oui, je pense que c'est le contenu, ça, c'est sûr, mais c'est aussi la relation de confiance que tu vas mettre avec eux dès le début, et surtout le respect que tu auras pour eux. Je constate que les élèves me font confiance assez vite parce ça se fait assez naturellement, j'ai pas de recette, je suis moi quoi et je pense que dès le début les ados... Alors, ça veut pas dire qu'ils travaillent, qu'ils sont motivés en classe, je vois qu'ils aiment venir, mais ça se traduit pas pour tous par un gros boulot à la maison. J'ai des cours de FM mais j'ai aussi des modules, c'est là que je vois surtout les ados parce que ces TMD, je les vois en cours de FM collectif mais je les vois aussi par deux une demi-heure pour un module piano que j'avais demandé pour la FM jazz, au début surtout pour les batteurs. J'avais dit que ces élèves ils avaient vraiment besoin de travailler un deuxième instrument complémentaire et puis il y a une année où j'avais pas énormément d'élèves en TMD, j'avais dit que ça serait bien que tout le monde le

fasse. Donc on a déterminé que la règle c'est que tous les TMD, seconde première et terminale auraient un cours de piano, enfin c'est pas un cours de piano mais c'est un prolongement de la FM sur un module autour du clavier. Du coup, on apprend à se servir de cet instrument comme d'un nouvel outil qui permet à l'élève de déchiffrer un thème dans le Real Boo. Donc il apprivoise le clavier, il peut se doubler aux basses, il chante les basses et puis il joue des accords surtout. Et puis, petit à petit, non seulement il joue des accords mais on peut jouer aussi le thème et là, ça dépend des élèves, après c'est le travail des élèves, leur autonomie, il y a des élèves qui réussissent le pari à ce que ça devienne presque un autre instrument, puis d'autres qui font pas grand-chose quoi.

L : Oui c'est que je voulais te demander, tu as remarqué qu'en général ça leur plaisait ce type de module ?

B : Ah oui, alors ça leur plaît parce qu'ils voient que ça avance. Et moi, quand j'ai un élève qui arrive et je vois qu'il n'a rien fait, ça je le vois tout de suite, quand un élève hésite dès la première mesure, tu vois qu'il n'a rien fait donc je demande s'il a eu le temps de travailler cette semaine, s'il dit oui oui un petit peu, et je m'aperçois qu'il n'a quasiment pas joué, je lui dis du coup : bon ben on va profiter d'aujourd'hui pour te remettre en piste ! Quand c'est comme ça pendant un mois, oui, au bout d'un moment je vais faire une mise au point mais l'élève ne va pas sécher le cours parce qu'il n'a pas bossé. En fait, quand il bosse pas il sait qu'avec moi il va trouver un élan pour la semaine qui arrive, même si je lui dis pas c'est super t'as rien fait ! Evidemment, c'est pas ça du tout mais ils n'ont plus sept ans quoi, moi je leur dis ce que je t'ai demandé moi je sais le jouer, c'est pas pour moi que tu le fais, faut vraiment que tu prennes conscience que c'est vraiment pour toi et puis ça se passe bien. Après, il y en a qui de toute façon, quoi que tu dises, quoi que tu fasses, ils n'auront pas le temps de le faire, ça ne les intéressera pas plus que ça mais en tout cas pendant qu'ils sont avec moi, ils participent, ils sont motivés pour le faire quand même. Donc il y a quand même une liberté, une marge de manœuvre pour eux et puis surtout, je m'aperçois qu'ils ne sèchent pas donc ça c'est très important parce que quand tu vois que les élèves commencent à plus venir, ben faut se poser des questions.

L : Puis tu leur laisses une certaine autonomie dans leur travail, ça peut peut-être les motiver aussi ?

B : Oui bien sûr, ils savent qu'il faut qu'ils bossent ça, c'est relié à la FM, c'est dans le cadre un peu plus général de la Formation musicale la motivation. Quand je leur demande qui ne l'a pas beaucoup fait ? Moi j'utilise beaucoup le clavier, surtout en jazz et ceux qui lèvent la main, c'est eux qui passent en premier. Ils savent qu'ils ne vont pas être jugés, ils vont passer au clavier pour être relancés. Quelqu'un qui n'a pas travaillé et que tu n'interroges pas, ben ça va pas le motiver pour s'y remettre, c'est très important de lui redonner des clés pour le rebooster, le remotiver. Bon des fois, ça marche pas parce que tu ne peux pas non plus tout gérer, tu n'as pas forcément toutes les solutions, si l'élève n'a pas le temps...

L : Du coup c'est super ça rejoint un peu ma question suivante, c'est quelles sont les difficultés que tu rencontres le plus avec les adolescents ? Tu dirais plutôt que ça a rapport avec cette question du travail à la maison ? De motivation à trouver qui peut être plus fragile qu'avec les enfants ?

B : Alors moi c'est bizarre, mais je ne vois pas d'élèves pas motivés. Mais c'est aussi parce que c'est cette structure-là, le conservatoire qui fait que, c'est peut-être un peu différent... Mais franchement, je pense que je ne vois que des élèves motivés, mais pas que des élèves travailleurs, c'est pas la même chose. Il y a des élèves qui ont leur acquis, qui sont là, je vois sur les UV complémentaires par exemple, les 3C1 et les 3C2, les grands que j'ai en ce moment qui préparent leur UV, je pense quand même qu'ils sont intéressés, bon, si la FM était...

L : Optionnelle ?

B : Oui, ben la plupart ne serait pas là. Mais ça veut pas dire qu'ils sont pas motivés, ils sont intéressés par le cours, après ils ne font pas forcément le boulot c'est vrai...

L : Et est-ce qu'au sein de tes cours, ça peut être au début de ta carrière, tu as rencontré des situations qui revenaient souvent avec les ados ? Par exemple peu de participation, d'énergie...

B : Ouhla oui, j'ai souffert de choses (rires), par exemple quand j'ai commencé à faire des remplacements j'avais dix-neuf ans. Donc j'avais des élèves qui avaient deux ans de moins que moi, alors là, c'était très compliqué ! En plus j'avais les TMD donc j'arrivais, ils s'asseyaient, ils sortaient pas les affaires, ils s'asseyaient volontairement mal, tu vois, et là, c'est très compliqué. Il manquait vraiment la marge de l'âge en fait, en plus, je faisais les choses qu'on me demandait de faire parce que j'étais remplaçant et du coup Arbaretaz à cette époque on le faisait. Ben va trouver une motivation avec des ados ! Là c'était vraiment compliqué, puis petit à petit ça s'est fait quoi. Je me souviens de quelques cours où ce rapport d'âge était compliqué mais je n'avais pas que des cours comme ça heureusement. Maintenant, même si j'amène des choses difficiles à faire ou que les élèves aiment moins, ça marche parce qu'on le fait d'une certaine façon. Je pense que c'est l'expérience, la façon de faire, le fait que je sois à l'aise au piano aussi peut-être, tu vois on est autour du piano, il y a une énergie qui se fait assez naturellement, j'ai jamais un élève qui dit « moi je veux pas le faire ». Même les élèves seconde TMD qui ne me connaissent pas, il y a des filles qui, par exemple, chantent très peu fort mais ça passe assez vite en fait. Elles voient que je ne fais pas cas de ça, je ne les mets pas en danger, on chante tous ensemble d'abord et puis après je fais chanter des petits passages, c'est tout. Quand il y en a un qui n'y arrive pas, je me suis aperçu que j'ai une phrase qui me revient tout le temps, c'est « allez, on lui donne un coup de main ! », donc ce genre de petites phrases, ça montre que je suis attentionné.

L : Ça marche, alors c'est parfait parce que ça rejoint ma future question !

B : Ah mais en fait je connais ton questionnaire hein ! (rires) Non mais j'imagine que tout se rejoint, ça se recoupe !

L : En effet ! Du coup comment tu définirais ta relation pédagogique avec les adolescents ?

B : Alors je vais encore parler des TMD parce que c'est la tranche d'âge ado. Actuellement, il y a un élève qui me parle de son prof d'instrument qu'il n'arrive pas à voir, il n'arrive pas à le voir pour son cours donc on en a déjà parlé tu vois, pour me dire ça déjà c'est qu'il a confiance. Je pense que le mot clé, c'est la confiance. Pour que l'élève puisse te parler d'un sujet qui sorte de la classe de FM, c'est le mot

confiance. J'ai des TMD qui me parlent par exemple qui sont élèves dans un autre conservatoire, ils me parlent de leur difficulté à y aller par exemple. Ils n'ont personne à qui dire « ben moi ça me prend quand même 1h15 pour aller là-bas », bon c'est lié à la scolarité, ils ne me parlent pas forcément d'autre chose, ça dépend, ça arrive ponctuellement.

L : Et donc du coup, pour définir ton rapport avec eux tu dirais que c'est beaucoup de confiance surtout ?

B : Ah ben moi pour moi c'est comme si c'était ma fille qui me posait une question. J'essaye de répondre dans leur intérêt à eux tout le temps. En fait, j'ai souvent aussi des questions d'orientations, l'orientation c'est quand même une sacrée question quand tu es élève. Par exemple, un élève de jazz, pour vivre du jazz c'est compliqué quand même, donc faut pas leur faire miroiter des choses...moi je leur dis toujours « pensez à avoir une deuxième corde à votre arc ! ».

L : Oui donc tu les conseilles aussi...

B : Ouais, je leur dis en avance mais même en classique des fois ! T'en as qui bossent beaucoup et n'avancent pas tellement, c'est pas évident de leur dire les choses, je leur demande souvent comment ça se passe à l'instrument parce qu'en FM, ça peut s'arranger mais quand l'instrument ça ne se passe pas très bien, c'est compliqué et c'est pas évident de le faire comprendre, surtout à des gens bosseurs ! En fait, tout est lié, il y a une chose que je dis beaucoup au premier cours, sur les deux trois premiers cours, je leur redis aux élèves, notamment les troisièmes cycles, les COP encore plus c'est qu'il ne faut pas qu'ils pensent que je crois qu'ils savent tout, alors qu'ils ont déjà dix années, douze années de conservatoire derrière eux. Je leur dis toujours « y'a forcément des choses que vous avez zappées, et ne pensez pas qu'en posant n'importe quelle question le prof va croire que je suis nul, profitez que je sois là... » et je leur dis aussi « si vous me dites que la quarte elle est majeure, ben je ne vais pas pleurer tout de suite » (rires) Alors il y en a qui me regardent et qui disent « ah ben oui c'est vrai », mais cette confiance-là elle est vraiment importante parce que du coup ça détermine tout le reste. Mais je ne me force pas, c'est pour ça, je pense que c'est un métier...c'est quand même une vraie vocation et je pense qu'on ne peut pas faire ce métier si on a pas une facilité de relation avec les gens. Quand on dit qu'un prof a beaucoup de

charisme, qu'il a de la présence mais ça ne se contrôle pas, on est comme ça, et je pense qu'on aime faire cours si on aime ce rapport avec les gens, on ne peut pas se forcer. Donc je suis assez naturel et je pense que les élèves, les ados, le ressentent beaucoup. On a beau réfléchir sur le contenu, le solfège, la FM, moi je suis sûr que quelqu'un qui sait faire, il pourrait faire avaler du Dandelot et les élèves ils s'éclateraient quand même quoi, enfin j'exagère quand même, Dandelot ! (rires) Enfin tu vois ? C'est pas que le contenu, la personne et la façon de faire, la façon d'être est très importante, c'est quand même de l'art, c'est de la musique.

L : Je comprends ! Quelles sont les différences entre les ados que tu remarques ou que tu as pu remarquer ? Dans un même groupe par exemple.

B : Ah ben il y a des élèves qui sont hyper timides, ça c'est sûr mais il n'y a pas que les ados qui sont comme ça, et puis des élèves qui ont une grande présence, alors c'est aussi le prof qui doit gérer ça, entre l'individuel et le collectif. Il y a des élèves qui sont facilement présents, qui sont très à l'aise, alors pas forcément à l'aise au niveau musical mais pour parler, c'est ça qu'on peut remarquer, et puis chez les ados tu as des mal-être aussi, c'est le moment quand même où ils ne sont pas très bien dans leur peau, donc ils font très attention à eux, ils se regardent, beaucoup, quand il y en a un qui est interrogé en général ils ont un petit regard sur les autres, c'est le moment de les mettre en confiance parce qu'ils se sentent jugés par les autres donc ça, ça arrive très souvent avec les ados. La différence que je vois avec les ados, c'est la façon d'être, ils se savent observés en fait. L'adulte, il rougit facilement quand il est interrogé mais c'est pas pareil, quand il vient en classe il a déjà dépassé ce stade, ça peut être plus avec l'humour, alors que l'ado il fait très attention. Moi j'utilise beaucoup l'humour en classe, j'aime bien rire, et ça fait quand même passer beaucoup de choses mine de rien, ça montre aussi si les élèves sont réactifs. Si tu dis un petit truc, il y en a qui réagissent pas, je leur dis « ben t'écoutes pas ? » (rires)

L : Justement, ma question suivante rejoint un peu ce que tu viens de dire, c'était comment tu fais justement pour t'adapter à tous ces profils différents ? Je demande ça aussi par rapport au fait que ce soit un cours collectif, comment arriver à ce que tout le monde s'y retrouve ?

B : Moi j'ai toujours pensé qu'il valait mieux des niveaux différents mais des âges pas très éloignés, qu'un même niveau avec des écarts d'âge. Ceci dit j'ai le cas avec un élève de jazz, des secondes premières terminales TMD avec un élève de 5^{ème}. Ça se passe bien, c'est un peu la mascotte mais je ne suis pas sûr qu'il soit très à l'aise tout le temps. Les niveaux différents c'est mieux, ça booste les moins avancés, et puis ça permet des tutorats, ça permet avec un élève très avancé de lui demander d'expliquer à des copains, parce qu'en expliquant on voit les choses autrement. On peut faire faire autre chose, du piano, de l'accompagnement, si l'élève est très à l'aise, il peut préparer lui-même un truc spécial pour la semaine suivante par exemple, ou lui demander simplement de transposer, si les autres n'en sont pas encore là. Tu vois, on peut toujours extrapoler le support de base pour qu'il soit au niveau de l'élève qui est à l'aise et pareil dans l'autre sens, on peut toujours simplifier. Mais quelqu'un qui n'a pas la maturité, qui va être très timide parce qu'il ne trouve pas sa place, parce que les codes sont différents quand même, les codes des ados ne sont pas les mêmes que ceux des adultes ou les primaires, alors ça c'est plus difficile à gérer. Donc moi, si j'étais responsable d'une structure, j'évitais de mélanger. L'humour n'est pas le même aussi, faire cours à une classe c'est quand même un peu du théâtre et les codes humoristiques ne sont pas les mêmes. Avec les ados aussi ça passe bien, eux-mêmes le font ! Quand ils voient qu'ils ont droit à ça ils s'en servent, par contre, c'est du théâtre, mon visage il peut très vite changer, surtout avec les petits, leur faire comprendre par les expressions. Tu vois par exemple il y en a un l'autre jour il rentre il me dit « salut », je dis « ah ben non c'est pas salut, moi c'est bonjour », ils me tutoient les TMD, ça ne me gêne pas du tout, parce que je sais trouver la limite, et j'ai pas besoin de leur montrer la limite ils la voient eux-mêmes, je pense que c'est l'expérience qui fait ça. Quand tu es jeune et que tu n'as pas de recul d'âge avec les élèves que tu as, c'est moins facile. Et puis quand tu es plus jeune souvent tu es un peu plus rigide, tu as l'impression que si tu ne fais pas ça...mais avec l'âge tu prends vraiment du recul et puis moi je dis toujours, la terre elle continue de tourner quoi, c'est pas parce qu'il n'a pas fait son Artbaretaz cette semaine que je vais mal dormir. Moi je pense que je fais le maximum pour mes élèves, ils y arrivent, c'est très bien, ils n'y arrivent pas, ça ne va pas me rendre malade, ça c'est important aussi, parce que sinon c'est pas très sain...

L : D'arriver à se détacher ?

B : Ah oui faut se détacher ! C'est pas que tu t'en fiches, je ne m'en fiche pas de mes classes mais si un élève n'a pas son UV, ben c'est comme ça, toi tu sais que tu as fait ce qu'il fallait. C'est souvent dans l'autre sens, c'est des élèves qui disent « ah c'était super vos cours, merci beaucoup », je leur dis « ben j'ai fait mon boulot ! » Des fois tu les marques, je racontais ça l'autre jour je ne sais plus à qui, je lui disais que des fois on marque les élèves sans s'en apercevoir. Je me souviens d'un élève, à l'époque où j'avais tous les cycles deux tu sais, on faisait le Voyage d'hiver de Schubert, on avait fait acheter le bouquin pour les élèves, le cycle entier. Moi je suis une bille en langue, c'est pas mon truc quoi, l'allemand par exemple j'en n'ai pas fait, contrairement à Jean (entretien 3) qui est très à l'aise, et donc le Voyage en allemand, on faisait les notes en onomatopées, et j'avais dit « s'il y en a un d'entre vous qui fait de l'allemand ? » et là, j'avais un élève très discret, pas très bien dans sa peau qui me dit « moi je fais de l'allemand », et je lui ai dit « super, ben t'as qu'à faire celui-là pour la semaine prochaine ! » Il vient la semaine d'après, il nous le chante en allemand, bon très bien, il en fait un autre la semaine d'après, on a dû en faire deux trois comme ça, bon bref. Et cinq six ans après, je le croise dans le couloir, je le reconnais à peine et il me dit « Oh Monsieur ! Vous vous souvenez du voyage d'hiver ? » et ça m'a marqué ! Tu vois j'en suis encore ému, je me suis dit en fait on ne prend pas conscience de petites choses qu'on apporte à des élèves, on le fait sans y faire attention mais rien que ça, tu vois il était ado mais ça l'a mis en valeur quoi, ça l'a marqué carrément ! Je me dis, si ça se trouve, je le croiserais maintenant il me dirait la même chose, moi j'avais complètement oublié ce truc-là, c'était une demande comme ça mais pour lui, ça a été beaucoup plus ! C'est drôle hein ? Il y a des choses qu'on fait qui nous paraissent banales mais qui sont très importantes pour eux. Et ça, pour moi, c'est un peu des recettes pour mettre les élèves en valeur, on a l'habitude de dire « pour la semaine prochaine vous ferez ça », mais tu peux aussi dire « toi et toi la semaine prochaine, vous allez préparer ça » et ça, ils ont une responsabilité et tu les mets aussi en valeur. Tu sais les devoirs, il n'y en a quand même pas énormément qui travaillent, les relevés ils n'ont pas le choix parce qu'on voit mais à l'oral globalement, tu vois moins vite. On peut aussi donner des devoirs individuels, ça marche.

