

Jessica David



L'improvisation musicale dans l'enseignement spécialisé

Promotion 2019-2020

Sommaire

Introduction.....	1
Première partie : Contexte historique et cadre théorique.....	2
I) Définition et usage de l'improvisation au cours de l'histoire.....	2
1) Une définition de l'improvisation musicale.....	2
2) Son usage au cours de l'histoire.....	3
3) Cadre institutionnel et pratique actuelle de l'improvisation.....	8
II) Un cercle vicieux : La pensée des auteurs	11
1) Les conséquences du 19ème siècle :.....	11
1.1 La naissance des méthodes.....	11
1.2 Les musiciens au service des compositeurs.....	13
2) Des préjugés ancrés dans nos mentalités.....	15
2.1 Les détracteurs.....	16
2.2 Les admirateurs.....	17
3) Une formation complexe.....	20
3.1 Un manque d'accompagnement.....	20
3.2 Un « manque de temps ».....	23
III) Problématique et hypothèses.....	24
Deuxième partie : Méthodologie de recherche.....	25
I) Justification du choix méthodologique.....	25
II) Les modalités du recueil de données.....	26
1) L'improvisation comme outil de travail (Hypothèse n°1).....	26
2) L'accessibilité de l'improvisation non idiomatique (Hypothèse n°2).....	27
3) L'improvisation « classique » (Hypothèse n°3).....	29

Troisième partie : Résultats et analyse.....	31
I) Résultat brut.....	31
1) Expérience didactique n°1 :.....	31
2) Expérience didactique n°2 :.....	34
3) Expérience didactique n°3 :.....	36
II) Analyse et croisement des données recueillies.....	38
1) Analyse des résultats.....	39
1.1 Analyse des résultats de l'expérience 1 :.....	39
1.2 Analyse des résultats de l'expérience 2 :.....	40
1.3 Analyse des résultats de l'expérience 3 :.....	41
2) Croisement des données recueillies.....	42
III) Discussion.....	44
1) Analyse générale	44
2) Analyse des contenus didactiques	46
Conclusion :.....	50
Bibliographie :.....	53

Introduction

Formaliste, précieux, sectaire, régi par des conventions rigides et des distinctions hiérarchiques soigneusement entretenues, obsédé par ses génies et leurs chefs-d'œuvre immortels, hostile à l'accidentel et à l'imprévu, le monde de la musique classique semble peu enclin à accepter l'improvisation. (Bailey, 2011, p.35)

L'improvisation musicale fait pourtant partie des démarches d'invention considérées comme essentielles au développement de la créativité de l'élève. Encouragée par les textes cadres dès le premier cycle de la formation du musicien, elle semble néanmoins souvent absente des institutions et en particulier des cursus de formation « classique ». L'opinion tranchée de Derek Bailey sur la question, serait-elle partagée par d'autres musiciens, pédagogues et chercheurs ?

Au cours de ma formation, je n'ai été amenée à improviser dans un cadre institutionnel qu'à partir du début de ma licence de musicien interprète, soit, après dix-sept années d'apprentissage de mon instrument. J'ai suivis un module d'improvisation non idiomatique et un module d'ornementation durant deux années consécutives. Malheureusement, paralysée face à cette nouvelle pratique, il me semble n'en avoir que très peu tiré profit. Lors de discussions informelles avec mes camarades je compris rapidement que ma situation n'était pas singulière et que beaucoup d'entre eux partageaient ce sentiment. C'est donc avec un certain soulagement que je repris mon rôle d'interprète et écarta l'improvisation de ma pratique dès la fin de cette licence, considérant que cela « n'était pas fait pour moi ». Le sujet de ce mémoire a donc été motivé par un certain sentiment d'impuissance à la lecture des textes cadres. À titre personnel, comment pourrais-je introduire l'improvisation à mon enseignement avec l'expérience négative que j'en ai fait et mon manque d'expertise ?

Si tous les obstacles évoqués par Derek Bailey sont réels, comment pourrions nous les dépasser ?

Nous allons dans un premier temps donner une définition de l'improvisation et la replacer dans son contexte historique avant de s'attarder sur la place qu'elle occupe dans l'enseignement actuel.

Puis nous chercherons à comprendre pourquoi l'improvisation soulève tant d'appréhensions et de réticences auprès des musiciens classiques. Enfin, à travers une recherche-action réalisée au sein de ma classe de violon, nous essaierons de répondre à la problématique suivante :

Dans quelle mesure l'introduction de l'improvisation dès le début de la formation du musicien par des enseignants non-spécialistes de cette pratique est-elle envisageable ?

Première partie : Contexte historique et cadre théorique

I) Définition et usage de l'improvisation au cours de l'histoire.

1) Une définition de l'improvisation musicale

Comme le décrit Antoine Pétard (2010) dans son livre nommé *l'improvisation musicale*, les musicologues classent l'improvisation selon quatre typologies différentes :

En fonction,

1. Du type de musique : Improvisation jazz, baroque, musiques actuelles etc. S'intéressant donc aux spécificités de chaque genre.
2. Du nombre d'improvisateurs : Improvisation en solo ou collective.
3. De la finalité de l'improvisation : Expérimentale, Divertissement, Fonctionnelle etc
4. Des contraintes qui orientent l'improvisation : Improvisation libre, partielle, totale etc

Ainsi, en fonction de la typologie employée, l'improvisation musicale embrasse des pratiques et donc des définitions très différentes. Par ailleurs, au sein d'une même typologie, chercheurs, musicologues et experts tendent à se contredire sur certaines notions.