L : Ça marche. Si tu as suivi, ou si tu suis des classes d'adolescents sur plusieurs années, comment ça se passe ?

B : Ben c'est principalement la FM jazz qui me permet ça.

L : D'accord.

B : Les secondes, premières, terminales, je les prends quelque fois en postbac. Ah oui ils évoluent oui, les élèves de terminale c'est pas les mêmes qu'en seconde, deux ans après ils ont mûri, ils sont plus à l'aise avec leur corps, ils parlent plus facilement, ils sont plus détendus, quand ils arrivent en seconde ils sont encore très jeunes. Ils ont un peu peur de tout, en deux ans ça change vite, puis après ça dépend individuellement. S'il y en a qui changent très vite, il y en a qui mettent plus de temps, mais c'est plutôt dans le bon sens. J'ai un exemple d'un élève qui est en terminale, qui n'a rien fait en seconde et en première, il est batteur en jazz. Et lui, dès le début, dès la seconde, il me parle de DEM. Je lui dis « tu sais c'est pas tout de suite le DEM ». Et en piano, il n'a pas avancé pendant ces deux ans, l'année dernière, ils étaient deux dans le module, il se trouvait avec Marin, qui est un élève guitariste de jazz et qui lui, a vraiment accroché au piano, c'est devenu quasiment un deuxième instrument pour cet élève. Cette année, je les retrouve tous les deux en terminale, de temps en temps Marin commençait à lui montrer des trucs au piano, et puis début Octobre, il arrive et il n'avait encore rien fait. Donc je lui ai dit « je pense qu'il faut qu'on arrête le module parce que j'ai des élèves qui demandent à faire le module et je n'ai pas la place, donc moi j'ai envie de mettre quelqu'un d'autre à ta place ». Il me dit « moi j'ai toujours l'idée du DEM » et je lui ai dit « mais tu rigoles, c'est impossible, tu n'es pas en cycle 2 tu es en cycle 1, et tu viens en auditeur au cycle 2, et le cycle 2 ça peut être trois ou quatre ans » et ça j'ai vu que ça l'a piqué. Le lendemain, j'ai un texto : « mes parents voudraient te rencontrer pour qu'on parle de mon orientation ». Je les vois la semaine d'après, des parents que je n'avais jamais vus, adorables et qui comprennent bien ce que je leur dis, l'élève était là. D'un côté, j'avais des retours hyper positifs en instrument mais moi je leur disais que ça n'avancait pas, qu'il n'était pas encore du tout autonome. Depuis ce jour-là, il est en cycle 2 pour moi officiellement. Là il a avancé sur quatre mois, il aurait pu faire ça en un an, la motivation est carrément différente, là il arrive les morceaux sont faits, c'est plus du tout le même et on avance vraiment. En classe, quand je dis « qui veut le faire ? » je sais qu'il va lever la main, alors qu'il n'est pas sûr de savoir le faire. Et ça a changé la donne, il a pris conscience qu'il était en train d'aller à côté...

L : Et tu penses que cette évolution c'était aussi une question de temps ?

B : Ah ben il n'était pas très mature, il était un peu gamin quoi. Puis là il a changé, c'est sûr, alors c'est pas que le rendez-vous qui a changé la chose, je pense que dans sa tête ça commençait à évoluer. Il a mûri en tant que personne pas que musicalement, là il est hyper motivé et ça avance. C'est la première fois que je vois un revirement à ce point-là.

L : Ça marche. Est-ce qu'au cours de ta formation tu as eu des modules en psychologie ? Notamment de l'adolescence.

B : Non j'ai pas eu de module comme ça. On a eu des trucs de sophrologie, mais c'était pas sur la motivation, sur les ados... Non j'ai vraiment appris avec l'expérience.

L : Ça marche ! Combien d'élèves ados tu pas en tout ? Et combien ils sont par classe ?

B : Alors, j'ai des classiques, j'ai des postbac, en COP j'ai une exception, j'ai un élève qui est en troisième, sinon c'est que des jeunes adultes. Donc les ados c'est surtout en FM jazz, le jeudi ils sont quatre...

L : C'est plutôt des petits groupes ?

B : Dans mes classes ils sont souvent dix onze, j'ai une exception le jeudi après-midi en cycle deux où ils sont cinq. En tout, j'ai vingt-cinq ados peut-être.

L : Et tu préfères quand ils sont peu nombreux ? Est-ce que l'énergie est différente ?

B : Ah l'effet de groupe n'est pas le même ça c'est sûr. Tous ces ados dont je te parle c'est des TMD, je les vois en duos, et je les vois en groupe de dix. Et je pense que le rapport que j'ai avec eux il est différent aussi parce que je les ai en groupe de deux. Quelque part je suis aussi leur prof d'instrument, c'est pas leur instrument, mais tu vois je les vois avec une face à face qui n'est pas que prof de la classe collective. Tu vois, je ne me suis jamais fait la réflexion mais en discutant avec toi, je pense que ça, ça change beaucoup de choses. Ils sont pas timides dans la classe collective parce qu'ils me connaissent autrement, comme si j'étais un prof d'instrument.

Et le prof d'instrument, on lui parle peut-être plus facilement qu'un groupe d'une classe collective.

L : Donc ce regard plus individuel c'est ?

B : Ah oui, c'est une bonne chose, je pense que ça les forge, ça les équilibre par rapport à moi.

L : Est-ce que tu pourrais me décrire un cours types avec des adolescents ? Est-ce qu'il y a des choses que tu fais souvent avec eux ? Comme par exemple l'improvisation, la composition ?

B : Alors, ils passent énormément au clavier. Tu sais en FM jazz, ils sont assez débutants, ils découvrent les intervalles, je parle beaucoup des TMD parce que ça correspond à la tranche d'âge des ados. Eux, ils découvrent plein de choses, ils sont débutants. Donc on chante beaucoup, on est très souvent autour du piano, quand on est assis on fait un peu plus de rythmique jazz etc donc un cours type c'est : on commence autour du piano à chauffer avec la voix, donc là c'est que des onomatopées, c'est j'entends je chante, on entend on imite. Je leur apprend à changer le rythme aussi, dans un relevé ils cherchent un truc ils vont le répéter dix fois au même tempo alors qu'il suffit de ralentir pour prendre conscience du contre-temps par exemple tu vois ? Donc je mets en place les réflexes qu'ils doivent avoir. Un cours type c'est ça, on commence par chauffer et on commence autour du piano. Après, je pose des questions, j'en profite, sur ce qu'on vient de faire, des questions de théories à l'oral. Souvent après, on prend un thème qu'on a soit travaillé, soit qu'on déchiffre, soit qu'on mémorise, après on va se rasseoir, on complète des extraits sur une feuille, bon c'est assez solfégique, après, ça peut être suivi d'une écoute, on essaye de savoir à quel courant de jazz ça peut appartenir, c'est une sorte d'analyse auditive, il y a quelques fois des éléments en rapport avec ce qu'on a fait au début du cours évidemment et puis du rythme et en fait l'heure elle passe très vite, une heure et demie. Toutes les activités qu'on fait, il y en a au moins la moitié qui sont au clavier, soit pour jouer quelques accords du real book ou d'autres trucs, je pense que c'est ça aussi qui fait qu'ils sont motivés, ils ne sont pas assis tout le temps à m'écouter. T'as intérêt à être dynamique, c'est ça aussi qui fait que les élèves aient envie de venir, c'est qu'il se passe quelque chose. J'ai un petit côté instit je crois, j'aime les groupes, j'adore préparer mes cours,

après je pense que je suis un peu bavard, que je vais un peu vite. Je veux que ça avance, et peut-être qu'il y a des moments où il faudrait se poser un peu plus, peut-être.

L : Merci, pour ma question suivante j'ai un peu la réponse puisque tu fais surtout FM Jazz, mais quel type de répertoire tu utilises en cours ? Ça peut aussi être en classique quand tu faisais ça avant.

B : Oui j'ai les troisièmes cycles cette année donc ça marche. Avec les élèves de troisième cycle, on prend pas mal de Bach, aussi bien pour travailler les continuos, la grille harmonique, les déchiffrages, des chants, des duos, des extraits de cantate. J'utilise pas mal Bach, dans les mélodies du vingtième il y a toujours le père Poulenc, j'aime bien Berstein aussi j'en amène régulièrement. J'amène des standards de jazz aussi évidemment.

L : Et est-ce qu'il y a un répertoire qui semble plaire particulièrement aux adolescents ?

B : Alors c'est sûr que quand t'amènes du rythme un peu swing, bossa ça marche tout de suite. J'avoue que Schubert, Beethoven, Brahms ça les porte pas énormément. Si j'avais des seconds cycles classiques, je ne sais pas si j'amènerais beaucoup ça quoi. Ça dépend aussi des élèves eux-mêmes et de leur discipline instrumentale. Les violonistes sont proches d'un répertoire classique, ça les gênerait pas je pense. Mais des élèves guitaristes ou même des cuivres, je pense que les lieder de Schubert ça ...enfin je ne sais pas, peut-être que je me trompe. Je me souviens d'un morceau qui avait beaucoup plu aux seconds cycles, c'était le concerto d'Ajaujez, le mouvement lent, ils avaient adoré ça, donc ce genre de répertoire ça marchait bien, de Falla, enfin des choses très vivantes quoi. Il y a des choses super belles, Schumann ça marche bien, en fait je crois que tout ce qui est très harmonique ça plaît beaucoup, et la musique assez romantique, les ados, c'est le moment où ils commencent à avoir des copains, ils sont amoureux, je pense que ces mélodies ça les touche. Je parlais de Bach tout à l'heure surtout pour les troisièmes cycles, en second cycle c'est vrai que tout ce qui est un peu concerto romantique ça leur parle, c'est des musiques qui vont les émouvoir pas mal.

L : Super, j'ai une dernière question, c'est comment tu gères les groupes selon les activités ? Par exemple, est-ce qu'ils sont toujours en grand groupe ? Est-ce que parfois tu les mets en petit groupe ?

B : C'est tout le temps alterné individuel, groupe, duo, petit groupe et ça, à n'importe quel âge, c'est vraiment important. Je ne mets jamais personne en danger, c'est-à-dire que quand je vois que quelqu'un n'a pas bossé ou qu'il est trop faible, ben c'est le groupe qui l'aide, j'y reviens quand même et je n'abandonne jamais. Par exemple, souvent en rythme, un exercice rythmique avec quelqu'un qui bloque, je ne dis jamais « bon ben tu le revois on le fait la semaine prochaine ». Je cherche toujours à ce qu'il y ait un truc qui se débloque. Je m'adapte, parce que c'est ça la pédagogie, c'est s'adapter à l'élève, à l'élève qui n'y arrive pas, c'est lui proposer une remédiation, tu changes les rythmes, tu mets en plus simple, et là ça fonctionne. Par exemple, quand on met en place un ostinato, on met une clave par exemple, bon ça, c'est pas facile pour quelqu'un qui ne l'a jamais fait, je leur dis « vous savez il y a des musiciens terribles, ils ne savent pas faire ça » c'est important de leur dire ça. Quand on fait une dictée atonale, il y en a pour qui c'est très compliqué et je leur dis que c'est un truc où, si je le faisais avec eux tout de suite je n'aurais pas forcément tout bon, j'ai une bonne oreille tonale, mais atonale il y a des repères que j'ai moins, je leur dis « ce genre de travail ça va vous faire progresser, mais ne vous mettez pas dans tous vos états s'il y a des choses que vous ne savez pas faire ». Tout le monde ne progresse pas de la même façon, c'est important de se démystifier, le prof ne sait pas tout faire, faut leur dire aux élèves, surtout aux grands qui vont devenir pros.

L : Et tout à l'heure tu parlais de tutorat, c'est quelque chose que tu trouves adapté pour des adolescents ? Qu'ils s'entraident entre eux de temps en temps ?

B : Ah oui carrément, ils sont plus à l'écoute d'un copain que d'un prof parfois. Il l'expliquera à sa façon aussi, je vois carrément ça avec l'exemple des deux élèves dont je t'ai parlé tout à l'heure. L'autre élève apprend autant en expliquant que l'autre en écoutant. Non c'est vrai que le tutorat ça fonctionne, ça permet de mettre en valeur l'élève qui y arrive bien et surtout de s'adapter. Un élève qui a beaucoup de mal et qui sent qu'il y a un poids qui commence à s'installer dans la classe, que les autres attendent, faut casser le truc. Tu as des élèves qui disent « non mais de toute façon je suis nul je n'y arrive pas », il faut leur montrer que tu ne les laisseras pas tomber, que si les autres doivent attendre, c'est pas grave, ils sont avec lui, ils l'encouragent. J'ai un élève qui est bassiste au début il avait un rapport un peu...il m'a testé pendant plus d'un mois. Donc, il se trompe au clavier, je lui dis « c'est pas ça » il me dit « ben si c'est ça », il avait toujours ce réflexe, et après il disait « ah oui non pardon ! » mais

c'est arrivé plein de fois tu vois, donc je lui ai dit « en fait, soit tu me fais confiance, soit t'as pas besoin de moi, tu joues ce que tu veux, et je te dis rien », donc à un moment donné faut qu'ils entendent que ça va pas. Ça va mieux là mais je lui ai dit, à la fin du premier trimestre « tu sais j'ai du mal à te cerner, je pense qu'on a un mauvais rapport, donc réfléchis à ça faut que ça change ». Et la semaine d'après, il m'a dit qu'il avait réfléchi, que j'avais raison. Bon, c'est mieux, il ne le refait pas mais je n'ai pas le même rapport avec lui qu'avec les autres. Lui-même n'a pas le même rapport avec moi, je pense que cet élève il a beaucoup de doutes, beaucoup de craintes.

L : Ça marche, j'ai une question bonus...

B : Ah oui une question bonus !

L : (rires) C'est quels sont tes souvenirs à toi en tant qu'adolescent ? En cours de FM, de musique, des choses qui t'ont marqué.

B : Alors...oui, des souvenirs pas très sympas. Quand j'ai postulé à Rouen, j'étais en flûte, j'ai été pris, je l'ai tenté en piano, je n'ai pas été pris et l'examen de piano A cette époque il y avait Monsieur Y, prof de piano, j'avais été le voir, puis je lui avais joué une valse de Chopin, je lui avais dit que je voulais présenter l'examen il m'a dit « tu as quand même une main gauche un peu faible » et c'est vrai que ma main gauche était, elle est encore un peu faible. J'ai pas eu de cours dans une structure, j'ai appris le piano par chance parce que mon père travaillait au casino de Forges et la directrice avait eu la bonne idée de créer comme un petit comité d'entreprise. Donc il y avait des musiciens parisiens qui venaient pour le dancing le samedi soir, au lieu d'arriver à 19h, on leur avait demandé de venir à 16h. Et c'est ces trois quatre musiciens qui m'ont appris le piano dans un environnement où c'était gratuit. Ils avaient créé une petite école en quelque sorte, on n'était pas nombreux comme élèves. Le pianiste m'a appris à jouer mais il m'a pas appris comme dans les conservatoires tu vois, il m'a pas appris à jouer staccato, legato, les gammes comme il fallait. Donc j'arrive à l'examen pour rentrer au conservatoire et là, ils m'ont demandé de jouer des gammes, je l'ai fait comme je peux, sur tout le clavier donc évidemment c'est une catastrophe et après une des jurys me dit « vous venez de quelle école ? » je lui dis que j'étais à Forge les eaux, j'avais douze ans, tu sais comment tu t'exprimes quand tu as douze ans devant quatre personnes devant toi et elle a dit en regardant les autres « ah

ben évidemment, des petites écoles rurales » un truc comme ça, donc t'es humilié. Ça c'est vraiment un mauvais souvenir d'ado, et puis tout l'inverse, un super souvenir, avec Jaques Petit, au tout début que j'ai fait de l'écriture, donc j'avais seize dix-sept ans. J'arrive dans la classe et en même temps que moi, souvent on était deux en cours, j'étais avec une fille qui était en supérieur, on disait comme ça à l'époque, supérieur en piano. Moi je faisais du bal, je savais des chansons et elle, elle jouait Chopin mais elle ne savait pas jouer des accords. Et Jacques m'avait dit que c'était super ce que je faisais, que j'avais un bon niveau, et ça m'avait réconforté, je me sentais légitime ! Tu vois ,c'est carrément l'inverse par rapport à l'examen d'entrée ! J'ai ces deux souvenirs qui sont très différents, bon après en FM, j'en n'ai pas particulièrement, ça se passait bien. Donc j'insiste sur le fait qu'on peut marquer les élèves sans s'en rendre compte, en positif comme en négatif, on a une sacrée responsabilité envers les élèves. C'est un métier où on t'écoute, donc faut faire gaffe, se remettre en question, je trouve qu'il faut toujours être humble. L'humilité c'est quelque chose d'important notamment avec les ados. Il y a quand même une discipline à avoir mais je pense que la discipline elle est là dès qu'ils voient à qui ils ont à affaire. L'humour, la confiance que tu leur donnes, les encouragements que tu leur donnes en tout début d'année par exemple, c'est vraiment important. Mais ils ont aussi besoin d'un cadre, de leur dire quand quelque chose ne va pas, ils en besoin de ça, de ce cadre. Si t'es trop cool ils ne se sentent pas en sécurité. Quand ils sont ados, ils perdent un peu leurs repères, ils écoutent plus trop les parents, ils veulent pas faire comme eux donc le prof peut être très important pour eux, que ce soit garçon ou fille. Il faut qu'ils se sentent en sécurité au moment du cours. Voilà !