Selon Derek Bailey,

« Sans doute cela s'explique-t-il par sa nature perpétuellement changeante, réfractaire à toute analyse, codification, saisie intellectuelle ou approche académique. Tenter de définir l'improvisation avec précision conduirait nécessairement, à certains égards, à en donner une image inexacte. » (Bailey, 2011, p. 11)

A l'inverse certaines définitions sont jugées insatisfaisante à cause de leur imprécision. Prenons par exemple une définition employée très fréquemment, qui oppose l'improvisation à ce qui est « non écrit ». Dès lors que l'on se rapproche de genres musicaux ou la tradition orale est prédominante,

celle-ci ne semble plus acceptable. En effet la transmission orale d'un thème de manière inchangée semble utiliser la mémoire à la manière d'un support écrit (Pétard, 2010).

Un ensemble de questions du même type ont été soulevées à travers les nombreuses tentatives de définition. Nous pouvons citer par exemple la frontière délicate entre improvisation et composition (Dalhaus, 1979), celle entre spontanéité et savoir-faire (Laborde, 2002) ou encore entre interprétation et improvisation (Pétard, 2010). Ces questions semblent être aux origines même de l'acte d'improviser, traversant ainsi l'ensemble des typologies décrites précédemment.

Ce présent mémoire a pour objectif de s'interroger sur la place de la pratique au sens large, dans la formation du musicien. Certaines définitions plus précises seront abordées par nécessité, mais elles ne constituent pas le cœur du propos. La distinction en fonction des genres musicaux sera par exemple abordée de manière succincte dans la description de l'usage de l'improvisation au cours de l'histoire.

Dans le cadre de mes recherches, j'ai donc décidé de baser mes réflexions sur une définition qui me semble être la plus générale et consensuelle, définie dans le *Grove dictionary of Music and Musician* (1954), comme étant « L'art de concevoir et de jouer de la musique simultanément » (Bailey, 2011, p. 82)

De manière imagée, Alain Savouret (2010) compare dans son livre *Le solfège de l'audible*, le fait d'improviser au fait de « marcher à reculons ». L'improvisateur, les pieds ancrés dans le présent, regarde vers le passé et bâti son discours sur la trace de l'instant précédant, à l'inverse de l'interprète qui, voyant son chemin déjà tracé, regarde vers le futur.

Enfin, une autre analogie semble partagée par les spécialistes et experts. Il s'agit du langage. La musique, comme le langage, est un moyen d'expression. Avoir du répondant peut être considéré comme une sorte d'improvisation. Les mots, l'intonation, expriment une émotion, un ressenti, en fonction d'un environnement « imprévisible » par nature.

2) Son usage au cours de l'histoire

L'improvisation musicale a tenu un rôle très important des origines de la musique dite « classique » jusqu'au milieu du XIX^{ème} siècle ou son usage fut progressivement relayé au second plan.

L'utilisation du terme « improvisation » reste controversée pour certaines de ces pratiques.

Selon Antoine Pétard (2010), bien qu'extrêmement hétérogènes, elles sont reliées par un degré d'indétermination plus ou moins fort, en faveur du musicien.

Au début du Moyen âge, la pratique musicale était entièrement basée sur l'oralité puisqu'aucun système de notation n'avait encore été défini. Les chantres de l'époque utilisaient alors des formules apprises par cœur qu'ils utilisaient dans l'ordre qu'ils souhaitaient lors de la réalisation des chants liturgiques. L'élaboration de la polyphonie, du IX^{ème} au XIII^{ème} siècle, s'est en grande partie développée par l'usage de l'improvisation. L'organum, qui était une polyphonie improvisée construite sur le parallélisme de deux voix, en est à l'origine.

A l'époque baroque (début XVII^{ème} – milieu XVIII^{ème} siècle), de nombreuses pratiques font écho à l'improvisation. En effet, la partition seule ne pouvait rendre compte du résultat sonore final.

Nous pouvons prendre comme exemple la pratique de l'ornementation, qui regroupe plusieurs procédés tels que l'ajout d'agrément, la diminution ou la variation, ayant pour but commun d'embellir, de varier ou encore d'amplifier le mouvement mélodique écrit par le compositeur.

Au début du baroque, l'ornementation improvisée existait aussi bien dans la musique profane que sacrée : arias d'opéra et oratorios, cantates, « concertos sacrés », chansons et morceaux vocaux a capella de toutes sortes et nouveaux genres de musique instrumentale, sonates et concertos principalement. (Bailey, 1999, p. 36)

Parmi les agréments les plus fréquents, nous pouvons citer le trille, le gruppetto ou encore le port de voix. La diminution, qui est une manière d'orner le texte de manière plus développée, consistait en l'ajout de groupes de notes de courte durée, entre deux notes de la mélodie. Enfin, la variation permettait de modifier un thème de manière mélodique, rythmique ou encore harmonique. Ces différents modes de variation pouvaient être combinés les uns aux autres rendant le texte initial parfois méconnaissable. A l'origine improvisée, la variation donnera naissance à de nouvelles formes de composition comme la passacaille, la chaconne ou encore les airs variés.

L'improvisation était aussi très présente chez les instruments polyphoniques avec le procédé de la basse chiffrée. A cette époque, où règne la monodie accompagnée, la notation de l'accompagnement au clavier était très simplifiée. Seule la basse était annotée, ainsi que son chiffrage, laissant à l'exécutant le soin d'improviser les parties intermédiaires et les ornements adéquates.

Le métier d'organiste d'église a très rapidement orienté la pratique de l'orgue vers une pratique de l'improvisation. Les offices religieux étant changeants et de durées non prévisibles, les organistes devaient pouvoir harmoniser une mélodie « à vue » et être capable de rallonger ou d'écourter le temps musical afin de s'adapter au temps liturgique.