L : Merci beaucoup Bernard !

B : Merci à toi Léa !

Annexe 6 : Entretien Julie

Léa : C'est parti ! Est-ce que tu peux te présenter ?

Julie : Oui bien sûr, alors je m'appelle Julie, je suis enseignante au CRD de ... en Formation musicale, donc je travaille à temps plein depuis la rentrée de Septembre et globalement c'est ma quatrième année d'enseignement, sans compter des petits remplacements de FM que j'ai fait avant. Je suis jeune diplômée du CEFEDM, je suis diplômée en Formation musicale et en hautbois⁶⁶. Donc avant ici, j'ai travaillé dans des écoles de la musique de la région rouennaise et c'est mon premier vrai poste à temps complet dans un CRD depuis cette année.

L : Ça marche ! A quels types de publics tu enseignes ?

J : Alors, cette année j'ai à partir de la première année, donc sept huit ans jusqu'à des adultes, débutants ou en deuxième cycle, donc jusqu'à soixante-cinq ans on va dire. J'ai aussi des groupes d'ados, des ados débutants, des ados qui sont en CHAM, et puis des ados qui sont en deuxième cycle, voilà. Donc j'ai plusieurs types de profils, à chaque fois, j'ai des débutants et des plus avancés dans chaque tranche d'âge.

L : Et j'ai entendu aussi qu'il y a des CHAV vocal dans ton conservatoire mais ce n'est pas toi qui t'en occupes, c'est bien ça ?

J : C'est ça, c'est Olivia (entretien 1), Louise (entretien 2) et Pierre (prénom changé). Moi j'ai une partie des CHAM musique mais on se les répartit parce qu'il y en a pas mal, on a des CHAM primaires, des CHAM collège, moi j'ai sixième et cinquième.

L : Ça marche ! Quelles sont les différences que tu remarques entre ces différents publics ?

J : C'est assez difficile de catégoriser par public je trouve, je vois des différences selon les classes, ça c'est sûr parce qu'il y a vraiment une dynamique de classe qui peut se mettre en place plus moins facilement on va dire. Ça dépend de plein de choses je trouve, ça dépend de l'âge, ça dépend du nombre d'élèves qu'il y a dans la classe, ça dépend aussi de leur cursus. Donc effectivement, les élèves qui sont en CHAM on n'a

⁶⁶ L'instrument a été changé.

pas forcément le même ressenti que des élèves qui sont en deuxième cycle Classique, il faut savoir qu'hormis en CHAM, les niveaux sont en fait complètement mélangés dans chaque cycle. Par exemple, ma classe de deuxième cycle regroupe des ados qui sont en 2C1 et des ados qui sont en 2C4. Donc, on voit quand même des différences forcément, entre les adultes et les tout petits ça n'a rien à voir, il n'y a pas du tout la même approche. Les adultes sont très inhibés, mais en même temps, ils sont très curieux, ils aiment bien réfléchir à tout, ils posent plein de questions, bon je schématise. Les petits au contraire, ils sont complètement dans la sensation, dans le jeu, ils ont peur quand ils ne comprennent pas, donc ça c'est un peu pareil pour les adultes. Les ados, c'est encore différent. En fait, ça dépend, parfois (rires) tu as des ados hyper investis qui détestent ne pas comprendre et parfois tu as des ados, tu sens qu'ils s'en fichent complètement et ils te disent « oui oui » pour te faire plaisir. Ils sont beaucoup plus dans la relation, il faut plaire un peu au prof, faut pas trop le contrarier, faut pas trop interrompre le cours ou au contraire, pour les élèves qui sont un peu, comment dire, chamailleurs et tout, eux, ils n'ont pas trop de problème à interrompre le cours mais ils sont dans un contrat didactique complètement différent, la motivation n'est pas toujours endogène chez les petits ou chez les adultes, ça dépend.

L : Et tu as un type de public préféré ? Un avec qui tu te sens mieux ou à qui tu préfères enseigner ?

J : J'aime vraiment tous les publics, c'est ce que j'aime aussi dans la Formation musicale aussi, on rencontre plein de gens différents, plein de personnalités différentes, donc j'ai pas du tout de préférence.

L : Et tu te sens à l'aise aussi bien avec les petits qu'avec les ados et les adultes ?

J : En fait ça c'est inconstant, il y a des fois je me sens super à l'aise avec les tout petits, je sais exactement où je vais, je suis dans une bonne dynamique avec eux, ça dépend des classes aussi, puis il y a des fois où je me dis mais qu'est-ce que je fais ohlala, ils n'ont rien compris aujourd'hui, on n'est pas dedans, donc c'est pas très constant en fait, ça dépend. Ça dépend aussi de comment j'ai préparé mon cours et à quel point ils ont été réceptifs, c'est vraiment dans le moment en fait mais j'ai pas à priori un type de public avec lequel je me sens mieux.

L : Ça marche, qu'est-ce qui est singulier selon toi avec le public adolescent ? J'ai compris que tu parlais de la relation et du contrat didactique qui ne sont pas les mêmes qu'avec les autres types de publics ?

J : Alors oui, je crois qu'il y a plein de choses qui sont propres aux adolescents parce c'est aussi le moment où ils développent une personnalité qui est très forte, et du coup on a du mal à les considérer comme un groupe. Enfin, moi je vois tellement de différences dans tous mes ados, entre mes ados débutants, entre mes CHAM et entre mes deuxièmes cycles, franchement, je vois vraiment énormément de différences d'attitudes, de profils et du coup ce qui est singulier c'est qu'il y a cette expression de l'individualité qui est hyper forte, les ados ont vraiment besoin de montrer leur personnalité. Alors que les adultes, ils vont être dans la discrétion, les enfants, c'est encore différent. Donc oui, avec les ados il y a ce truc de...

L : D'affirmer qui on est ?

J : Oui une personnalité qui s'affirme, après ça peut aussi se faire dans la non-affirmation du coup. Tu peux avoir des ados qui affirment leur personnalité de timide, sans vouloir mettre d'étiquette mais voilà, je trouve que c'est vraiment ça, le fait de devoir prendre en compte leur singularité, leur sensibilité, parfois vraiment exacerbée et de devoir du coup un peu tout penser en amont, de se dire comment il va réagir si je lui dis ça, donc il y a ça. Après il y a la question de la motivation. C'est complètement différent selon les ados. Quand je vois mes cycles, pour certains ça fait six ans qu'ils sont en cycle 1, au secours quoi franchement, c'est hyper compliqué à gérer parce que tu ne sais pas trop pourquoi ils sont là en fait. Tu n'as pas tellement l'impression qu'ils sont contents d'être là, tu n'as pas l'impression qu'ils sont très motivés par la musique en soi, mais ils continuent à venir, à s'inscrire. Alors c'est super qu'ils continuent à venir hein mais tu vois il y a ce truc à percer, de se dire qu'on est à un âge charnier où ils pourraient exprimer leur choix à leurs parents, dire « je veux arrêter », après, que les parents l'entendent ou pas c'est autre chose, mais en même temps ils sont là, c'est assez passif. Et d'un autre côté, tu peux avoir des motivations hyper endogènes, des ados qui sont hyper motivés, veulent à tout prix apprendre et qui posent plein de questions, donc franchement, c'est des singularités à part, c'est une pluralité des comportements.

L : Et les premiers cycles dont tu parles, ils ont quel âge à peu près ? Ceux qui sont là depuis six ans ?

J : Ils sont au collège en fait, ils ont entre douze ans et...le plus âgé doit être en quatrième, donc treize quatorze ans.

L : Ça marche ! Merci, je continue ! Quelles sont les difficultés que tu rencontres le plus avec les adolescents ? Quand je dis difficulté ce n'est pas quelque chose de négatif, mais plutôt quelque chose qui revient souvent et qui te pose question, tu vois ? Ça peut être la motivation puisque tu viens d'en parler, mais est-ce que le chant par exemple c'est une activité qui ne fait pas l'unanimité, est-ce que tu as remarqué des choses en particulier ?

J : Oui oui je vois, alors, effectivement la motivation c'est quelque chose qui me pose question, après ça me pose aussi question pour tous les âges, mais en effet particulièrement pour les adolescents. Je trouve qu'à l'arrivée du deuxième cycle, il y a autre chose tu vois, il y a un truc qui s'est passé, qui s'est déclenché, donc c'est un peu différent. Après, le chant c'est pas évident, puis je ne suis pas non plus super à l'aise pour faire travailler le chant. J'adore chanter donc ça fait partie de mes pratiques artistiques mais c'est vrai que je manque un petit peu d'outils pour aller chercher les élèves qui ont du mal, je n'ai pas les mêmes outils que Louise (entretien 1) pourrait avoir. Comprendre la mue de la voix, les changements physiologiques qu'il peut y avoir, je sais qu'il y a eu des formations sur le sujet mais je n'avais pas pu y assister donc c'est vrai que c'est un peu un manque. Pour moi, le problème c'est pas qu'ils ne veulent pas chanter je pense, c'est que je ne sais pas exactement quoi leur demander, comme je connais pas ce qu'ils sont capables de faire et que je ne connais pas trop les contraintes physiologiques donc je ne sais pas à quel point je peux être exigeante et c'est ça qui me dérange. En fait, j'aime bien avoir un peu...pas un référentiel mais un truc où je me dis je sais que lui il peut aller là et en chant j'ai pas trop cette capacité, donc la difficulté en fait, elle vient plus de moi. Parce qu'en soi j'arrive à obtenir des résultats corrects, après je pense que c'est un moment de la vie où on ne peut pas tout leur demander. L'adolescence c'est quand même pas une période super marrante et je pense qu'il y a des ados qui peuvent vraiment bloquer sur le fait de chanter devant les autres. Du coup, je pense que c'est important d'avoir cette compréhension-là, d'avoir cette tolérance vis-à-vis d'eux, de comprendre qu'il y a des choses qu'ils ont besoin

de ne pas faire. Après, au niveau de l'énergie, ça va, en tout cas cette année parce qu'ils sont plutôt du genre à discuter et à foutre un peu le bazar, (rires) ça va hein, mais ils sont plutôt bavards et énergiques. J'ai pas trop de mal à les mobiliser sur l'énergie mais ça m'est déjà arrivé sur des années précédentes d'avoir des ados tout mous. Après, je pense que c'est plutôt une posture vis-à-vis du prof, une posture d'évitement et donc ça je sais gérer parce que je sais reconnaître, je sais qu'au bout d'un moment ça va partir et tout et je sais comment faire pour que ça parte. Après, je pense aussi qu'il y a des moments où ils sont vraiment fatigués et que ça leur demande beaucoup d'énergie de grandir. Je le sais parce que je me souviens que j'étais hyper fatiguée quand j'étais ado, c'est un moment où on est crevés mais en même temps on fait plein de trucs, y'a les copains, y'a le lycée, y'a les activités donc c'est vraiment un moment où ils ont des vies hyper chargées. Donc je ne sais pas si c'est une difficulté dans le sens où en fait je l'accepte et je le prends en compte. Bien sûr des fois ça vient contrecarrer ce que j'avais prévu mais bon, il y a un millier de trucs qui viennent contrecarrer ce que j'avais prévu (rires). Mais ça me pose vraiment question, je me demande à quel point mon rôle c'est de les réveiller et je ne suis pas sûre que mon rôle ce soit vraiment de les réveiller. Ça dépend aussi de ce qu'on veut faire dans l'éducation de ces ados, je veux dire, est-ce que l'éducation, c'est à tout prix d'être à cent pour cent dans le groupe et d'être identique dans son attitude aux autres et d'avoir l'attitude que le prof attend ou est-ce que l'éducation, c'est d'apprendre à trouver autrement une motivation dans une activité qui ne nous intéressait pas tellement et qui finalement va nous plaire. Je penche plutôt vers la deuxième solution tu vois, donc tout ça me pose question ça c'est sûr, mais ça ne me pose pas tellement de difficulté dans mes cours, ça m'intéresse. De savoir si je veux les faire rentrer dans le moule, ce qu'ils ont l'air de ne pas aimer, et qu'on leur demande de faire au collège, bon après c'est normal aussi ils ont des classes de trente ils peuvent pas non plus... Mais est-ce qu'ici ça ne serait pas le lieu où ils peuvent exprimer leur singularité, c'est pour ça que je travaille pas mal sur la création et la créativité en cours. Je trouve que c'est un autre moyen d'investir, surtout les ados.

L : Super, ma question suivante c'est comment tu définirais ta relation pédagogique avec les adolescents ? Est-ce qu'il vous arrive de parler d'autre chose que le cours par exemple ? Enfin, ce que tu remarques dans ton rapport avec eux.

J : Alors c'est rare qu'on parle d'autre chose. Bien sûr je leur demande souvent comment ça se passe au collège, si ça a été le brevet blanc des trucs comme ça mais

bon, ça reste des questions assez superficielles. Mais ça c'est un peu général avec mes élèves, j'ai une très bonne relation, ça se passe très bien et je pense que les ados sont plutôt contents de venir, vis-à-vis de la relation qu'on a mais en tout cas j'ai toujours une sorte de distance avec eux. Je ne sais pas si c'est forcément volontaire ou pas mais pour moi c'est quand même super important de ne pas être complètement dans l'affect avec les élèves, surtout avec les ados. Je trouve qu'ils peuvent être assez fragiles, enfin moi j'ai déjà vu ça avec des profs, enfin je trouve ça hyper bizarre d'être trop dans l'affect, surtout en tant que prof de musique, tu vois ? Quand tu rentres dans une relation un peu bizarre, où tu veux trop répondre à ses attentes, donc du coup j'ai instauré une sorte de distance où je suis évidemment là s'ils en ont besoin, il y a une jeune fille qui a dix-sept ans, une qui ne vient jamais, elle vient jamais parce qu'en gros elle a plein de problèmes et elle veut toujours me raconter ses problèmes. Donc je suis là pour l'écouter il n'y a pas de problème, après parfois je lui conseille de s'adresser à telle ou telle personne, mais je pense qu'elle s'attend à ce qu'on discute pendant des heures, que je sois sa copine tu vois, et moi c'est pas mon rôle en fait. Bien sûr je suis là pour l'assister si elle a des problèmes, je lui donne des conseils, mais je suis surtout là pour écouter et puis je pense qu'il faut garder une certaine distance et savoir dire « là c'est plus trop ma compétence, je veux bien t'aider mais il faut que tu ailles voir quelqu'un d'autre... »

L : Et est-ce que tu penses que le fait que tu sois jeune, ça donne envie à cette adolescente d'avoir cette proximité avec toi ?

J : C'est possible mais franchement je n'en sais rien, je ne peux pas être dans sa tête. Je crois qu'elle parle volontiers de ses problèmes à plusieurs collègues, c'est pas spécialement moi, je pense que c'est une ado qui cherche de l'aide et c'est difficile pour nous de lui en apporter parce que c'est des problèmes, enfin des trucs où on n'a pas forcément la main dessus et puis bon, en soi ce ne sont pas des trucs hyper dramatiques où il faudrait saisir les instances tu vois, elle a une vie pas facile mais bon, une vie d'ado, du coup je ne sais pas si c'est lié au fait que je sois jeune, par contre, peut-être que le fait que je veuille qu'il y ait une distance avec mes élèves c'est peut-être lié au fait que je sois jeune. Je crois que d'une certaine manière on a besoin d'asseoir une légitimité, de choisir une sorte de figure que tu deviens pour tes élèves et j'ai pas envie d'être la prof copine. Je pense que c'est aussi super dangereux, parce qu'une fois que tu verses dedans en fait tu oublies d'autres aspects de ce que c'est être

un pédagogue en fait. Oui bien sûr il y a ce côté affect, il y en a certains qui parlent même de charisme, le bon prof c'est celui qui est charismatique, qui est sympa et tout mais moi, en fait, je suis vraiment contre ça, je trouve que c'est dangereux, déjà pour le prof, ça noie tes envies pédagogiques et ça t'incite pas à avoir une pensée pédagogique plus profonde que juste ils m'aiment bien donc ça se passe bien, ça, ça me gêne. Et puis pour les élèves, surtout des ados qui peuvent être un peu fragiles, je pense que ça peut être mauvais. Nous en FM on est moins peu concernés je trouve parce qu'on a des groupes, mais en instrument je pense que ça peut être assez terrible. Donc moi je veux qu'il y ait une bonne relation, qu'ils se sentent à l'aise en venant mais quelque chose de net.

L : Je comprends ! Quelles sont les différences que tu remarques entre les adolescents en cours ? Tu m'as dit que des fois tu avais des groupes avec des âges très différents, tu as déjà parlé d'une grande pluralité de profils, donc quelles sont les différences particulières que tu remarques ?

J : C'est difficile à dire, franchement, il y a autant de différence qu'entre toi et moi, tu vois ? Je ne suis pas sûre de percevoir des différences spécialement sur un critère, c'est juste que c'est des individualités, des singularités et du coup je ne sais pas trop quoi répondre. Bien sûr il y a des différences au niveau des compétences, au niveau de la motivation, de l'attitude, de l'approche, du relationnel, la façon dont ils répondent à ce que je demande, mais c'est tellement lié à la personne, aux personnes que je ne peux pas dire que ces différences plus de l'un ou de l'autre critère. C'est vraiment global.

L : Justement, comme fais-tu pour t'adapter à toutes ces différences ? A gérer tous ces élèves qui sont très différents les uns des autres ?

J : Alors pour moi c'est une question de pédagogie générale, c'est un peu la même chose que je sois avec adultes, des enfants ou des ados. J'aime bien proposer des systèmes comme le travail en autonomie, ou en différencié. Après, quand on fait du travail en grand groupe parce qu'il y en a quand même pas mal, là je prends un rôle assez directif quand même, j'essaye que chacun participe, que ce soit très dynamique, qu'il y ait vraiment des échanges entre les élèves, que la parole puisse rebondir entre les différents membres du groupe. Mais du coup, ça c'est outils de pédagogie classique, je ne suis pas du tout dans les mêmes modalités d'enseignement quand je fais des

enseignements en petit groupe, en grand groupe, en autonomie c'est pas du tout le même rôle pour l'élève et moi. C'est des outils différents selon chaque situation de cours mais en grand groupe c'est plus directif de ma part, du coup j'aime moins mais bon !

L : Alors ce ne sera pas forcément ton cas puisque tu es arrivée ici l'année dernière, mais par le passé, si tu as suivi des groupes d'adolescents sur plusieurs années, comment s'est passée l'évolution des adolescents ? Qu'est-ce que tu as pu constater au niveau humain, musical ?

J : Alors j'ai pu faire ça quand j'étais à mon ancien poste, j'ai eu les mêmes classes pendant trois ans en fait, j'étais la seule prof de FM. Donc j'ai suivi des ados sur trois ans et en plus les classes restaient les mêmes, ils montaient chaque année de niveau mais ensemble quoi. Alors forcément, il y a plein de choses qui changent, on voit qu'il y a plein de choses qui changent dans leur quotidien, et du coup des choses qui changent dans leur rapport avec nous. Au fur et à mesure qu'ils grandissent ils deviennent plus autonomes, pour certains plus motivés en tout cas on a l'impression qu'ils savent un peu plus pourquoi ils sont là, en tout cas ils le montrent plus peut-être qu'avant... Donc il y a ce changement-là, je pense à quelques élèves que j'avais, il y a un changement dans leur attitude forcément, mais aussi parce qu'ils grandissent, ça devient vraiment des jeunes adultes et du coup on n'a plus la même relation avec eux. D'une certaine manière, on se reconnaît plus facilement dans des jeunes adultes que dans des jeunes ados en fait, je ne sais pas si tu vois ce que je veux dire ?

L : Si, tout à fait !

J : Ils ont des préoccupations plus proches des nôtres, enfin on comprend mieux leurs systèmes de sociabilité, leur façon de se comporter face aux autres, c'est moins mystérieux, du coup c'est plus facile quand même quand ils deviennent de jeunes adultes je trouve. On les sent se rapprocher de ce qu'on est nous et du coup ça, c'est marrant, en fait, on les voit grandir et un jour on réalise on se dit ah oui il est grand en fait maintenant (rires) c'est plus le petit ado que j'ai connu.

Ça fait un choc, genre un coup de vieux (rires) mais ça fait plaisir en fait, t'as envie de leur dire écoute le pire est derrière toi ! (rires)

L : Et tu avais senti qu'ils avaient changé dans leur façon d'être avec toi ?

J : Ah oui complètement, mais forcément aussi au bout de trois ans tu tisses des liens. Ils ont l'habitude de toi, t'as l'habitude d'eux, tu sais comment ils marchent, tu peux plus les taquiner, tu les connais mieux ! Donc il y a forcément un changement dans leur attitude avec moi mais aussi dans mon attitude avec eux. Je ne sais pas à quoi c'est dû, si c'est dû au fait qu'ils aient grandi un peu, qu'on se connaisse...c'est multifactoriel je pense. La relation prend de la profondeur. Tu sais que lui, il a une bonne oreille harmonique mais que par contre il va avoir plus de mal sur la mélodie du coup, qu'est-ce que je peux proposer, les solutions deviennent plus personnalisées, c'est intéressant aussi.

L : Du coup, ma question fait suite à celle-là, c'est est-ce que tu penses que c'est profitable de suivre des ados sur plusieurs années, même s'ils changent de groupe ? Ou au contraire, que c'est mieux de changer ?

H : Ben c'est difficile parce que d'un côté, je trouve que quand tu construis une relation avec un élève, surtout quand tu es jeune prof, ça prend du temps de construire une relation. Je me souviens qu'au début je me sentais noyée, il y a une masse d'informations en fait, il y a trop de choses, le prénom, les attitudes de chacun, les instruments et tout... Bon maintenant j'y vois plus clair, plus facilement on va dire, mon cerveau est mieux câblé pour ça. Donc à la fois, le fait de construire une relation avec un élève ça prend du temps et coup c'est vrai que c'est dommage, c'est frustrant d'abandonner la relation, et en même temps, quand j'étais à ... et que j'étais la seule prof et ben je sentais qu'il y avait trop d'automatismes qui se mettaient en place avec les élèves et du coup je n'arrivais plus à bien les faire avancer. On était trop dans une routine et c'était un peu ma faute aussi, même carrément ma faute mais c'est super difficile je trouve, quand tu suis les mêmes classes tous les ans, c'est souvent les mêmes répartitions, c'est difficile de se remettre dans des conditions pour faire quelque chose...ça peut être trop routinier d'avoir les mêmes élèves, du coup j'étais pas trop fan. En plus ce qui me gênait, c'est que je serais restée dix ans, ben ils m'auraient eu

dix ans quoi. Ça je trouve que c'est pas bien. Garder les élèves sur deux ans pourquoi pas, mais plus c'est compliqué quand même.

L : Je comprends. Est-ce qu'au cours de ta formation ou en dehors tu as eu des modules en psychologie, de l'adolescence ou autre ? Ou est-ce que tu as lu des choses par toi-même ? Ou pas !

J : Alors...non, au CEFEDM on n'a pas ça je crois, donc non franchement. Spécifiquement de l'adolescence non.

L : Ou plus général sur la relation à l'élève par exemple.

J : Après, la réflexion sur le rapport à l'élève je trouve qu'elle n'est pas uniquement psychologique, elle est d'abord pédagogique pour moi. C'est ce que je te disais tout à l'heure tu vois, c'est aussi le triangle de Houssaye, des choses sur si l'affect prend trop de place, bref, pour moi c'est d'abord une réflexion pédagogique et cette réflexion je l'ai eu pendant mes études au CEFEDM, que ce soit pendant les cours de sciences de l'éducation, par des lectures complémentaires ou encore par l'analyse de pratiques, du retour sur ce qu'on avait pu vivre en tant que prof ou élève. Après en psychologie, non.

L : Et tu n'en sens pas forcément le besoin ou l'envie ?

J : Ah ben si, mais bon, en fait j'en sens pas le besoin dans le sens qu'il y a un milliard de trucs qu'on pourrait travailler en tant que prof et c'est juste qu'on n'a pas le temps de tout faire ! (rires) Donc c'est vrai que l'aspect psychologique moi, m'attire un petit moins que...enfin j'aime bien d'autres thèmes sur l'éducation, les valeurs de l'éducation, l'autonomie par exemple.

L : Oui d'accord !

J : Et du coup, l'aspect psychologique pour l'instant m'attire un peu moins et j'ai pas forcément pris le temps de travailler tout ça, mais je suis sûre que ce serait super intéressant, mais bon après le problème c'est bon...

L : On n'a qu'une vie !

J : Oui voilà. (rires)

L : Et du coup, un peu plus à terre à terre mais cette année tu as combien d'élèves adolescents ? Et puis aussi, combien sont-ils par classe à peu près ?

J : Alors, j'ai deux classes de CHAM sixième cinquième, dans chaque classe ils sont huit. Ensuite, j'ai une classe d'ados qui sont en cycle un, ils sont... dix et j'ai une classe d'ados en cycle deux où ils sont six.

L : D'accord. Et il y a un nombre que tu préfères ? Tu préfères quand ils sont peu nombreux ou au contraire ? Est-ce que déjà tu as eu le temps de voir et sentir la différence ?

J : A mon ancien poste j'avais des classes à quatorze, je trouve que c'était trop. Surtout, c'était le jeudi soir de 19h à 21h enfin laisse tomber, tout le monde était cuit, ça n'allait pas du tout. Après, je préfère quand même quand ils sont au moins huit, six c'est trop peu. S'il y en a un qui est absent souvent et puis pour faire de la polyphonie, pour faire du travail à l'instrument, enfin je ne suis pas très fan, c'est pas beaucoup quand même six. J'aime bien huit/dix oui, c'est pas mal.

L : Ça marche. Et par rapport aux autres types de public, enfants et adultes tu penses que c'est aussi un bon ratio ? Ou c'est spécifique à l'adolescence ?

J : Je ne sais pas si ça dépend des âges en tout cas ça dépend aussi du niveau. C'est vrai que là j'ai des classes de débutants, de tout débutants, à très peu et c'est super confort quand même, de vraiment pouvoir être avec les élèves, d'organiser sereinement des choses en autonomie parce que l'autonomie, quand ils sont trop, c'est le bazar et c'est un peu compliqué à gérer dans les espaces qu'on a, on n'a pas des supers grands espaces, j'ai pas une salle de classe qui m'est attribué, du coup je peux pas avoir mon matériel, bref, du coup quand ils sont petits, c'est assez pratique quand ils ne sont pas trop nombreux. Et aussi, ma classe de dix ados, comme ils ne sont vraiment pas très forts et ben ils sont un petit peu trop parce que j'ai vraiment du mal à avoir tout le monde de concentré et faire avancer tout le monde.

Déjà, il y a des grandes différences de niveau et du coup ils sont un peu trop pour que je puisse bien les accompagner. Ça dépend aussi du temps de cours, ils ont une heure trente là, enfin je ne sais pas...

L : Comme tu dis, ça dépend surtout de leur niveau ?

J : Oui je trouve.

L : Ça marche. Est-ce que tu pourrais me décrire un cours type avec des adolescents ? Ça peut être pour ceux qui sont en premier cycle, ou les CHAM, tu vois des choses que tu essayes de faire régulièrement ? J'ai cru comprendre que tu aimais beaucoup la créativité, mais des choses que tu fais, en particulier avec le public adolescent.

J : Alors, un cours type franchement j'en n'ai pas trop parce que déjà j'ai eu que trois mois de cours mais par exemple les CHAM. Je les ai eus un peu plus longtemps, donc j'essaie que ce soit vraiment varié, avec des moments autour de la création, donc impro, composition, arrangements, des choses comme ça, il y a des moments d'apprentissages plus théoriques parce qu'il y a des questions qui se posent quand on travaille en créant. Donc il y a des questions d'harmonie, sur les accords du coup, on a besoin de faire des points là-dessus. Donc c'est assez magistral, c'est une leçon puis il y a des exercices, ça va pas casser trois pattes à un canard mais c'est assez efficace parce que comme ils se sont posé la question, ça les intéresse et ça les rassure aussi parfois ce côté scolaire je crois. Et puis après il y a des activités de FM traditionnelle, genre, déchiffrage instrumental, polyphonie, du chant, des trucs plus dirigés, voilà !

L : Et tu as l'impression qu'il y a une activité qu'ils aiment en particulier faire ? En général bien sûr.

J : Ben créer. Ils sont hyper fiers du produit. Alors, au début, ils sont pas du tout contents (rires) mais ils me font confiance, donc ça, c'est super précieux. A Noël, on a fait un arrangement d'un standard de jazz qui s'appelle Christmas time is here, chaque classe a fait son standard, après on a enregistré et on a envoyé aux parents. C'est tout bête mais ils ont donné des idées, ils étaient hyper contents de leur arrangement, c'était un arrangement pas écrit, tout était fait à l'oreille, ils ont appris le thème à l'oreille, ils avaient juste la grille devant les yeux et après ils géraient un peu eux-mêmes et c'était vraiment super chouette ! Et là, ils étaient super contents parce qu'il y avait ce produit fini, on l'a enregistré, enfin j'avais enregistré avec mon Ipad c'était pas non plus la prise de son du siècle mais le fait qu'il y ait un produit fini et une restitution et ben ça change tout, je trouve que ça donne du sens, enfin, j'ai l'impression que pour eux ça donne du sens à ce qu'ils viennent de faire. Du coup, ça

c'est des moments hyper sympas, une concentration qui est différente, en plus en ce moment on peut pas faire de spectacle du coup d'une certaine manière ça leur manque. Bon après je te parle de mes classes de CHAM donc ils sont trop mignons, super volontaires, hyper faciles, tu leur demandes n'importe quoi et ils le font, c'est pas forcément pareil avec tout le monde, enfin, ça peut être pareil mais pas aussi facile ! (rires)

L : Je comprends.

J : Je sens que ça ils aiment bien. Après ils aiment bien aussi le travail à l'instrument, ils n'aiment pas trop faire du travail au chant, mais c'est aussi parce qu'ils sentent que moi je suis moins à l'aise, il faut que les accompagne au piano, c'est moins mon répertoire, les musiques de Schubert, je trouve ça très beau et tout mais c'est pas ma pratique musicale alors que quand je fais de la musique ancienne ou des pratiques de musique ancienne genre ornementer ou faire des canons c'est mon truc. Quand je fais des pratiques de musique trad, qui me parlent plus, je sais pas si je les maîtrise forcément plus, parce qu'au final j'ai passé ma scolarité à faire du Schubert comparé aux autres (rires) mais en tout cas oui, des pratiques qui m'animent plus, je pense que je les prévois différemment et ils le sentent. Mais peut-être qu'un jour j'arrêterai de faire des lieder de Schubert, je le fais parce qu'il faut le faire et tout mais je crois que je vais laisser (rires). Mais en plus, ce qui est super, c'est que vu qu'on est en équipe, ils sont super bons pour faire ça en fait, pour travailler la mélodie, la mélodie chantée et moi j'avais adoré faire ça quand j'étais élève. C'est juste que je ne me sens pas à l'aise de le faire en tant que prof, c'est pas mon dada, c'est pas le truc qui me fait vibrer et du coup ce qui est super comme on est en équipe, moi je vais pouvoir faire des choses comme l'impro, la musique ancienne et tout, c'est des choses qui me parlent plus qu'à certains collègues et du coup, tu demandais tout à l'heure par rapport à garder les élèves d'une année sur l'autre, ben quand on est en équipe et que c'est complémentaire, je trouve que c'est chouette de changer tous les ans.

Du coup, les ados font des trucs complètement différents selon le prof avec qui ils sont, ils développent plein de pratiques.

L : Je comprends. Et du coup quel type de répertoire tu utilises en cours ? Tu as un peu parlé de Schubert... (rires) Du jazz aussi ?

J : Oui oui, je t'ai parlé du standard de jazz qu'on a fait, mais ça peut être d'autres choses. En fait j'essaye d'utiliser un peu de tout, après les trucs qui me parlent le plus forcément c'est de partir sur du répertoire de musiques que j'aime bien et sur lesquelles je me sens à l'aise. Par exemple, je trouve des mélodies de Mendelssohn qui sont magnifiques mais moi je ne sais pas les jouer au piano ! (rires) Donc des fois, quand j'ouvre les bouquins et que je vois des trucs avec six bémols je me dis laisse tomber, c'est pas possible j'ai pas le temps de travailler ça. Donc je suis un peu limitée par ça. Après mon approche elle est moins... enfin si j'amène un support, on regarde ce qu'on fait dessus mais comme il y a la création qui est vraiment importante pour moi, les supports c'est aussi parfois des ressources pour créer. Du coup, il y a une autre œuvre qui émane de ça, c'est plus une réflexion par rapport aux esthétiques et aux pratiques que par rapport à une partition en particulier. Je vais leur proposer un atelier d'ornementation, tac, et là je leur propose plein de textes différents, je leur montre plein de façons d'ornementer, ils regardent, enfin tu vois... c'est pas prenez le Purcell page tant.

L : Oui, tu multiplies les ressources.

J : Oui, c'est un thème pensé en ressources oui.

L : D'accord ! Et tu sens, qu'en général, il y a un type de répertoire qui accroche vraiment beaucoup les ados, ou tu penses que ça dépend des classes, de leur niveau ?

J : Alors, ça me surprend toujours, parce qu'à chaque fois que je ramène un truc en disant ça, ça va leur plaire, ils trouvent ça hyper ringards (rires) et après je leur rapporte un rondeau de Bach et ils sont là c'est trop beau ohlala, alors du coup je n'essaye plus de savoir. A chaque fois ça me surprend mais c'est trop bien, je me rends compte que je réduis vachement, j'ai une pensée réductrice de ce qu'ils aiment en fait.

En fait, ils aiment plein de trucs, bon y'en a aussi qui n'aiment rien aussi mais oui, je suis toujours surprise, mais j'aime bien.

L : Super, ensuite, quelle est ou quelles sont tes priorités en termes de savoirs plus didactiques pour des adolescents, donc je pensais plus aux seconds cycles, enfin ça peut être ta classe de premier cycle aussi mais voilà, est ce qu'il a des choses que tu veux qu'ils sachent à tout prix, tu m'as dit que tu aimais le fait qu'ils puissent devenir

autonomes, est-ce du coup qu'il y a des choses que tu as envie de leur faire travailler pour qu'ensuite ça marche ?

J : Donc vraiment didactiques ?

L : Oui, plutôt solfégiques.

J : Alors, moi je pense quand même que l'apprentissage de la théorie, la compréhension de l'harmonie classique et jazz c'est quand même super important. Une fois qu'ils ont ça, ben en fait ils composent vachement mieux, ils comprennent mieux le rythme harmonique, la carrure et tout. Après, il y a être à l'aise en rythme, alors ça c'est le gros truc en fait. Une fois qu'ils ont le rythme c'est pareil. Une fois qu'ils ont une pulsation vraiment bien installée, je ne te parle pas de la pulsation du premier cycle, mais de celle qui s'installe bien dans le second cycle, une pulsation qui est plurielle, qui est vivante, sur laquelle ils peuvent vraiment s'amuser, comprendre la pulsation des autres enfin voilà, ça je trouve que c'est vraiment super important.