Alors que dans tout le reste de la musique classique européenne l'improvisation est tombée en désuétude, elle a non seulement survécu mais évolué chez les organistes d'église. En grande partie, probablement, grâce à la souplesse et à l'imagination pratique de ces instrumentistes, obligés de créer de la musique durant la messe. (Bailey, 1999, p. 44)

Par ailleurs, chez les organistes tout comme les clavecinistes, l'improvisation était aussi employée de manière plus « libre », donnant naissance là aussi à de nouvelles formes qui seront par la suite écrites, telles que la toccata, le prélude ou encore la fantaisie.

Durant la période classique (milieu XVIIIème – début XIXème), l'usage de l'improvisation s'est perpétué malgré une précision plus importante de la part des compositeurs dans la notation musicale. Cette prise de parole par l'exécutant est très fréquente notamment au début des pièces sous forme de prélude et à la fin des concertos sous forme de cadences virtuoses. L'exécutant joue donc encore un rôle important dans l'acte de création, au moment de donner vie au texte musical. Par ailleurs Mozart ou encore Beethoven, comme la plupart des compositeurs de cette époque étaient des improvisateurs hors pairs. Parmi les activités à la mode à cette époque, on retrouve des « joutes » d'improvisation, fréquentes dans les salons des aristocrates Viennois.

Wolfgang Amadeus Mozart relate dans une lettre adressée à son père, les circonstances d'un duel l'opposant à Muzo Clementi en décembre 1781 : [...] Un autre duel pianistique célèbre, vit Ludwig van Beethoven se mesurer à Joseph Wölffl en 1799 : [...] (Pétard, 2010, p. 94)

Au début de la période romantique (début XIX ème siècle), une technique d'impression appelée lithographie voit son invention aboutir. Ce procédé d'impression permet de créer et de reproduire des tracés en de multiples exemplaires avec une grande facilité d'exécution, ce qui en fera son

succès. Alors que la pratique de l'improvisation était encore courante à l'époque classique, celle-ci va peu à peu s'amoinrir sous le poids des partitions.

Beethoven par exemple écrivait des points sur les notes. Ses élèves devaient inventer sur ces notes différentes figures musicales (Cramer/Kann 1974 X). Cette méthode qui consistait à donner à l'élève la possibilité d'inventer lui-même des exercices, était préconisée par beaucoup de pédagogues, parmi lesquels Schumann, E. Breslaur et A. de Kontzki [...] (Gellrich, 1995, p. 3)

Exercices et études, autrefois improvisés par le musicien en formation, vont être regroupés dans des méthodes dont les publications seront une source financière très importante pour les compositeurs de l'époque. Martin Gellrich nous expose l'exemple de Czerny (1791-1857) :

On se doute du plaisir que ressentaient ses élèves à inventer leurs propres études. Malheureusement, Czerny a très vite remarqué qu'on pouvait devenir riche en vendant des recueils d'étude. Il s'arrêta donc complètement d'enseigner et, au lieu de cela, il a commencé à composer en masse des cahiers d'exercices. Dès lors, les études Czerny sont devenues de véritables tortures pour les élèves de piano. (Gellrich, 1995, p. 10)

L'édition musicale est alors à son apogée, éclipsant peu à peu la création individuelle.

L'époque romantique se caractérise par l'exaltation du « moi », l'ascendance des sentiments face à la raison et la prédominance de thèmes tels que la passion amoureuse et la nature. Désireux de voir leurs sentiments reproduits avec exactitude, les compositeurs vont alors coucher sur le papier toute annotation pouvant préciser le discours musical, laissant à l'interprète de moins en moins de libertés.

Il est important de noter qu'en parallèle de la disparition progressive de l'improvisation dans la musique savante occidentale, celle-ci va réapparaître sur le continent américain, au cœur de la pratique du jazz.

La période moderne (première moitié du XX^{ème} siècle), suivie par une période d'avant-garde qui marquera les débuts de la période contemporaine, est marquée par la recherche de nouveaux langages musicaux. Certains courants, comme la « musique ouverte », ont tracé de nouveaux horizons en laissant une place à l'« indéterminé » au sein de la partition.

Stockausen (1928 - 2007) en est un des représentants emblématiques avec son *Klavierstück XI* (1956) composé de 19 cellules musicales sélectionnées selon le bon vouloir du musicien. Chaque cellule est suivie d'un trinôme d'indications (tempo, nuance et mode d'attaque) qui affectera la cellule suivante. Le choix du parcours est donc sous la responsabilité de l'interprète et cet aspect aléatoire est l'une des caractéristiques de cette musique.

Comme le décrit Umberto Eco (1932 - 2016) dans son livre intitulé *L'œuvre ouverte*, il s'agit d'une démarche où l'interprète devient actif dans l'acte de création, il n'en n'est plus un simple intermédiaire. Cependant, bien que le compositeur soit privé d'un certain contrôle sur sa création et que le musicien hérite de cette liberté, cette flexibilité n'est pas considérée par tous comme étant de l'improvisation.

D'autres célèbres compositeurs comme Earl Brown (1926 – 2002) se sont dirigés vers l'improvisation de manière beaucoup plus manifeste, par le biais de partitions graphiques et de nouveaux systèmes de notations, créant un nouvel agencement des rôles entre interprète et compositeur. Selon Earl Brown, le rôle du compositeur est alors de créer les conditions nécessaires à l'investissement de la sensibilité du musicien (Bailey, 1999). Guidé par la partition le musicien s'engage personnellement dans la création et en affecte le résultat.