L : D'avoir ce côté harmonique et rythmique, qu'ils puissent ensuite le faire sans toi.

J : Oui voilà, ça nous permet quand on fait des exercices, des trucs de création d'être tout de suite plus dans la musique avec des difficultés techniques qu'on rencontre souvent. C'est aussi pour ça que je leur fais travailler des activités créatives, c'est justement pour travailler ces notions qui sont pour moi essentielles.

L : Super ! J'arrive bientôt à ma dernière question, comment tu gères le groupe selon les activités ? Par exemple, le groupe de dix est toujours en grand groupe ? Est-ce que des fois tu les mets en petit groupe ? Comment tu gères ça ?

J : Alors effectivement, pour le groupe de dix, il y a plusieurs formations, soit en grand groupe, soit en petit groupe, soit en autonomie individuelle. En fait, chaque formation a un peu ses modalités de cours, le grand groupe c'est le cours type un peu leçon, classe dialoguée, c'est assez dirigé, il y en a toujours un tiers à peu près qui n'est pas très actif donc c'est pas forcément la solution qui me convient mais bon c'est un peu le problème de la classe dirigée. Le petit groupe, c'est pas trop mal mais souvent c'est moi qui dis les groupes sinon c'est la cata ! (rires) Mais ça, ils l'acceptent bien franchement, ça pose pas de problème et du coup, ça fonctionne un peu sous forme de

tutorat, enfin tutorat... entraide voilà, et travail en coopération. Après, c'est pas forcément facile parce qu'on n'a pas plusieurs salles donc ça se fait sur des choses où ils n'ont pas forcément besoin de faire avec les instruments par exemple, donc c'est assez dommage.

L : Oui c'est ce que j'allais demander, ils sont dans la même salle mais en petit groupe.

J : Oui, c'est un peu la limite du travail en petit groupe en musique, moi, ce que j'aimerais faire en fait, c'est du travail en petit groupe de musique de chambre par exemple mais c'est pas possible parce que je n'ai qu'une seule salle. Et après, le travail en individuel avec des ressources, je le fais aussi et du coup ça me permet un peu d'aller voir ceux qui, enfin, secouer ceux qui ne font rien parce qu'il y en a quand même (rires) et puis aller voir ceux qui ont des difficultés sur certaines notions.

L : Et tu trouves que ce temps individuel est important ? Tu essayes de le faire régulièrement ?

J : Oui, mais en vrai cette relation individuelle, elle est présente dans les trois types de modalité. C'est juste qu'elle ne s'exprime pas du tout de la même manière, mais après le problème du moment individuel, où tu vas voir chaque élève c'est un peu, je ne sais plus qui disait ça, mais c'est un peu la pédagogie de garçon de café quoi, c'est-à-dire qu'à la fois c'est super, et en même temps tu peux passer ton temps à faire ça en fait. Tu cours d'un élève à l'autre, t'en as un qui comprend pas, un autre qui lève la main depuis dix minutes et tu le vois pas, donc c'est un peu compliqué à gérer aussi, cette individualité où tu as un seul prof et du coup plein d'individualités que tu dois gérer, donc pour ça le petit groupe est plus efficace quand même. Ça ne veut pas dire que tu n'as pas de relation individuelle avec les élèves mais c'est juste que tu n'es pas forcément pas plus efficace.

L : Je comprends. Ben merci beaucoup ! J'ai une dernière question, tu n'es pas obligée d'y répondre parce que c'est un peu plus personnel, bien que ça m'intéresse mais c'est quels sont tes souvenirs en tant qu'adolescente ? Ça peut être en Formation musicale, mais aussi un prof qui t'a marquée à cette période, ou quelque chose de plus négatif, enfin voilà si tu as un souvenir qui te revient de cette époque !

J : Ben j'ai plein de souvenirs et je pense que c'est une question très importante parce qu'en fait c'est l'époque où je garde le plus de souvenirs de musique, de comment j'ai appris la musique et du coup, c'est ce qui m'a le plus dirigée dans mon enseignement à mes débuts. En fait, je ne me souviens pas de ce que je faisais quand j'avais sept huit ans mais je me souviens de ce que je faisais quand j'étais au collège et au lycée et quels profs j'avais. Du coup, au début j'étais vraiment plus dans une relation d'imitation de ces pratiques pédagogiques que j'avais vécues moi-même en tant qu'élève et après, en réfléchissant, en analyse de pratiques notamment, ben on réussit à s'en éloigner, à s'en distancier et à se dire ben ça c'était intéressant mais en même temps ça ne me correspond pas et puis ça ne correspond pas à ce que je veux faire pédagogiquement. Donc j'ai énormément de souvenirs, des profs que j'ai eus quand j'étais ado et ce que j'aime bien, c'est me dire qu'ils m'ont appris énormément et c'était super mais c'est pas du tout comme ça, enfin moi, j'ai envie d'essayer d'autres choses. Alors qu'au début, on est un peu dans une relation d'imitation parce qu'on sait pas comment faire, donc naturellement on fait comme on nous a appris, par exemple c'était plutôt de la classe dialoguée, efficace pour moi parce que j'étais bonne élève et que j'écoutais bien, je participais bien, je rendais bien mon travail mais je pense qu'il y avait pas mal de mes camarades qui ne suivaient pas forcément, je m'en souviens d'en avoir parlé avec une copine, on était en CHAM au collège et il y en a qui étaient un peu traumatisés par le prof de FM et du coup, le fait d'avoir vécu ça, moi, d'avoir vu mes camarades qui décrochaient un peu à cause de ça, ça m'a fait poser beaucoup de questions. Je dis pas forcément que c'était de la faute du prof, moi, il m'a beaucoup appris mais ça permet de se poser des questions, de prendre du recul. Parfois je me dis, parce qu'en plus maintenant j'enseigne dans la même salle tu vois, c'est trop marrant, et des fois je me dis là t'es exactement en train de faire comme on t'a appris, est-ce que tu veux rester comme ça ou tu veux changer ? Ce n'est pas grave de faire exactement la même chose mais faut juste être conscient de ce que tu as appris des autres. Et puis ça met plus de temps de construire ses outils donc quand on n'a pas le temps, on reprend les réflexes qu'on a parce qu'on nous a appris comme ça. Désolée, ça répond pas trop à ta question, en fait j'ai trop de souvenirs ! En tout cas ça nourrit beaucoup ma réflexion par rapport à ce que je viens de dire !

L : Ben je te remercie beaucoup Julie !

J : De rien avec plaisir !

Annexe 7 : Entretien Nicolas

Léa : C'est parti, alors peux-tu te présenter ?

N : Alors je m'appelle Nicolas, je suis professeur de Formation musicale et trompette⁶⁷ au CRD de ...

L : Super, est-ce que tu peux m'en dire plus sur tes diplômes et ta formation ?

N : Ouais, alors en diplôme j'ai un DEM de trompette, de Formation musicale et de violoncelle⁶⁸ et j'ai un prix de perfectionnement et de virtuosité de trompette, au Conservatoire de Rueil et un DE du coup de Formation musicale, accessoirement ! (rires)

L : D'accord ! Depuis quand tu enseignes ici ?

N : Depuis 2013, Septembre 2013 je crois.

L : Et donc cette année tu es à temps complet ?

N : Oui oui.

L : Ça marche, à quels types de publics tu enseignes ?

N : Alors c'est très large. Cette année j'ai pas de petits débutants, j'en ai eu plusieurs années, cette année non mais sinon ça va des débuts de premier cycle jusqu'aux COP⁶⁹ Musiques actuelles.

L : Et tu as des adultes aussi ?

N : Oui j'ai des cours adultes, ben pareil des cours débutants, dans les Musiques actuelles, c'est beaucoup de majeurs, pour les COP c'est que des majeurs, et pareil dans les seconds cycles on commence à avoir beaucoup de majeurs aussi.

⁶⁷ Instrument changé pour préserver l'anonymat de Nicolas.

⁶⁸ Idem

⁶⁹ Le COP (Cycle d'Orientation Professionnel), appelé également cycle spécialisé est un cycle entre deux et trois ans qui précède le DEM (Diplômes d'Etudes Musicales).

L : Et donc tu fais FM Musiques actuelles ?

N : Oui cette année j'ai quasiment tous les créneaux Musiques actuelles.

L : Génial !

N : Ouais c'est trop bien !

L : Donc tu as des enfants, des adolescents aussi ?

N : Oui, ben là par exemple le lundi soir c'est ados et adultes, c'est vraiment moit moit.

L : Ensembles dans le même cours ?

N : Oui.

L : Ok.

N : Du coup, c'est visio pour les adultes et présentiel pour les ados, c'est chouette (rires). Et pour les ados ici, c'est surtout en CHAM.

L : D'accord. Quelles sont les différences que tu remarques entre ces publics ?

N : Alors c'est-à-dire public ? Tu veux dire entre Musiques actuelles et classique ?

L : Alors non plutôt en termes d'âges.

N : Ben la différence ça va vraiment être l'intérêt en fait. C'est-à-dire que les ados vont être plus difficiles à capter, c'est peut-être plus difficile de les capter avec des choses plus classiques, je pense qu'au début il faut un peu se les mettre dans la poche avec des choses qu'ils connaissent, qu'ils aiment bien et puis peu à peu, leur faire ouvrir les oreilles, leur faire découvrir des choses. Alors que quand ils commencent tout petits, c'est plus facile de les former, de leur faire écouter des musiques qu'ils ont moins l'habitude d'écouter. Et les adultes, souvent, s'ils s'inscrivent c'est qu'ils sont assez ouverts à tout et c'est très rare qu'il y ait des gens qui soient réfractaires à un style ou un autre.

L : Donc tu as des ados qui sont débutants et d'autres qui sont déjà dans l'institution depuis plusieurs années ?

N : Oui c'est ça.

L : Et c'est là que tu sens particulièrement des différences ?

N : Ben ouais, alors les ados débutants cette année ils sont plutôt petits. Ils ont une dizaine d'années, dix onze ans donc ça va c'est encore assez facile, mais c'est vrai que j'ai eu des classes où c'était des treize quatorze ans et là en fait, je pense que le truc c'est que la confiance doit s'installer. Une fois que la confiance est là, après on peut faire ce qu'on veut. On peut leur faire faire du classique même s'ils n'ont pas l'habitude, même si c'est des guitaristes électriques. Mais pour ça, il faut qu'ils soient sur un terrain de confiance, avec des choses qu'ils connaissent et qu'ils ont l'habitude d'écouter, de faire quoi.

L : Est-ce que tu as un type de public préféré, je veux dire un avec lequel tu te sens plus à l'aise ?

N : J'aime bien les ados ! (rires) Enfin, ados adultes, j'aime bien tout le monde, après c'est vrai que les ados parfois il y a une inertie qui n'est pas toujours facile, mais une fois que ça prend c'est un public super intéressant. Pédagogiquement il y a plein de choses à voir justement sur le placement de la voix qui n'est pas toujours évident, c'est quand même un âge qui n'est pas toujours facile, je sais que j'aime bien aussi parce que c'est un âge où ils ont besoin aussi de s'amuser, de voir autre chose et puis comme j'aime bien rigoler, le fait de s'amuser un peu avec eux ça fait aussi que ça prend un peu plus facilement, ils sont amenés à se lâcher, à faire des choses quoi.

L : Et qu'est-ce qui est singulier selon toi avec les ados ? Tu as déjà dit des choses...

N : Ben ouais c'est des choix qui commencent à s'affirmer, ils commencent à avoir leurs propres choix, leurs propres idées, leurs goûts. J'en vois que je voyais tout petits, je les revois ados je les reconnais à peine, et c'est vrai qu'il y en a certains qui lâchent la rampe parce qu'ils ne voient plus ce qu'ils veulent et au contraire d'autres qui étaient durs à capter, ben maintenant ils ont compris. Je pense que c'est le moment où leur jugement commence à se faire et à partir de là, c'est leurs choix, leurs goûts musicaux

qui vont arriver. Je pense qu'avec tous les publics il y a du boulot, mais avec les ados, ça peut vraiment être compliqué comme ça peut être super.

L : D'accord ! Quelles sont les difficultés que tu rencontres le plus avec les adolescents ? Ça peut être sur le plan pédagogique ou didactique, ou les deux...

N : C'est surtout tout ce qui est chanter. Des ados débutants qui n'ont jamais chanté, qui n'ont pas trop l'habitude et qui se retrouvent dans une classe à devoir le faire ça peut être très compliqué. Après, j'ai eu certains cas où c'était...comment dire ça, oui renfermés parce qu'ils ont peur des autres et du coup des fois difficile d'avoir un mot, de répondre à une question, parfois c'est compliqué, donc il peut y avoir ce rapport là aussi mais sinon je pense que ce qui est plus difficile c'est de chanter et d'être libre avec son corps. C'est un âge où ils sont pas libres avec leur corps, c'est très compliqué de leur faire faire des choses parfois. Après, on peut être étonné aussi, une fois que la confiance est là, ils se lâchent mais au début, c'est vrai que c'est peut-être ça qui est le plus dur à instaurer.

L : Et ceux qui te connaissent, ou qui font de la musique depuis plusieurs années, c'est également le cas parfois ?

N : Ça dépend ! On sent que c'est un âge qui est difficile, certains sont renfermés et d'autres au contraire sont désinhibés parce qu'ils sont dans la musique depuis tout petits. Genre là, les cinquièmes qui étaient là juste avant, dans deux ou trois ans en troisième il n'y aura aucun problème je pense, en tout cas j'espère ! Ils sont tellement dedans et partants, je pense que ça se fera tout seul, il n'y aura pas de coupure, enfin peut-être des cas isolés. Alors que les troisièmes que j'ai eus ce matin, ils ont commencé en CE1, d'autres en sixième, et là avec le Covid ils sont par classe, pas par niveau donc c'est hyper fluctuant et en fait c'est une classe où ils ne s'entendent pas. Du coup le matin à huit heures c'est l'horreur (rires), pour leur faire capter un truc, et quand ils sont motivés sur un truc ben ils n'osent pas le faire parce qu'ils ont peur du regard des autres, et après ils viennent me voir à la fin du cours pour me dire « ça c'était top, j'aimerais bien qu'on le refasse ». Ce matin par exemple, on a fait une Cantate de Bach et personne n'a dit qu'il aimait, seulement certains à la fin, pas devant les autres. Du coup, je pense que l'entente entre eux n'est pas super bonne, ils se

connaissent depuis huit dix ans et en fait ils n'en peuvent plus, le problème est là. Donc quand ils se connaissent depuis longtemps ça peut être problématique aussi.

L : Je comprends. Comment tu définirais ta relation pédagogique avec les adolescents ? Tu m'as parlais d'humour que tu aimais utiliser si je peux dire comme ça ?

N : Ouais, je suis toujours un peu à taquiner, ils le savent aussi, c'est mon truc, alors évidemment je taquine mais je vois comment ça réagit. Si ça ne réagit pas, je ne vais pas insister, si je sens que ça met mal à l'aise. Mais des fois je pense que ça permet de briser un peu la glace et l'autodérision aussi, leur faire comprendre que l'erreur c'est rien, moi j'en fais tout le temps au piano et y'a pas mort d'homme, je pense qu'une fois qu'ils ont compris tout ça, qu'ils peuvent essayer, se tromper, expérimenter, le but c'est qu'ils expérimentent et en fait ils se rendent compte qu'en fait il n'y a pas de problème. Je sais que les ados s'ils sont là c'est que, enfin en tout cas les ados débutants, c'est une démarche personnelle donc l'idée, c'est qu'ils se fassent plaisir avant tout et si on passe par là à mon avis, je pense quand même que ça passe plus facilement par le plaisir, par l'écoute, prendre en considération leurs goûts et essayer de partir de ça je pense pour vraiment qu'ils soient sur un matelas, que ce soit confortable !

L : Et justement, de quoi ils te parlent ? De leurs goûts musicaux ? D'autre chose que la musique ?

N : Ah oui, des fois c'est vrai qu'on sent qu'il y en a certains qui ont besoin de parler, ça peut être tout et n'importe quoi, des fois des trucs un peu plus graves aussi c'est arrivé, pas tous hein, des fois on peut pas avoir le même contact avec tout le monde forcément, mais en tout cas oui ça arrive, j'essaye, enfin on est là pour être leur prof et tout mais je pense que ça va au-delà de ça, en tout cas personnellement ça me met toujours mal de voir un ado mal justement, j'essaye de creuser un peu et le fait de faire des projets avec eux je pense que ça les reconforte dans ce truc-là. Enfin, quand tu disais la relation, ouais c'est vraiment, enfin il y a une relation de prof c'est évident, mais en fait, tant que le respect est là, on peut se tutoyer, on peut blaguer, on peut taquiner, on peut faire plein de choses, tant que le respect est mutuel en fait. Des fois c'est bête, mais je pense qu'on peut jouer...à la limite du copain-copain quoi, que ce

soit parfois une relation plus amicale justement pour pouvoir un peu gratter derrière certains trucs, savoir où ils en sont, sans évidemment que ça aille trop loin.

L : Faut doser tu veux dire ?

N : Tout à fait, des fois faut arriver un peu avec ça, se les mettre dans la poche aussi honnêtement, enfin encore une fois c'est mon avis hein, on peut pas faire ça avec tout le monde, parfois on sent pour certains il y a une barrière, je ne vais pas plus loin, c'est le respect pour chaque personne, faut pas...aller plus loin je pense.

L : Super, merci de ta réponse. Quelles sont les différences que tu remarques ? Tu en as déjà un peu parlé, par exemple au sein d'un même cours tu vois, ça peut être les ados débutants ou non, mais quelles sont les différences que tu remarques le plus entre eux ?

N : A niveau égal avec... un public différent c'est ça ?

L : Oui par exemple !

N : Ouais ben ça va vraiment être la spontanéité je pense, vraiment la grosse différence, là tu vois, ce matin c'est des pré-ados, tu leur demandes de faire un truc pfff ça part, ils réfléchissent pas ils le font, ils se prennent pas le chou, alors que les ados, tout de suite il y a ce truc, enfin pas tout le temps, mais la plupart du temps où ouais...on n'ose pas y aller, on n'est pas bien dans notre corps, on veut pas se montrer, on veut pas faire ceci, notre voix elle change donc on veut pas chanter, donc ouais, je pense qu'ils perdent vachement de spontanéité, mais à la fois une fois que ça se débloque ils peuvent retrouver ça je pense, ça se perd pas complètement, c'est vraiment...ouais ça se travaille je pense. Il y a plein de choses pour ça enfin surtout ici, je sais que pour les ados il y a un truc top, ben c'est Brigitte⁷⁰ avec la chorale ados, elle arrive à les débloquer carrément, enfin sur tout ce qui est posture et chant ça leur fait un bien fou, en un mois avec elle déjà c'est plus les mêmes (rires), en même pas un mois, donc c'est vrai qu'il y a pas mal de choses qui font que c'est super confort en tant que prof de FM de travailler avec quelqu'un qui s'occupe du chant derrière, qui connaît vraiment, c'est confort !

⁷⁰ Le prénom a été modifié.

L : Et elle fait ça avec tous les ados ?

N : Non, la chorale ados c'est ceux qui le veulent, donc c'est vrai que souvent j'en incite un peu à aller voir, en tout cas je leur en parle parce que je sais qu'il y a des gamins qu'elle arrive à débloquent directement quoi.

L : Super !

N : Ouais c'est vraiment top. Donc pour revenir, je pense que c'est surtout la spontanéité qu'ils perdent, mais d'un autre côté...y'a quand même aussi des trucs un peu plus...justement les avis vont être plus tranchés et musicalement il y a des choses qui se débloquent je trouve. Les ados, ils commencent à avoir un peu plus de vécu et du coup...ben justement, je pense que c'est un âge où les émotions sont un peu à fleur de peau aussi et des fois on a des belles surprises justement. Quant au ressenti, quant au côté musical et pas que...des fois il y a des choses qui se font et qui deviennent presque naturelles en fait, par rapport à la compréhension de la musique et voilà, comment ils le sentent, enfin c'est des publics différents donc faut s'adapter. Mais ouais, ce qu'ils peuvent perdre d'un côté des fois, en spontanéité, ben des fois ils le gagnent justement ben en réfléchissant un peu plus ils arrivent un peu à contrebalancer le truc, je sais pas si tu vois ce que je veux dire.

L : Si si !

N : Comme quoi c'est jamais perdu, c'est peut être un autre moyen d'arriver à ce ressenti musical.

L : Et du coup tu as parlé de publics différents, c'est quelque chose qui te frappe ? Ces différences entre eux ?

N : En tout cas plus de personnalités dans un groupe, justement chacun commence à affirmer son truc et tout, alors que c'est vrai que les petits c'est souvent plus des suiveurs on va dire, qui justement à l'adolescence vont s'émanciper un peu. A l'adolescence parfois, ça peut être des cours où tout le monde a son truc à dire et du coup ça fuse de partout et c'est génial ...Tu fais pas du tout ce que t'as prévu pendant le cours mais c'est pas grave, tu fais plein de trucs quand même et c'est bien quand ça part comme ça ! Mais effectivement, je pense qu'on est peut-être plus dans de

l'individualité avec des ados et c'est pour ça que le groupe à quinze le matin c'est compliqué parce que quinze en une heure et quart tu peux pas faire de l'individualité, alors évidemment c'est pas ce qu'on nous demande mais...faut prendre en considération chacun, tout en restant dans le groupe évidemment mais justement, ça peut être une bonne façon de montrer aux autres qu'il y a plusieurs façons de penser la chose...avec les petits ça le fait aussi, mais peut-être moins, c'est moins fréquent.

L : Et justement, comment tu fais pour t'adapter à ces différentes personnalités ? Ceux qui sont leaders, ceux qui sont très timides, comment tu arrives à gérer ça ?

N : Ben en les faisant travailler ensemble. En fait, souvent le fait de leur donner des responsabilités, on se rend compte qu'il y a des timides qui ont une âme de leader sans qu'ils le sachent (rires). Le fait de les mettre avec quelqu'un qu'ils apprécient, ça c'est quelque chose que je fais beaucoup, déjà pour une cohésion de groupe, qu'ils apprennent à se connaître, essayer de mettre dans chaque groupe un qui a un peu plus de facilité à prendre la parole, les mettre en fonction de leurs compétences aussi, leur montrer qu'untel a telle compétence et du coup tu peux aller aider même lui qui a l'air super fort tu peux l'aider, tu peux lui apporter quelque chose. Ça je pense que du coup ça les met vraiment en confiance encore une fois et pour l'ambiance de classe c'est top, parce que du coup ils vont apprendre à se connaître, ils vont savoir qu'ils se croyaient nuls mais en fait non, parce qu'untel n'arrive pas à ça enfin...Je pense que c'est avec cet échange qu'il peut y avoir plein de choses qui se passent.

L : Et par rapport à ce que tu me disais sur le chant, quand tu vois qu'il y en a qui sont très timides tu fais comment ? Tu les fais chanter à deux par exemple ?

N : Oui, deux ou trois, alors des fois y'en a certains où on sent qu'ils peuvent y aller tout seul, qu'ils peuvent le faire, après si c'est rédhibitoire si c'est non, je fais pas mais des fois tu sens qu'il y a une petite hésitation et du coup, là faut aller dans la brèche pour...si c'est pas non catégorique c'est que d'un côté ils veulent essayer quand même. Mais si c'est non je force pas ça c'est un travail qui se fait au fur et à mesure, enfin au fil du temps une fois qu'ils sont, qu'ils sentent que c'est le moment, ça ça arrive aussi au bout d'un moment, on a des bonnes surprises on a des « ben moi j'aimerais bien essayer tout seul », bon, quand ça arrive tu te dis cool (rires), c'est des petites victoires qui font carrément du bien. J'en ai une là que je connais depuis pas

très longtemps, au début c'était très compliqué de chanter et là en quelques semaines, en plus le groupe est super sympa ils sont pas très nombreux, ben ça y est c'est parti, elle chante très bien, elle se rend compte qu'elle est capable de chanter très bien donc c'est encore mieux...Donc pour l'adaptation c'est vraiment de les faire échanger et encore une fois prendre en considération leurs goûts c'est vraiment important, surtout pour ce public-là, donc oui leurs envies, tout en mettant un cadre...

L : Pour ce public-là, tu veux dire adolescent ou aussi le milieu social ?

N : Ben en fait moi j'essaye de faire en sorte qu'il y n'y ait pas de différences, c'est-à-dire que...je sais pas, untel il est super riche, l'autre il est super pauvre, ben on s'en fout ils bossent ensemble et voilà. Alors après, oui, faut prendre en considération le contexte aussi, le travail va pas pouvoir être fourni pareil, mais ça il faut s'adapter. Après ce qui est cool c'est qu'ici on a des conseils de classe donc on connaît un peu chaque profil, alors des fois il y en a qui sont de l'extérieur qu'on ne connaît pas bien, mais la plupart du temps on sait si c'est une famille où c'est un peu compliqué, du coup on va savoir comment réagir aussi, ça c'est chouette, mais effectivement des fois ça peut venir de là, l'adaptation. Ouais, quand c'est social c'est vraiment au niveau du travail fourni, de ce qu'ils peuvent faire chez eux, après voilà les ados faut pas non plus souvent s'attendre à des ...à des prouesses de travail, en tout cas travail personnel. Alors au début, souvent ça va marcher assez facilement, mais dès qu'il commence à y avoir un truc où ça bute, c'est là où c'est un peu délicat parce que c'est là où on se rend compte s'il y en a qui vont comprendre que ça demande une pratique, ou alors s'il y en a qui vont faire ça plus en dilettante et...qui sont là parfois juste pour prendre plaisir, après, si ça leur fait plaisir d'être là ben c'est déjà ça. Puis ici justement, on en revient au contexte social, c'est vrai que des fois, même s'ils bossent pas, ben ça leur fait du bien d'être là, ça leur fait échapper à ce qu'il peut se passer à la maison. Au final, même s'il n'y a pas de boulot et qu'il y a des différences de niveau faut quand même qu'ils participent, donc après on s'adapte en fonction, ça va être plus sur ce qu'on leur demande en fait. Connaître les compétences de chacun et je sais que si y'en a qui bossent carrément on leur demande des choses plus techniques, plus compliquées, si y'en a qui sont un peu plus limités ben voilà...le but c'est pas de les mettre en difficulté.

L : De réagencer ?

N : Oui voilà, on replace le curseur. Mais c'est vrai que ça on ne le voit pas forcément tout de suite, en tout cas pour moi. On le voit au bout de deux trois mois déjà, on voit comment ça progresse, le temps qu'ils prennent leurs marques et tout ça, il faut un petit laps de temps.

L : D'accord merci ! Si ça t'est arrivé où que ça t'arrive en ce moment, donc si tu as suivi ou que tu suis des classes d'ados sur plusieurs années, comment ça se passe justement l'évolution ? Comment tu les vois évoluer ? Dans le cours, dans leur relation avec toi...

N : Ben encore une fois, au début, tout le monde se regarde en coin quoi (rires), ce qui peut être un peu dur parfois, c'est l'impression de faire un one-man show mais de faire des bides à chaque fois, c'est-à-dire d'être hyper au taquet, de proposer plein d'activités et de les voir mais d'une mollesse infinie. Mais en fait, ça se débloque, moi à chaque fois ça s'est débloqué, il en suffit d'un ou deux en fait, je pense qu'il faut les cibler, il suffit qu'il y ait un ou deux un peu moteurs et une fois qu'eux s'y mettent, les autres vont réagir, ils vont se dire « ah oui, lui il peut le faire, peut-être que moi aussi » et donc oui c'est peut-être capter les éléments moteurs et s'en servir pour emmener tout le monde. J'ai eu une classe pendant trois ans, première année jusqu'à Janvier, pfff...mais alors, ça me demandait une énergie folle pour un retour quasi nul, et au bout d'un moment y'a eu un déclic, on est partis sur un truc qui leur a carrément plu, enfin c'est ça aussi, je tâtais, je leur demandais, je faisais des trucs qu'ils aimaient, ça prenait pas trop et un jour c'était le truc, le morceau qui a...

L : Et c'était quoi ce morceau ?

N : Lazy song de Bruno Mars, pour travailler sur le contre-temps et tout. Là c'est parti, à partir de là ça a été fulgurant pendant trois ans. Là je les ai eus dans la poche et j'ai pu faire ce que je voulais.

L : C'était ici ?

N : Oui, et après on est parti de ça et on a fait du classique, on a fait plein de choses, on a fait de la création ils étaient partants pour tout. Et du coup pareil, bon c'était l'époque où on pouvait faire de l'instrument en cours (rires) et ça aussi je pense que ça peut être...un truc sympa parce qu'ils interagissent tous ensemble et ils prennent

vraiment conscience du rôle de chacun, que même si untel il est très fort et son rôle c'est d'accompagner, ben savoir que c'est pas celui qui se débrouille le mieux qui aura toujours le premier rôle, que tout le monde trouve sa place dans le groupe.

L : Et le fait de suivre des classes d'ados sur plusieurs années tu en penses quoi ?

N : Ben...pour les ados je trouve que ça peut être pas mal, après faut pas que ça s'éternise enfin, c'est un peu compliqué, c'est un peu aléatoire en fait. Si c'est une classe qui prend bien, le fait que ça commence à bien prendre qu'ils commencent à tous bien se connaître et que le résultat commence à être bien, le fait de changer de prof ça peut péter complètement ce truc. Mais l'idée c'est qu'ils changent, faut pas qu'ils aient toujours la même personne, je pense qu'il y a ce risque en fait de se dire ça se trouve ça va peut-être pas coller avec l'autre prof ou alors je sais pas c'est eux qui vont se mettre, qui vont faire un blocage et toute cette énergie positive elle peut être déconstruite. Donc je suis un peu partagé c'est vrai, je te dis ça mais ça fait un bout de temps que j'ai les ados là, ça doit faire cinq six ans. Il y a une classe que j'ai eu pendant trois ans puis au bout d'un moment ils ont tous plus ou moins arrêté pour les études machin ou d'autres qui sont carrément passés dans des cursus Musique actuelles, il y avait le cas de deux danseuses qui étaient là pour le plaisir. Et finalement, il y en a une maintenant qui je crois a arrêté la danse et qui est en basse électrique ! A chaque fois elle voulait essayer le piano, la guitare, la batterie et du coup c'est super, elle, elle faisait partie des moteurs justement. En plus c'est bête mais bon, du coup, tous les gars qui étaient là, qui étaient un peu mous, ils ont vu une fille carrément se bouger, qui était pétillante, qui venait vers eux...en fait ça les a forcés à se bouger, et c'est à partir de là que ça a commencé à prendre !

L : Et donc ceux que tu as depuis cinq six ans, comment ça se passe ?

N : Ben après j'en ai perdu pas mal dans ce groupe, au bout d'un moment aussi on perd les groupes. Donc c'est pas grave, on recommence avec un autre groupe, les ados débutants que j'ai cette année ils sont trois !

L : Ils ne sont que trois ?

N : Oui ! Encore une fois il y en a une qui est carrément moteur et qui emmène les deux autres, maintenant les deux autres elles ont leur place, on fait plein de trucs, pour six mois de musique on fait des trucs supers.

L : Ça marche ! Est-ce qu'au cours de ta formation, ou en dehors tu as eu des modules de psychologie, des stages en psychologie notamment de l'adolescence ?

N : Alors non, j'ai lu des choses et après j'ai aussi, c'est bête hein, mais je me suis retrouvé face à des situations parfois...très compliquées en fait, des ados qui ont été, une classe que j'ai repris, les ados étaient harcelés par leur ancien prof, ça avait l'air d'être assez violent de ce que j'ai compris, et...là du coup oui c'était assez problématique et encore une fois ça s'est débloqué mais tardivement puis j'ai fait qu'un an donc j'ai pas pu...et en fait je pense que ça, ça m'a énormément apporté parce que c'était une remise en question et justement, bouquiner des choses, de comprendre un peu leur fonctionnement, ce qui avait posé problème et vraiment comment essayer de passer à travers, et d'éviter certaines choses pour finalement arriver au même point que si on avait été tout droit. Je pense que c'est aussi beaucoup d'observation, j'ai toujours aimé observer un peu les comportements, et je pense qu'au bout d'un moment on commence à comprendre aussi comment marchent les ados, évidemment il n'y a pas un mode d'emploi (rires) c'est tellement personnel mais par contre j'aimerais bien, j'aimerais bien suivre des formations là-dessus.

C'est un public que j'aime bien aussi pour ça, je pense qu'il y a un énorme côté humain derrière à comprendre pour pouvoir les motiver.

L : Super ! Combien d'adolescents tu as à peu près en tout cette année et combien ils sont par classe environ ?

N : Ben là le matin ils sont quinze, ensuite les débutants ados ils sont trois, dans les cours de FM Musiques actuelles...ils sont une dizaine les deux groupes, peut-être un peu moins. Les cinquièmes, ça c'est des pré-ados, même s'ils sont pas mal avancés c'est pas encore tout à fait des ados, et...en deuxième cycle, ben ils ont dix-sept, dix-huit ans, oui c'est ado pour moi, ils doivent être quatre.

L : Et qu'est-ce que tu penses du ratio ? Entre trois et quinze, qu'est-ce que tu remarques ?

N : Quinze c'est très difficilement gérable, enfin tu vois en plus la salle n'est pas très grande, on peut pas faire ce qu'on veut, c'est hyper compliqué. Par contre si on fait deux groupes de sept ou huit ça serait déjà carrément plus faisable. Là il y a une espèce d'inertie justement on ne peut pas s'occuper de tout le monde, puis le matin à huit heures, ils sont crevés de leur week-end. Par contre, les groupes comme là ce soir, où c'est ados et adultes, en plus il y a certains ados qui pour le coup vivent leur adolescence de façon très tranquilles, ils se prennent pas le chou, du coup ça permet de mettre les adultes dans des situations un peu plus difficiles où ils se disent « là je suis obligé d'y aller parce que le jeune il y va », du coup il y a ce truc qui prend et qui est vachement intéressant ! Mais je pense qu'un groupe d'ados, trois c'est pas assez, heureusement, elles sont super les trois mais c'est pas assez. Moi je pense que le groupe idéal c'est sept huit, oui jusqu'à dix c'est bien. Huit c'est parfait, t'as le temps de t'occuper un peu de tout le monde, si tu fais des polyphonies ça peut, enfin pour chanter en groupe c'est déjà bien.

L : D'accord. Là pour cette question, tu peux choisir les cours FM Musiques actuelles ou Classique, mais c'est quoi ton cours type ?

N : Ben le cours type c'est... que ce soit pour les Musiques actuelles ou les Classiques je me sers beaucoup des Musiques actuelles...ça leur parle plus en fait. C'est plus ce qu'ils écoutent, enfin pour la plupart et du coup j'ai plus souvent accès là-dessus, ensuite, aller sur du classique ou leur montrer que ce truc là on peut le trouver dans un morceau de musique classique, ou alors que tel morceau qu'ils écoutent, ils le savent pas mais c'est la même suite d'accords que tel morceau. Je pars de ça pour essayer de les capter un peu, leur montrer que c'est la même chose même si c'est pas joué pareil. Je me sers vraiment beaucoup de ça et je me rends compte que même avec les CHAM des fois, tout ce qui est chiffrage d'accords, je vais passer par un standard. Un truc qui me paraît plus simple de notation et après on va partir vers un truc plus détaillé en classique par exemple. Donc j'accès beaucoup sur ça...et ça prend. En tout cas pour les ados, partir sur des choses comme ça ça prend plus facilement.