Enfin, l'improvisation « non idiomatique », « libre » ou encore appelée « improvisation totale », apparaît dans les années 1960. Cette pratique de l'improvisation se démarque par sa volonté de se détacher de toutes règles. Contrairement à l'improvisation idiomatique, qui sert à l'expression d'un langage musical particulier, défini par des codes qui varient d'une esthétique à l'autre, l'improvisation non idiomatique aspire à l'inédit. Son identité semble donc se définir à travers la personne qui l'exécute. Cette pratique suscita un réel engouement et devint une spécialité.

Je me bornerai à rappeler que l'engouement pour l'improvisation libre provient en grande partie d'une remise en question du langage musical ou, plus exactement de ses « règles », tout d'abord de la remise en question du jazz, musique improvisée de loin la plus répandue à l'époque de l'émergence de l'improvisation libre, puis de la musique classique, dont les conventions avaient exercé jusque-là une influence extraordinaire sur de nombreux genres musicaux, y compris sur la plupart des formes d'improvisation occidentales. (Bailey, 1999, p. 98)

3) Cadre institutionnel et pratique actuelle de l'improvisation.

Le ministère de la culture et de la communication diffuse depuis 1984, un ensemble de textes permettant de créer un cadre pédagogique commun aux établissements publics d'enseignement initial de la musique, de la danse et du théâtre. Ils déclinent entre autres les enjeux de l'enseignement artistique, les missions qui incombent aux établissements et l'organisation des différentes étapes de la formation des élèves.

- Schéma directeur pour l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse, 1992 :

I er cycle, Enseignements et pratiques :

- *Pratique instrumentale (Intégrant des éléments de travail vocal, d'analyse, d'improvisation, de lecture et de travail corporel)* (p16)

II ème cycle, Objectifs :

Favoriser l'accès de l'élève à une autonomie relative, celle qu'exige une participation active, consciente, inventive à la pratique d'amateur et plus particulièrement à la pratique d'ensemble, par sa capacité : [...] - à improviser (p19)

- Schéma d'orientation, 1996 :

I er cycle. Les objectifs de ce cycle sont :

- *le développement des motivations, de la curiosité musicale, du goût pour l'interprétation et pour l'invention.* (p4)

II ème cycle. Les objectifs de ce cycle sont : [...]

- *la possibilité d'improviser suivant différentes approches (libres, suivant un style...)*

- *la découverte et l'exploitation des principales possibilités de l'instrument.* (p5)

- Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse musique et théâtre, avril 2008 :

*Favoriser les démarches d'invention : Parmi les enjeux pédagogiques qui apparaissent comme prioritaires aujourd'hui, les démarches liées à l'invention (écriture, **improvisation**, arrangement, composition) constituent un domaine important de la formation des instrumentistes et des chanteurs. Elles ne devraient pas être différées, mais faire l'objet d'une initiation dès le 1^{er} cycle. (p2)*

[...]

1^{er} cycle : Phase d'engagement dans une pratique instrumentale ou vocale :

Recommandations :

*La pratique instrumentale ou vocale est dès le début collective et s'adjoint peu à peu la pratique individuelle en fonction des acquisitions nécessaires à la réalisation musicale et à la progression de l'élève. La **priorité est donnée aux démarches fondées sur l'oralité**. Un dispositif de «classe unique » peut également être mis en place.*

On sera attentif à :

- un bon équilibre entre l'oral et l'écrit, entre l'improvisation, l'imitation, la mémorisation et la lecture. (p5)

A la lecture de ces textes, nous pouvons constater que les démarches d'invention étaient déjà encouragées dans les textes de 1992. En effet, bien qu'évoquées de manière très succincte, elles apparaissent dès le premier cycle de formation du musicien. Il est aussi intéressant d'observer l'accent mis sur la pratique d'une démarche d'invention, qui semble de plus en plus important au fil des décennies.

Par ailleurs, la précision faite dans la Charte de 2008 sur le fait de ne pas différer l'initiation de ses démarches semble pointer du doigt un problème récurrent, toujours d'actualité.

Dans le but de confirmer cette hypothèse quant à la pratique différée de l'improvisation dans les conservatoires, j'ai souhaité réaliser une enquête sur l'ensemble des 18 conservatoires d'arrondissement parisiens.

Pour cela, j'ai réalisé un questionnaire très simple composé des questions suivantes :

1. Un cursus Jazz, musiques actuelles ou musiques anciennes est-il proposé au sein de l'établissement ? Si oui, lequel ? A partir de quel niveau instrumental est-il accessible ?
2. Un atelier ou cours d'improvisation est-il proposé au sein de l'établissement ? Si oui, est-il rattaché à une esthétique particulière ? A partir de quel niveau instrumental est-il accessible ?
3. Les cours de formation musicale proposent-ils des modules d'improvisation ? Si oui, à partir de quels niveaux ?

Ce questionnaire a été envoyé aux services de scolarité et aux coordinateurs pédagogiques des différents établissements par e-mail.

Résultats :

- Aucun des 18 conservatoires ne propose des ateliers ou cours d'improvisation ouverts aux élèves de 1er cycle, quel que soit son esthétique.
- 3 conservatoires sur 18 proposent des ateliers improvisation/création ouverts à tous les instruments, **réservés aux élèves de IInd cycle minimum.**
- 4 conservatoires sur 18 proposent des modules d'improvisation pouvant être choisis dans le cadre de la formation musicale, **réservés aux II^c3 et II^c4.**
- 7 conservatoires proposent des ateliers ou cursus jazz (incluant la pratique de l'improvisation), **réservés aux élèves de IInd voir fin de IInd cycle.**
- 4 conservatoires proposent des cours d'improvisation à l'orgue ou au piano, **réservés aux IInd cycle pour trois d'entre eux et de III^{ème} cycle pour le dernier.**

Compte tenu des recommandations des textes cadres et notamment de la charte de l'enseignement de 2008, nous constatons un décalage entre ce qui est préconisé et l'offre pédagogique de ces établissements. Tout au long du 1er cycle, la créativité de l'élève n'est sollicitée et développée qu'au travers d'initiatives personnelles de la part des enseignants.