L : Et est-ce que parfois tu fais faire de la composition par exemple ?

N : Oui, de plus en plus justement. Je l'ai fait pas mal à une époque, ben justement avec les classes où les élèves voulaient plus entendre parler de méthode, plus rien, ils

n'avaient jamais fait d'instrument en cours, au premier cours je m'en suis pris plein les dents quoi, ils étaient une quinzaine, et en fait au deuxième cours, j'avais réfléchi, je me suis dit bon on va partir d'autre chose, ils ont pris leur instrument et on a créé des choses. Après, avec des ados complètement débutants...je pense qu'on n'apporte pas ça dès les premiers cours, faut un petit peu de temps pour que ça s'installe, par contre des ados, comme les Musiques actuelles, qui ont déjà fait un peu de gratte, qui sont un peu autodidacte, là ouais, on arrive plus facilement à faire de la création parce qu'ils arrivent déjà à faire des choses, ils comprennent et du coup ils commencent à mettre des mots sur ce qu'ils font tous les jours sans le savoir, du coup, là ça s'y prête un peu plus.

L : Ça marche ! Niveau répertoire tu utilises quoi ?

N : De tout ! Même avec des COP de Musiques actuelles on déchiffre des chorals de Bach, des fois on regarde des suites, on essaye de voir comment l'harmonie fonctionne, comment c'est construit, on se rend compte qu'il y a plein de choses en commun.... Et en fait le truc, c'est que souvent les élèves de Musiques actuelles sont plus fermés que les classiques. Un musicien de Musiques actuelles, tu lui montres du classique, avec un texte religieux tout de suite c'est « oh non », il y en a plein c'est ça, des gars de vingt-cinq ans. Par contre, des ados plutôt classiques, enfin des instruments plus classiques on va dire, eux sans problème ils vont vers tous les autres styles, c'est plus dur je pense pour un gars qui fait que...du ACDC dans sa chambre de lui faire écouter un truc de Bach direct, ça peut être plus compliqué. Et ils sont même fermés dans leur style en fait et ça c'est triste, ça veut dire qu'il y en a plein qui font, enfin il y en a un qui adore le métal, tu leur mets un Earth Wind and Fire, ils pleurent, ils disent « je sais pas faire, j'aime pas, j'y arrive pas parce que j'aime pas », et ce côté-là il m'ennuie un peu parfois chez eux, mais c'est peut-être de notre faute, d'ailleurs je pense que c'est de notre faute...ils sont peut-être passés à côté d'un truc ou on a pas su les intéresser sur un style, il y a peut-être un truc à faire là-dessus, sur l'ouverture.

L : Oui je comprends, c'est intéressant cette coupure entre les classiques et Musiques actuelles. Et est-ce qu'il arrive qu'il y ait des Musiques actuelles et des classiques qui soient ensemble dans le même cours ?

N : Alors ça, ça arrive souvent avec les ados débutants, ceux que j'ai eu pendant trois ans par exemple.

L : Et ça s'était passé comment ?

N : Ben c'est top en fait, les guitaristes ils voient un violon ils s'intéressent en fait, ils regardent comment ça marche et du coup le mélange passait bien. Et je pense que ça il faudrait aussi le faire pour les grands niveaux, pour les COP et tout. Alors, ils font de la culture classique, ils font des choses mais je pense que ça devrait aller au-delà de ça. Il y a un quand même un tronc commun qui est hyper important.

L : A méditer donc ! Quelle est ta priorité en termes de savoirs on va dire solfégiques pour les ados, est-ce qu'il y a des choses que tu veux vraiment qu'ils sachent faire sans toi ?

N : Ben en fait, c'est l'indépendance. C'est ce que je leur dis souvent, le but c'est que je leur donne des clés pour qu'après ils puissent refaire ça chez eux, rejouer tel truc où qu'ils puissent télécharger une partition et savoir comment faire, c'est vrai que j'axe vachement là-dessus, dès les premiers cours. On commence très vite à faire des déchiffrages, je leur donne les clés pour comprendre, le codage...en tout cas oui, pour les ados qui débutent, je pense que c'est ce qu'ils recherchent pour la plupart. Donc développer l'oreille et l'autonomie, savoir se débrouiller le plus tôt possible sur un support qu'il soit audio ou écrit. Pour un premier cours j'ai déjà fait, je leur donne un clavier dans les mains et je leur dis « vous faites ce que je fais », et ça prend tout de suite pour la plupart, alors il y en a qui paniquent, qui disent « je sais pas faire de piano », tu dis « c'est pas grave, la note de départ c'est ça, si ça monte ou si ça descend votre main elle suit », et ça marche. L'harmonie c'est super important, alors des fois je me dis que je l'aborde un peu trop tôt parce que tout ce qui est gammes, harmonie ça j'ai tendance à le mettre très très vite. Et même si au début ils perçoivent pas tout, ils vont comprendre la moitié du truc mais c'est pas très grave parce ce truc on le verra dans un autre cours après.

L : Donc l'harmonie au clavier c'est quelque chose que tu fais souvent ?

N : Oui oui, ça je fais faire vraiment très tôt, je sais que ça a été mon problème, quand j'ai appris, c'était, tu fais de la trompette mais tu joues juste ta ligne et tu t'en fiches

de ce qu'il y a en dessous et ça m'a tellement posé de problèmes pour après que je ne veux pas qu'ils aient ce truc aussi. Et repiquer eux-mêmes, d'avoir les sensations sur les accords, tout ça je le fais dans le premier mois, les accord majeurs mineurs c'est tout de suite. Et aussi développer les sensations, je leur dis tout le temps : dès que la sensation elle est acquise, vous pouvez plus vous tromper. Alors c'est pas que du sensoriel mais vraiment pouvoir se débrouiller le plus vite possible. Leur faire comprendre avec un standard par exemple, ils relèvent la basse, ils cherchent si c'est majeur ou mineur et ça y est ils peuvent déjà s'accompagner un peu.

L : Super, merci ! Comment tu gères le groupe selon les activités ? Est-ce que tu mets en petit groupe des fois ? Pourquoi ? Et puis qui décide des groupes si jamais il y en a ?

N : Ben du coup je peux les mettre en groupe parfois sur des trucs un peu rythmiques, des petits travaux de rythme où je sais que si y'en a un qui est à l'aise, il pourra aider l'autre, ça peut aussi être sur des trucs de théorie, en fait sur tout c'est possible mais les groupes sont jamais les mêmes par contre. Des fois, en mettre deux qui ont les mêmes difficultés, ben le fait de les mettre ensemble ça va les pousser, et puis c'est bête mais peut-être que moi j'explique un truc ils comprennent pas, le copain qui a compris explique ils comprennent pas et en fait celui qui avait moins bien compris, au bout d'un moment, il expliquera à sa manière et tout le monde va comprendre. Peut-être que le fait d'avoir une explication qui, nous, nous paraît pas claire, eux ça leur fait tilt et ils vont capter le truc donc ouais. En fait, c'est du groupe dans du groupe pour moi, je veux qu'il y ait une cohésion de classe. Alors évidemment, tout le monde ne peut pas bien s'entendre mais en tout cas, je fais en sorte que si, après ce qui se passe en dehors de la salle, ça c'est leur problème, je ne m'immisce pas là-dedans, enfin sauf si c'est grave, mais par contre...même s'ils travaillent à deux dans un groupe, si à un moment il y a besoin d'aide ils peuvent aller voir avec un autre groupe qui bosse, si ça reste dans le travail, dans cette optique de bosser et d'avancer sur un truc. Limite des fois je les laisse faire un peu ce qu'ils veulent, ils choisissent leur groupe, ils choisissent ce qu'ils veulent faire, si y'en a un qui veut travailler tout seul il le fait, pas trop longtemps parce que j'aime pas qu'il y en ait qui soient exclus, puis après on remet tout en commun, on regarde comment untel il a pensé le truc. Ça m'arrive de faire des groupes définis, mais je pense que quand la démarche elle vient d'eux...je sais que quand j'étais ado j'aimais pas avoir de carcan, j'aimais bien être tranquille et je pense

que eux aussi ça leur fait du bien de se dire que voilà je fais ce que je veux tant que j'arrive à ce point-là. Et le groupe entier on fait tout le temps des activités avec tout le groupe, un déchiffrage chanté peu importe, mais voilà tout le monde est ensemble et on laisse pas quelqu'un en galère, on va le chercher, même s'il n'arrive pas à tout lire c'est pas grave mais en tout cas on le laisse pas dans son coin.

L : D'accord ! J'ai une question bonus, si tu veux bien y répondre, c'est quels sont tes souvenirs à toi en tant qu'adolescent ? Ça peut être en Formation musicale mais aussi en l'instrument, enfin voilà des choses qui te reviennent et qui t'ont marqué !

N : Ben ça va être un peu bête mais j'ai adoré en fait. Les horaires aménagés au Conservatoire j'ai trouvé ça génial, alors des fois des découvertes de morceaux qui ont frisé à l'obsession (rires), genre sécher des cours parce que je voulais absolument écouter ce morceau à la bibliothèque ça m'est arrivé plusieurs fois. Et puis après, ben la classe que j'avais au lycée, c'était juste génial. En plus on était ensemble en FM pour la plupart, donc tout ce qu'on partageait, forcément on le partageait avec des copains très proches et en fait on a découvert plein de trucs comme ça. Ça avait tout de suite un sens, c'est-à-dire qu'on était tout de suite dans la musique, on voyait un truc en FM on le bossait après entre nous...enfin je pourrais en faire un livre, j'ai tellement adoré ! Et puis après je pense que le fait qu'on ait cette dynamique là, ça a ajouté vachement à l'ouverture, alors oui il y a des trucs qui nous plaisent moins, mais par contre toujours avoir cette curiosité, de se dire comment c'est foutu, pourquoi ça sonne comme ça. Et puis il y a des profs qui savent captiver pour tout ça, Jean et Bernard⁷¹ voilà, ils y sont pour beaucoup à tout ça.

L : Donc plutôt des souvenirs très positifs !

N : Ah carrément, j'ai eu une adolescence plutôt cool, la musique, j'avais envie de faire, ça j'en faisais tous les jours, c'était top. Après s'il fallait dire un truc négatif...

L : Tu n'es pas obligé si rien ne te vient !

N : Alors si, j'ai passé une année où c'était que de la technique et du contemporain, et ça pour le coup ça m'avait un peu frustré. En plus voilà c'est pas forcément un

⁷¹ Nicolas a eu lors de son cycle spécialisé (COP) de Formation Musicale, Jean et Bernard comme enseignants de Formation musicale.

répertoire évident ado à faire, j'avais dix-sept ans à peu près, et faire que de la technique et du contemporain au bout d'un moment heureusement que t'avais autre chose en FM pour se changer un peu les idées, voilà voilà !

L : Et ben merci beaucoup Nicolas !

N : Merci à toi, bon courage !

Annexe 8 : Guide d'entretien 2 (pour Clara)

- 1) Peux-tu te présenter ? Formation, diplômes
- 2) Quels sont tes rapports avec les adolescents ? En as-tu comme élèves ? Dans le public lors de tes spectacles, est-ce que tu as des contacts avec eux ?
- 3) Peux-tu me parler de la formation que tu offres aux enseignants ?
- 4) Qu'est-ce que ta licence de psychologie t'a apporté dans ton métier de professeur intervenant avec des adolescents ?
- 5) Quand tu as un groupe d'adolescents en cours, quelles sont tes priorités ?

Annexe 9 : Entretien Clara

Léa : C'est parti ! Alors peux-tu te présenter ?

Clara : Je m'appelle Clara, j'ai 24 ans et ça fait maintenant quelques années que je m'occupe des formations en nouvelles pédagogies dans l'Education Nationale, donc c'est-à-dire que je travaille sur le fait de former les professeurs sur comment travailler autrement avec des élèves qui n'ont plus la même attention, qui ont besoin de nouvelles manières d'apprendre en gros.

L : Super, et quelle est ta formation, tes diplômes ?

C : Alors, j'ai une licence de psychologie, et j'ai fait une formation dans une école professionnelle de théâtre, l'école Claude Mathieu dans le 17^{ème} arrondissement de Paris. Avant de travailler avec les professeurs dans l'Education Nationale, j'ai fait trois ans de professeur de théâtre dans des associations pour enfants et petit à petit, j'ai évolué. Au début, c'était juste des cours de divertissement et petit à petit j'ai évolué à l'hôpital, j'ai animé des ateliers de théâtre à l'hôpital, hôpital pour des enfants.

C'était du divertissement mais ce n'était pas la même approche, parce que ce sont des enfants qui sont parfois en fin de vie donc c'est un peu plus délicat, puis je me suis

aussi tournée du coup vers les adultes et les professeurs, plus en mode prof mais en mode formatrice pour qu'eux prennent vraiment mes conseils et puissent les appliquer.

L : Super intéressant ! Merci, du coup, par rapport à mon mémoire, quel est ton rapport avec les adolescents, est-ce que tu en as eu en tant qu'élèves, ou lors de tes spectacles est-ce que tu as joué pour un public spécial ado ?

C : Bon alors déjà, je ne suis pas une très vieille adolescente, on va dire que j'en sors (rires), et alors oui j'ai donné un peu de cours, c'est pas ce que j'ai le plus fréquenté parce que j'étais plus enfants et adultes, j'ai donné des cours à des ados, mais surtout récemment j'ai travaillé pour une clinique privée, donc un hôpital où là il y avait beaucoup d'ados. Je pense que c'est un public hyper compliqué, parce que c'est l'espace entre l'enfance et l'adulte, même eux je pense sont assez perdus et je pense que c'est l'âge où il faut le plus être à l'écoute, parce que même s'ils mettent une barrière entre eux et le prof, ils demandent une attention énorme et je pense qu'il faut faire avec eux de la pédagogie personnalisée en fait. Ça va pas du tout marcher sur un, alors que sur l'autre ça va marcher, alors que je pense que pour les enfants il y a un truc beaucoup plus groupé en fait où on peut vraiment dire allez on fait tous comme ça, et les ados il y a quelque chose de plus sur mesure.

L : D'accord, est-ce que du coup tu peux me parler de la formation que tu offres à ces enseignants ?

C : Alors justement je le fais avec des profs adultes mais qui doivent appliquer ça sur des adolescents, les professeurs travaillent uniquement en lycée, donc de 15 à 18 ans on va dire. Donc moi ce que je faisais au début, c'était des cours de théâtre pour que les professeurs puissent apprendre à se mettre un peu plus en scène, à être plus à l'aise devant les classes etc. Ensuite, ça a dérivé vers des formations sur le scénario pédagogique, c'est-à-dire, comment rendre un cours vivant, comment le rendre théâtral, comment capter le regard et l'écoute des adolescents et aussi comment faire cette pédagogie sur mesure, on va voir ce qu'il y a autour comme la communication un peu plus sur mesure. C'est-à-dire qu'un élève qui va plutôt être timide, comment on va lui parler ? Quand il a raté un contrôle, ou quand on sent qu'il a besoin d'aide, un élève qui est plutôt au contraire insolent, comment on va aller le voir et lui expliquer quelque chose. Et tout ce truc qui est en fait autour du cours est aussi important que le

contenu du cours, parce que si tu as une bonne communication avec tes élèves, ben ton cours il va rouler complètement différemment en fait. Donc c'est ne pas négliger toute cette communication sur mesure pour l'adolescent.

L : Super. Donc, est-ce que par exemple tu fais des mises en scène, tu les fais mettre en scène, ils miment une scène d'apprentissage avec des ados ?

C : Alors il y a toute une partie comme ça effectivement, donc souvent vu qu'ils sont une quinzaine de profs on va dire, on les met par trois quatre et on leur dit « ben là vous allez préparer une journée de cours où vous allez bousculer tous vos codes de travail. Vous pouvez changer la disposition de la salle », c'est des trucs tout bêtes hein, mais un élève ça change tout pour lui, « ensuite, vous allez vous habiller différemment, parce qu'aujourd'hui vous allez travailler comme si vous étiez en entreprise, » il y a beaucoup de bacs professionnels, « vous allez être chef d'entreprise, vous n'êtes plus le ou la prof, » pareil ça change tout, « et vos élèves vous n'allez pas les traiter comme des élèves vous allez les traiter comme des employés, comme des collègues ». Donc voilà, c'est assez dur pour certains, mais du coup on fait tous un truc comme ça pendant les trois heures de formation, ils doivent faire pendant une demi-heure parce que je ne les mets jamais tout seul, ils doivent essayer de nous présenter comment ils ont mis la disposition de la salle, comment ils vont faire pour les faire venir, pour les capter, il y a toute cette partie. Et après, j'ai aussi des trucs où j'avais un chapeau. Ils devaient mettre dans le chapeau un problème qu'ils avaient eu avec un élève, du type ne veut pas jeter son chewing-gum, jette son cahier en classe, ou même des parents d'élèves bref et en fait on rejouait la scène comme elle s'était passée, après on faisait une pause, on dit ok alors comment on pourrait réagir, comment on aurait pu faire, et on rejoue la scène pour que le problème puisse se résoudre.

L : Et du coup c'est pour quel type d'établissement ?

C : Je travaille qu'avec des lycées pros, parce qu'en gros j'ai été embauchée pour ça, mais ça devrait s'appliquer partout selon mon avis ! (rires)

L : (rires) Et si tu t'en souviens, ça m'intéresserait de savoir quels étaient les problèmes les plus récurrents ? Alors j'ai bien compris qu'on parle d'un certain type de public, mais est-ce qu'il y avait des choses récurrentes ?