Malheureusement, « *Comme les enseignants ont tendance à adopter des pratiques pédagogiques reflétant la façon dont ils ont eux-même appris (Dubé, Héroux et Robidas 2015), ils tendent*

simplement à ne pas enseigner l'improvisation à leurs élèves. » (Després, Burnard, Dubé et Stévance, 2015, p. 4)

Pourtant, de nombreux ouvrages vantent les effets bénéfiques de l'improvisation sur la formation du musicien et un véritable plaidoyer fédère les chercheurs et musicologues pour sa ré-introduction au cœur de la formation du musicien depuis quelques décennies. Elle permet entre autres de développer la créativité du musicien, de rechercher sa propre identité musicale, de changer son rapport à la faute, qui règne avec grande autorité dans l'enseignement musical et de cultiver un lâcher prise souvent absent lors de l'interprétation d'œuvres écrites.

Nous allons donc chercher à comprendre pourquoi il est si difficile de suivre ces recommandations et quels sont les obstacles rencontrés.

II) Un cercle vicieux : La pensée des auteurs

1) Les conséquences du 19ème siècle :

1.1 La naissance des méthodes

Pour comprendre les conceptions de l'enseignement musical spécialisé actuel, il semble essentiel de resituer la création du conservatoire dans un contexte général, historique, traversé par différents courants de pensée, qui ont nettement influencé la mise en place et l'organisation des grandes institutions.

La Convention nationale qui gouverna la France entre 1792 et 1795 s'intéressa particulièrement à l'instruction publique, donnant naissance à de nombreuses institutions. Après la création de l'école Normale et de l'école Polytechnique en 1794, la Convention édicte une loi le 3 août 1795 (16 thermidor an III), bâtissant le Conservatoire de musique, qui remplace ainsi l'école royale de chant et de déclamation et l'école de musique municipale pré-existantes. A sa création, le conservatoire porte comme mission la mise en place de méthodes pour chaque discipline enseignée ainsi que la formation d'instrumentistes de haut niveau, chargés de participer aux fêtes nationales.

Dès le départ, le Conservatoire fut d'abord une mise en ordre de la musique afin de la faire entrer dans la modernité et de la mettre au service de la Révolution. Le

Conservatoire fut d'abord un programme, un éditeur de méthodes, l'organisateur de disciplines distinctes, un évaluateur de niveaux. (Schepens, 2002, p. 110)

L'organisation du conservatoire et les méthodes employées au sein de celui-ci reflète nettement un courant de pensée très présent au sortir de la Révolution : Le rationalisme.

Le rationalisme est un mode de pensée philosophique porté et nourri par de nombreux philosophes (Descartes, Spinoza, Leibniz etc) sous différentes formes au cours du XVI^e siècle et du XVIII^e siècle. Dans son acceptation générale, cette doctrine affirme l'existence de la raison, comme source suprême de connaissance. Chaque chose ayant sa raison d'être, toute chose est compréhensible par l'usage de celle-ci. La « méthode rationnelle », est donc constituée d'un ensemble de règles, organisée de telle manière que leur application mène indubitablement au résultat escompté.

[...] nos gestes traditionnels, nos écoles, nos recueils d'études et nos méthodes d'apprentissage sont des produits de leur époque, tributaires de la vision qui prévalait au temps de leur conception. Par exemple, la systématique très détaillée des écoles de violon de Leopold Mozart (1719-1787), de Francesco Geminiani (1692-1770), de Giuseppe Tartini (1692-1770), etc, est impensable sans le souffle du rationalisme et du siècle des Lumières. On y retrouve [...] le remplacement de la spontanéité de la vie par un ordre contrôlable. (Biesenbender, 1992, p. 17)

En quête d'efficacité et de performance, les mécanismes corporels observables furent étudiés minutieusement, puis divisés et subdivisés en une multitude de savoir-faire donnant naissance à des ressources didactiques spécifiques à chaque technique instrumentale (Biesenbender, 1992). Cette division extrême accentua la dichotomie entre musicalité et technique, portée de manière générale par la pensée cartésienne : « *Le corps ne contient rien qui puisse être attribué à l'esprit, et l'esprit ne renferme rien qui appartienne au corps* » (Descartes, cité par Biesenbender, 1992, p. 18)

Véhiculée par de célèbres musiciens et pédagogues de l'époque, l'idée selon laquelle la rigueur du travail technique est une condition sine qua non à la pratique « sérieuse » d'un instrument s'est donc très vite diffusée.

« Le violon est un instrument difficile, où la moindre négligence entraîne les pires erreurs ; on ne saurait donc trop recommander au débutant l'étude de son mécanisme [...] avant de s'aventurer dans l'expression, ils doivent s'être consacrés entièrement à l'étude du mécanisme ». (Kreutzer, cité par Biesenbender, 1992, p. 18)

L'élévation du niveau technique des musiciens depuis l'avènement de ces méthodes est irréfutable. Cependant elles encouragent la systématisation des gestes par la répétition inlassable des mouvements considérés comme appropriés, et enferme peu à peu le musicien dans un carcan gestuel. Ce contrôle jugé comme excessif par Biesenbender, provoque la paralysie du musicien.

Celui qui ne veut pas « perdre » se raidit, mais celui qui accepte l'idée de tomber se sent finalement plus sûr de lui. Pour jouer d'un instrument, c'est la même chose : le besoin de sécurité maximale a des pieds d'argile ; en fin de compte, il nous crée sans cesse de nouvelles incertitudes et nous rend dépendants. (Biesenbender, 1992, p. 72)

De nombreuses raisons ont donc exclu peu à peu l'improvisation de la formation du musicien. La diffusion des recueils d'études et exercices, la définition des savoirs jugés « légitimes » par la Nation mais aussi à long terme, le formatage du musicien classique, habitué à tout contrôler par le biais des méthodes, entrant donc en opposition avec la notion de lâcher prise, l'acceptation de l'accidentel, de l'imprévu, inhérent à la pratique de l'improvisation.

1.2 Les musiciens au service des compositeurs

Comme nous l'avons vu précédemment, l'usage de l'improvisation a nettement varié au cours des siècles, jouant ainsi sur l'équilibre des rôles entre musicien et compositeur. Un des marqueurs importants de cette évolution, est le changement d'appellation du musicien, qui autrefois « exécutant », devient progressivement « interprète » au cours du XIX^e siècle.

L'abandon d'un mot au profit d'un autre au milieu du xix^e siècle n'est pas anodin. Il coïncide avec le renoncement des musiciens au rapport très libre qu'ils entretenaient avec la partition depuis des siècles, remplacé par une vision très stricte du rendu sonore du texte musical. (Campos, 2014, art. Internet)

Cette « éthique du texte » est portée par la philologie, science qui règne en maître dans de nombreux domaines à cette époque et qui a pour objectif l'étude de la musique par l'analyse critique des textes musicaux. La rigueur de l'exécution et le respect du texte se place alors au centre de l'apprentissage de la musique, élevant la pensée créative du compositeur au-dessus de celle du musicien. « *Le premier des conseils donnés en 1899 par Saint-Saëns à un pianiste est qu'« on doit tendre à interpréter la musique le plus exactement possible, sans rien omettre des indications*

écrites par l'auteur. » » (Campos, 2014, art. Internet). Le musicien se retrouve peu à peu au service du compositeur.

En outre, la musique ne lui appartient pas. Il est autorisé à l'interpréter, mais de façon strictement contrôlée. Quelqu'un a déployé des efforts considérables pour créer une œuvre, et la principale responsabilité de l'exécutant est de ne pas la dénaturer. A son stade le plus élevé, la musique est l'expression d'un idéal divin. (Bailey, 1999, p. 82)

Par ailleurs, il est intéressant de noter que la facture des instruments s'est uniformisée à cette époque, permettant ainsi aux compositeurs d'avoir une meilleure appréhension des possibilités techniques et musicales des instruments. La précision du compositeur s'accroît, réduisant ainsi la marge de différence entre le texte et le résultat de sa mise en musique.

« Les progrès conjoints de l'écriture musicale et la rationalisation de la lutherie, de la facture d'instrument, rendent l'œuvre moins indécise, plus aboutie et instaurent la distinction de plus en plus marquée entre compositeur et interprète. » (Pétard, 2010, p. 29)

Le compositeur, conscient de ce qui est réalisable ou non, peut alors faire preuve d'une plus grande exigence auprès des musiciens.

Dans un univers où l'altération du texte musical est, plus qu'une bévée artistique, une faute morale, se développe l'idée ou plutôt le fantasme absolu d'une suppression du facteur humain afin de conserver toute sa pureté au face-à-face de l'auditeur et de l'œuvre du génie. (Campos, 2014, art. Internet)

Par manque de sollicitation, le caractère polyvalent du musicien va peu à peu tomber en désuétude et ce rapport sociologique quasi hiérarchique entre musicien et compositeur va se renforcer.

Par ailleurs, même lorsque le degré d'indétermination présent dans la partition sera augmenté par le compositeur comme nous l'avons vu à partir du XXème siècle, celui-ci restera au-devant de la scène.

...Dans les cas extrêmes – ceux où l'interprète invente la matière sonore, crée la forme et porte donc l'entière responsabilité du résultat – l'ensemble est toujours présenté comme une « œuvre » portant l'étiquette du compositeur. Par conséquent, les rapports sociologiques entre le compositeur et l'interprète, bien qu'inventant pratiquement tout, invente quand même sur « devoir ». Pour l'interprète, jouer cela signifie remplir un

devoir. Le rôle du compositeur par contre est de fixer ces devoirs à l'aide de techniques compositionnelles. (Glokobar, 1975, pp. 80-94)

Le musicien classique, formé à respecter le texte et nourri par cette sacralisation de la musique savante, se retrouve bien souvent démuni voir apeuré face à l'improvisation.

« [...] L'enseignement l'incite à apprendre et à valoriser bien plus l'imaginaire des autres qu'à développer le sien » (Scheyder, 2006, p. 132)

Selon Pétard (2010), l'improvisation est très fréquemment associée à l'identité du musicien, à son être profond. L'improvisateur prend la parole en son propre nom, ce qui fait naître un sentiment de pudeur d'autant plus important chez le musicien classique puisque cette pratique ne fait pas partie intégrante de sa formation et n'existe généralement que sous la forme d'une spécialité.

« La gêne manifestée par des novices s'adonnant pour la première fois à l'improvisation en public est particulièrement significative. L'expression « mise à nu » employée par quelques improvisateurs confirme encore cet aspect intime de la musique improvisée ». (Pétard, 2010, p. 173)

Le musicien classique, habitué pendant des années à voir la qualité de ses exécutions passées au crible en fonction du texte musical, se voit alors jugé sur sa propre créativité.