C : Alors il y avait « jette son cahier en classe » je m'en rappelle, il y avait beaucoup de refus, refus de donner son carnet de correspondance, refus de faire son devoir, donc du coup des profs se tétanisent et veulent absolument obtenir de l'aide. Mais du coup, au lieu de passer dans la communication, dans le fait de dire « ok explique moi pourquoi tu ne veux pas », on veut absolument qu'ils le fassent donc ils s'acharnent pour rien, il y avait aussi pas mal de problèmes avec les parents, le prof dit quelque chose, les parents disent l'inverse et du coup l'élève ne sait pas se placer.

L : Et est-ce que la motivation c'est quelque chose qui revenait ? Le manque de motivation, d'implication ? Même toi quand tu as donné des cours, bon ce sont des cours de théâtre, donc je me doute qu'ils avaient envie d'en faire mais est-ce que tu as pu avoir cette sensation parfois ?

C : Ben l'adolescent ils ne montre pas une motivation comme un enfant, j'ai même donné des cours en association où ils payent leur cours, et j'étais en mode qu'est-ce qu'ils font là, ils ont payé, on ne les a pas forcés, c'est pas un cours de français, et en fait tu avais une espèce de nonchalance chez l'ado, mais je crois on doit accepter ça, parce qu'au final ils le font quand même. C'est plus une posture, après voilà je te parle de théâtre, moi, je sais qu'avec ma formation avec les profs de l'Education Nationale, ça parle énormément de démotivation, mais encore une fois, ça parle de démotivation parce que ça veut pas faire le cours magistral, mais en même temps que je crois qu'on n'est plus du tout sur ces rythmes-là. En fait je pense que les profs ont un peu de mal à accepter que maintenant les gens n'ont plus la même attention qu'avant, c'est horrible hein, mais je pense qu'avec les portables, les films qui vont hyper vite pour télécharger et tout, ben tu ne laisses plus quelqu'un tenir deux heures de la même manière qu'avant, il faut varier beaucoup plus. Il faut trouver des trucs pour les divertir, il faut vivre avec son temps, ça veut dire que le portable n'est pas interdit, le portable devient un outil de travail, enfin essayer de trouver des trucs pour que l'école ne devienne pas un supplice quoi.

L : Je comprends. Qu'est-ce que ta licence de psychologie t'a apporté dans ton métier de professeur ? Et de formatrice ?

C : Ben d'un point de vue théorique, je sais des choses, mais je ne sais pas forcément m'en servir parce que c'est juste une licence, par contre, je pense que ça a développé en moi une écoute, une tolérance, un truc qui fait que je me dis « ah oui on n'est vraiment pas tous pareil, on n'a pas tous les mêmes points de vue » et ça j'essaye de me dire qu'il y a tel point de vue qui fait que, moi je pense comme ça mais en face on ne va pas penser comme moi. Et même dans mes formations, j'ai aussi des profs qui se braquent et qui refusent parce que ça a beau être des adultes, c'est pareil, et en fait moi mon but c'est qu'ils fassent ce que je leur demande, mais ils ne veulent pas. Je ne vais pas aller les forcer, je vais essayer de prendre des moyens détournés et de me mettre un peu dans sa position à lui, parce que moi j'arrive quand même avec mes gros sabots on fait du théâtre et tout alors je comprends que c'est hyper dur d'être comme ça sur scène. Du coup, réussir à se mettre dans le point de vue de l'autre, comprendre qu'on ne fonctionne pas tous pareil, et ça après je te conseille de te renseigner parce que ça m'a beaucoup appris aussi, on avait fait une pièce qui s'appelle « Neuf », et c'est sur l'ennéagramme, et en fait il y avait neuf types de personnalité.

L : Oui ça me dit quelque chose !

C : Et c'est hyper utile pour la vie, pour tout. Bon tu début tu mets un peu les gens dans des cases et tout mais quand tu as en face de toi quelqu'un qui par exemple est hyper maniaque, qui veut faire les choses comme ci comme ça à sa manière, au début tu te braques et ensuite tu te dis mais en fait c'est parce que ça ça l'angoisse en fait, c'est juste de l'angoisse. Et du coup, le fait de dire c'est juste une manière de fonctionner, c'est pas du tout de la méchanceté ou quoi, ben ça t'aide aussi à la tolérance je trouve.

L : Oui de comprendre que derrière une personnalité particulière, tout s'explique en fait.

C : Oui c'est ça, ça démontre une peur, quelque chose qui n'est même pas volontaire de la part de l'autre. Je pense que là on ne se rend pas trop compte de comment on fonctionne en fait.

L : Super. Tu as quand même donné des cours avec des ados il me semble...Quelles étaient tes priorités avec eux ? Des choses auxquelles tu faisais particulièrement attention, des choses que tu mettais en place avec les ados et pas forcément avec les autres types de public ?

C : Euh ben déjà tout ce qui est moquerie et ridicule. J'ai jamais mis ça au point avec les enfants, et avec les ados c'est au premier cours. Tout ce qui est le ridicule ne tue pas tout ça ils s'en fichent en vrai, donc je leur disais « je ne suis pas là pour me moquer de vous, et personne n'est là pour se moquer de vous, si on fait du théâtre c'est parce qu'on se met dans une bulle pendant deux heures ». Et je ne ratais personne, le premier qui avait un rire un peu mesquin ou quoi il sort. Je pense que c'est à l'âge où c'est le pire, c'est horrible s'il y a une moquerie ou même un regard. Donc ça, après, autant un enfant, parfois ils disent « moi je veux pas faire cet exercice » donc je dis « ok », je passe, un ado, j'essaye toujours de faire en sorte que, même à sa manière, qu'il propose quelque chose parce qu'en fait un ado, ça s'exclue. Alors qu'un enfant, si un exercice ne lui plaît pas, il y en aura un autre et là il le fera, un ado à partir du moment où il s'est mis dans un coin, après pour le ramener c'est horrible je trouve. Donc toujours essayer d'inclure tout le monde, même s'il fallait faire un truc de trois minutes, il dit un mot et ben il dit un mot, il fait quand même le truc, on ne différencie personne, tout le monde est logé à la même enseigne.

L : Super ! Du coup moi en tant que prof de FM je me pose des questions, on est quand même dans un cours collectif qui est obligatoire, donc moi ça me rappelle quand même beaucoup l'école, collège ou lycée...

C : Ah ben bien sûr !

L : Qu'est-ce que du coup tu penses de l'intérêt pour les profs de FM d'une formation sur les ados ? Même si la musique en établissement, c'est une activité extrascolaire, mais on a beaucoup d'adolescents, donc on se reconnaît forcément dans ce que tu viens de dire, la FM c'est obligatoire...

C : On est d'accord que FM c'est solfège ?

L : Oui c'est ça, ça ne s'appelle plus comme ça maintenant, mais c'est la même chose en gros.

C : D'accord, ben moi ça me met toujours un peu mal parce que je ne suis pas professeure de musique, je connais un domaine et je vais former les gens mais je ne suis pas du tout là pour donner des leçons à des profs. Du coup, parfois il y a un peu ce rapport-là entre des profs et moi, parce qu'ils se disent « mais elle est pas prof, elle a vingt ans qu'est-ce qu'elle vient me raconter moi j'ai quarante ans de métier », donc bon ! (rires) Moi, c'est prenez ou ne prenez pas, je dis ce que je pense et je parle aussi beaucoup en tant qu'ancienne élève parce que ça fait pas si longtemps que ça. Après, je pense qu'à partir du moment où t'es devant un public, où tu enseignes que ce soit le solfège, des trucs obligatoires, pas obligatoires, scolaires, pas scolaires, le but d'un pédagogue c'est quand même que ce soit compris, entendu et que ce soit retenu. Et pour faire retenir aux gens, ben on sait que quand on a appris avec des profs chouettes, on a mieux retenu, on était plus heureux d'y aller, donc je pense qu'à partir du moment où il y a un enseignement, il faut se remettre en question. Avoir ce sens de la remise en question, se dire comment je cerne chaque élève... mais toi tu as aussi des enfants ou pas ?

L : J'ai de tout, de sept à dix-sept ans !

C : Oui donc le grand panel ! Mais tu vois, là, je suis en périscolaire donc je donne des cours à des enfants de CE2 CM1 et en fait, j'ai fait mon cours, ben en fonction du public que j'ai, rien que socialement on n'est pas sur le même type de public que j'ai pu avoir, c'est que des filles donc ça change parce que ça fait un petit microcosme de filles. Et en fait, je vois les exercices qui marchent et ceux qui ne marchent pas et quand je réécris mon cours, au final, j'affine chaque semaine ce qui va leur parler. Et ça je pense que tout le monde devrait faire ça, on peut avoir les mêmes exercices, mais la consigne va être différente, donc c'est du sur mesure, c'est pas toujours facile parce que quand tu as plein d'enfants dans ta classe, c'est ça aussi le problème.

L : Ou comme tu as dit, de repérer ceux qui ont des personnalités, des façons de fonctionner un peu similaire, et peut-être les mettre en groupe ?

C : Carrément, et puis j'ai l'impression qu'à l'école les élèves ne sont que des apprenants, genre des calculettes qui doivent intégrer plein de trucs mais c'est aussi des personnalités, c'est des gens qui font d'autres choses en dehors et j'ai l'impression que quand ils sont à l'école on coupe tout ce qui peut être leur imaginaire alors qu'ils

sont hyper riches aussi en fait. Tu vois, dire « je vois ta personnalité », il y a des profs qui font ça maintenant, des petites enquêtes de personnalité au début d'année pour qu'ils voient à peu près comment ça se dessine. Du coup ils travaillent avec la personnalité toute l'année, de un, c'est plus facile pour le prof parce qu'il sait que lui est comme ci, untel comme ça, de deux, l'élève se sent hyper aimé parce qu'il se dit « on me prend pour ce que je suis moi », et je trouve ça super, c'est pas juste un ado qui va apprendre ses cours de maths ou autre.

L : Oui et j'ai vu qu'il y a plein de tests de personnalité qui existent !

C : Oui, OCEAN, ennéagramme et plein d'autres trucs, puis en plus c'est toujours fun à faire, quand t'es élève ou même nous, un test de personnalité, on trouve toujours ça agréable, je pense que tu prends une heure à faire ça en début d'année, enfin voilà ! Ce n'est que mon avis, mais j'essaye de réfléchir à tout ça.

L : Et j'ai une question qui me vient, j'ai interrogé des personnes de différents âges, et souvent ils me disaient qu'au début, quand ils avaient notre âge à peu près, que c'était un peu compliqué avec les ados, qu'il y avait un peu ce rapport de force, est-ce que c'est quelque chose que tu as peu ressenti ?

C : Ben je sais que moi quand j'avais des cours avec les ados c'était les cours où je stressais le plus avant, c'est le groupe le plus difficile pour moi et vu que j'ai un style un peu jeune, enfin je ne fais pas très adulte, ben en fait, j'avais toujours peur justement de cette proximité. Et ben au final, elle m'a à chaque fois servi parce que coup, je ne suis pas la copine parce que je ne me place pas comme ça, mais je ne me mets pas au-dessus d'eux en fait, du coup à chaque fois ça s'est très bien passé avec les ados. Même à l'hôpital, tu en as qui sortaient de chimio, franchement ils pourraient complètement m'envoyer balader, je me serais dit qu'ils ont une vie super dure et tout et en fait à chaque fois ils ont été trop gentils, hyper intéressés, j'ai eu que des bonnes expériences, donc positif cette proximité, voilà !

L : Et bien c'est super, merci beaucoup Clara !

C : De rien avec plaisir !

Bibliographie

Ouvrages sur l'adolescence

AVANZINI Guy, *Le temps de l'adolescence*, 6^e édition. Paris, Ed. J.P. Delarge, 2016, (édition originale en 1978), 256 p.

BRACONNIER Alain et MARCELLI Daniel, *Psychopathologie de l'adolescent*, 9^e édition Ed. Elsevier Masson, 2018, 944 p.

CANNARD Christine, *Le développement de l'adolescent, l'adolescent à la recherche de son identité*, 3^e édition, Paris, Ed. de boeck supérieur, 2019, 457 p.

COSLIN Pierre G, *Psychologie de l'adolescent*, 5^e édition. Ed. Dunod, 2019, 308 p.

ERIKSON Erik, *Adolescence et crise : la quête de l'identité*, Ed. Flammarion, 2011, (édition originale en 1972), 352 p.

FIZE Michel, *Antimanuel de l'adolescence*, Montréal, Les éditions de l'homme, 2009, 285 p.

HALL G. Stanley, *Adolescence, its psychology and Its relations to Physiology, Anthropologie, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, Ed. Cornwell University Library, 2009, (édition originale en 1904), 802 p.

LACADEE Philippe, *La vraie vie à l'école. La psychanalyse à la rencontre des professeurs et de l'école*, Ed. Michèle, 2013, 222 p.

LE BIGOT Jean-Yves, *Vive les 11-25 !* Ed. Eyrolles, 2004, 460 p.

MONTESORI Maria, *De l'enfant à l'adolescent*, Ed. Desclée de Brouwer, 2016 (édition originale en 1948), 172 p.

VAN MEERBEECK Philippe, *Ainsi soient-ils ! A l'école de l'adolescence*, 2^e édition Ed. de boeck, 2012, 217 p.

Ouvrages généraux

MIALARET Gaston, *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, 1979, 457 p.

ROGERS Carl, *Le développement de la personne*, 2^e édition, InterEdition, 2005, 296 p.

ROGERS Carl, *Liberté pour apprendre*, 4^e édition, ed. Dunod, 2013, 464 p.

ROUSSEAU Jean-Jacques, *Emile ou De l'éducation*, Flammarion, 2009 (édition originale en 1762), 848 p.

Formation musicale

- Réforme du solfège

<http://www.apfm.asso.fr/download/R%C3%A9forme%20de%20la%20Formation%20Musicale%201978.pdf>

- Bulletin officiel 261

<https://www.culture.gouv.fr/Espace-documentation/Bulletin-officiel/Bulletin-officiel-n-261-aout-2016>

- SNOP

[file:///C:/Users/leaqu/Downloads/Schema_musique_2008%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/leaqu/Downloads/Schema_musique_2008%20(5).pdf)

Articles

CALIN Daniel, *Adolescence et scolarisation*, 2007

CASTAREDE Marie-France, *La musique et le chant à l'adolescence*, 2011, pp.129-134

BARBOT Baptiste et LUBART Todd, *Adolescence, créativité et transformation du Soi*, 2012/3, pp. 399-412

CHEREAU Myriam, *La motivation à l'adolescence. Un enjeu identitaire*, 2018, pp.37-46

DAHAN Chantal, *Les adolescents et la culture*, 2013, pp.9-20

DENNERY Marc, *Concepts et principes pédagogiques-8 : la dynamique de groupe*, 2015

DEVERNAY Marie, *Développement neuropsychique de l'adolescent : les étapes à connaître*, Réalités pédiatriques, 2014

FOTTORINO Elsa, *Le départ des ados, un fléau pour les conservatoires*, La lettre du musicien, 2010

HUERRE Philippe, *L'histoire de l'adolescence : rôles et fonctions d'un artifice*, 2013, pp.6-8

KUBIK Suzana, *Apprentissage de la musique : comment remotiver votre enfant au passage de l'adolescence ?* France Musique, 2016, mis à jour le 13 Avril 2021

LINARD Monique, *Autoformation, éthique et technologie : enjeux et paradoxes de l'autonomie*, 2003

MAYER Nina, *L'entretien selon Pierre Bourdieu*, 1995 pp. 365-370

MIRANDA Dave, *The role of music in adolescent development : much more than the same old song*, 2012

MEIRIEU Philippe, *L'adolescent explorateur, Réflexions sur la pédagogie des adolescents à la lumière des apports de Maria Montessori*, Conférence du 5 Juin 2010

MEIRIEU Philippe, *EPS interroge Philippe Meirieu*, 1996

PATOUILLARD Victoire, *L'invention de l'adolescence*, 2005/4, pp.39-42

WELCH Graham Frederic, *The benefits of singing for adolescents*, 2012

Sitographie

<https://www.grand-dictionnaire-latin.com/dictionnaire-latin-francais.php?lemma=ADOLESCENTIA100> consulté le 20 Février 2021

<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/mue#:~:text=mue%20%E2%80%8B%E2%80%8B&text=Changement%20dans%20le%20timbre%20de,d%C3%A9finition> consulté le 23 Février 2021

[https://www.legifrance.gouv.fr/download/securePrint?token=\\$cEZVxReBmL6zzD@Ov3j](https://www.legifrance.gouv.fr/download/securePrint?token=$cEZVxReBmL6zzD@Ov3j) consulté le 26 Février 2021

<https://www.education.gouv.fr/botexte/bo020829/MENE0201869A.htm> consulté le 5 février 2021

[https://www.legifrance.gouv.fr/download/securePrint?token=\\$cEZVxReBmL6zzD@Ov3j](https://www.legifrance.gouv.fr/download/securePrint?token=$cEZVxReBmL6zzD@Ov3j) consulté le 15 Février 2021

<https://www.education.gouv.fr/botexte/bo020829/MENE0201869A.htm> consulté le 3 Février 2021

<https://www.cnrtl.fr/lexicographie/confiance> consulté le 17 Février 2021

<http://www.cefedem-aura.org/recherche/publications/blog/quest-ce-que-la-dynamique-des-groupes> consulté le 3 Mars 2021

Mots-clés : adolescents ; Formation musicale ; particularités ; psychologie développementale ; adaptations.

Résumé : Ce mémoire cherche à mettre en lumière les particularités des élèves adolescents, plus précisément en cours de Formation musicale. S'appuyant sur des recherches et des travaux sur la psychologie développementale et des entretiens réalisés auprès d'enseignants de la région, il s'interroge sur les adaptations éventuelles à mettre en place pour optimiser la relation pédagogique, faciliter l'apprentissage et favoriser l'épanouissement des adolescents au sein de ce cours.