2) Des préjugés ancrés dans nos mentalités

L'improvisation musicale est sujette à de nombreux préjugés. Elle souffre de sa propre complexité. Comme nous l'avons vu précédemment l'emploi même du terme « improvisation » regroupe de nombreuses pratiques et points de vues, qui, chemin faisant, véhiculent une multiplicité de définitions plus ou moins valorisantes. Nous verrons contre toutes attentes que ces préjugés ne viennent pas nécessairement des néophytes et que les experts en sont parfois à l'origine.

2.1 Les détracteurs

L'improvisation « non idiomatique », décrite précédemment, rencontre un grand nombre de détracteurs. En effet, libérée de toute contrainte (hormis celle de ne pas en avoir), l'improvisation non idiomatique est fréquemment considérée comme étant du « n'importe quoi ».

Il s'agit d'un préjugé auquel se heurte très souvent les instrumentistes pratiquant l'improvisation non idiomatique et les pédagogues souhaitant proposer cette pratique.

L'improvisation non idiomatique est une pratique musicale accessible à tous puisque le langage qu'elle exprime n'appartient qu'à celui qui la pratique. Contrairement à ce que pourrait en déduire ses détracteurs, cette accessibilité n'en amenuise pas la valeur : « *Il peut s'agir d'une activité extrêmement complexe et sophistiquée ou de la forme d'expression la plus simple et la plus directe ; de l'étude et du travail de toute une vie ou d'un simple passe-temps.*» (Bailey, 1999, p. 98)

L'improvisateur ne joue pas « n'importe quoi » mais bien « ce qu'il souhaite ». Reprenons l'analogie faite avec le langage. Si l'improvisation est un moyen d'expression alors elle nécessite d'avoir un sens. Grâce à sa capacité d'adaptation, à sa réactivité, elle permet un échange avec l'auditoire et l'environnement qui l'entoure. (Pétard, 2010).

Jamie Muir, percussionniste de la Music Improvisation Company interviewé par Derek Bailey, compare les matériaux sonores utilisés dans l'improvisation non idiomatique, aux ordures d'une décharge pour le rejet dont elles sont sujettes :

Au lieu de transmuier les ordures en musique avec un préjugé qualitatif très marqué... abandonnez les préjugés et les mécanismes sélectifs, les clichés qui vous ont été légués – tâche considérable – acceptez les ordures avec un respect total pour leur nature d'ordures (ce qui est vierge/non identifié/non réclamé) et transmuez cette nature en musique. (Bailey, 1999, p. 108)

2.2 Les admirateurs

Pour les admirateurs, souvent cantonnés aux idées reçues du 19^{ème} siècle, savoir improviser relèverait du don. Tandis que la question de l'acquis et de l'innée est devenue obsolète de nos jours, celle-ci semble toujours sujet à débat dans les domaines artistiques et en particulier lorsque l'on parle d'improvisation. Le dictionnaire *Larousse* (1980) enrichit sa définition de l'improvisation de l'exemple « *être doué pour l'improvisation* ». Cette association très fréquente semble en opposition avec l'idée d'une pédagogie de l'improvisation. Certains pédagogues dénoncent largement ce mythe qui entache jusqu'à leur légitimité.

« Le vieux mythe – soit vous êtes doués soit vous ne l'êtes pas – est strictement fondé sur l'ignorance et l'incapacité ou la mauvaise volonté de ceux qui peuvent jouer à partager, verbalement, avec ceux qui pensent ne pas pouvoir » (Pétard, 2010, p. 38)

Cependant, ces mêmes pédagogues se retrouvent rapidement en contradiction avec eux mêmes employant des termes tels que « l'inspiration », qui sous entendent que la musique leur serait mystérieusement soufflée à l'oreille ou surviendrait comme un jaillissement intérieur (Pétard, 2010). De nombreux experts participent inconsciemment ou non à propager cette idée selon laquelle improviser ne s'apprend pas.

Interrogé par Derek Bailey, Jerry Garcia, célèbre guitariste de rock du groupe « Grateful Dead » pratiquant l'improvisation, évoque ce qu'il considère comme « magique » dans cette pratique « *Parfois, cela me donne l'impression de n'avoir pas vraiment besoin de penser à ce qu'il se passe. La musique jaillit toute seule. C'est difficile à expliquer, mais il s'agit pourtant d'un phénomène réel.* » (Bailey, 1999, p. 59)

Toujours lors d'un entretien avec Derek Bailey, Paco Pena, brillant guitariste de Flamenco explique de quelle manière il se prépare à improviser. « *Je me prépare pour être capable, sur le plan technique, d'exécuter tout ce que je veux à la guitare. Pour cela, je fais, bien sûr, mes exercices, mais je ne m'entraîne pas spécifiquement à improviser* » (Bailey, 1999, p. 120).

Une dichotomie semble émerger entre les différents savoirs considérés comme nécessaires à l'improvisation musicale. D'un côté les savoirs communs de types « techniques » qui s'articulent autour de la théorie de la musique (Connaissance des notes, des gammes, de l'harmonie, etc) et de l'autre côté les savoirs permettant d'approcher la pratique d'un point de vue esthétique et artistique.

Si les pédagogues s'accordent pour dire que les savoirs théorisés sont facilement transmissibles, ils restent plus frileux sur l'idée de pouvoir transmettre l'originalité et l'inventivité. En effet, associer une pratique fondée sur l'expression de la singularité du musicien avec l'idée d'un apprentissage et d'une influence extérieure quasi inévitable provoque des réticences. Comment pourrions-nous apprendre à quelqu'un à être soi-même ?

Par ailleurs, l'ampleur de l'intérêt porté à la spontanéité de l'improvisation renforce l'idée du don. Le verbe « Improviser » est défini dans le *Petit Robert* (1997) comme étant le fait de « *Composer sur le champ et sans préparation* ». Alors que la quantité de travail préparatoire est considérée comme gage de qualité dans de nombreux domaines, celui-ci a un effet dépréciatif sur l'improvisation musicale, tant l'aspect mystique de cette pratique est ancré dans nos mœurs. « Réfuter le travail est alors affirmer le don. C'est ainsi que bien des improvisateurs réfutent tout travail de préparation » (Pétard, 2010, p. 72) . Tout ce qui semble trahir un manque de spontanéité de la part du musicien est montré du doigt, pouvant aller jusqu'à remettre en cause le statut de l'improvisateur.

Ainsi, comme le met en évidence Antoine Pétard, il arrive que les musiciens usent consciemment ou non de « stratégies » permettant de mettre en avant le caractère spontané de leurs improvisations. Un exemple répandu depuis des siècles est celui de solliciter l'auditoire afin d'obtenir un thème, une contrainte qui viendra guider l'improvisation. A l'instar du magicien, l'instrumentiste ne peut ainsi être suspecté de « tricherie ».

Pierre Bourdieu, célèbre sociologue, s'est intéressé aux dispositions culturelles transmises par le milieu social d'origine. Selon lui, les inégalités sociales face à la réussite scolaire sont en grande partie dues à un « privilège culturel » dont bénéficie les étudiants des milieux favorisés. Ce privilège est caractérisé par la transmission d'un « capital culturel » qui désigne l'ensemble des ressources culturelles qu'une personne possède. Ce capital culturel peut prendre trois formes différentes. Il peut exister sous une *forme objectivée*, il s'agit alors de biens culturels (livres, œuvres d'art, instruments de musique etc), sous une *forme institutionnalisée*, il s'agit de l'attestation de compétences culturelles sous la forme de diplômes et enfin sous une *forme incorporée*, correspondant à des dispositions d'esprit, des savoirs et savoir-faire que la personne mobilisables à long terme par la personne.

A l'inverse d'un apprentissage de type « traditionnel » ou « scolaire », cette part du capital culturel se transmet par une imprégnation progressive, à l'œuvre lors de divers processus de socialisation

tels que la pratique d'activités culturelles, la fréquentation de salles de spectacles, la visite de musées etc.

L'existence de générations successives de musiciens talentueux issus d'une même famille comme Leopold et Wolfgang Amadeus Mozart ou encore Jean-Sébastien et Karl Philipp Emanuel Bach semble prendre sa source au travers de ce processus.

« Le capital culturel est un avoir devenu être, une propriété faite corps, devenue partie intégrante de la « personne », un habitus » (Bourdieu, 1979, p. 4)

Ne résultant pas d'un mode d'apprentissage académique, cette forme *incorporée* du capital culturel donne à l'individu la sensation d'avoir « toujours su » tel savoir ou savoir faire. Il semble être « naturel » : *« De sorte qu'un tel schème d'apprentissage est très favorable à l'idée de prédisposition, puis de don, puisqu'il donne le sentiment de « savoir sans avoir appris ». (Pétard, 2010, p. 60)*

Cette idéologie du don va appuyer la construction de deux « catégories identitaires », en contradiction totale avec l'idée d'apprentissage de cette pratique. Celle de l'improvisateur et du non improvisateur, très souvent élargie au musicien jazz et au musicien classique. Ces catégories, empreintes de préjugés, cristallisent l'identité du musicien.

Il paraît donc indispensable de dénoncer ce mythe du génie qui s'oppose à un des principes fondateurs de toute activité éducative : le postulat d'éducabilité.

Ce postulat, décrit par Philippe Meirieu, pose le principe selon lequel tout être peut apprendre et donc progresser.

Par ailleurs, l'enseignant de formation classique, désireux d'introduire l'improvisation au sein de sa pédagogie, doit bien souvent commencer par se former lui même et donc croire, en sa propre éducabilité. Sans ce postulat, tout investissement semble vain.

« Chasser toute idée de prédisposition permet de poser les bases saines d'un travail d'apprentissage, en évitant à la fois les découragements et les excès de confiance en soi. » (Pétard, 2010, p. 39).

Nous pouvons supposer que de tels préjugés, pouvant porter aussi bien sur la valeur esthétique de l'improvisation que sur les capacités de chacun à improviser, ont pu inciter un grand nombre de musiciens à repousser l'usage de cette pratique.

3) Une formation complexe

3.1 Un manque d'accompagnement

Comme nous avons pu le constater, la pratique de l'improvisation n'est que très peu d'usage dans les conservatoires actuels en dessous d'un certain niveau, et de manière générale en musique dite « classique ». Les formations diplômantes à l'enseignement quant à elles, tout comme certaines formations professionnelles, proposent des sessions jazz, musique ancienne ou encore musique contemporaine, qui intègrent une pratique de l'improvisation.

Selon Pétard (2010), le malaise ressenti par les participants inexpérimentés amenés à improviser lors de ces formations, est frappant. Il n'est pas rare que ce malaise aille jusqu'à empêcher certains de faire pleinement profit de la formation, en refusant par exemple, de participer à la restitution finale. « [...] *les improvisateurs inexpérimentés, éprouvent le besoin de justifier leurs erreurs, beaucoup plus semble-t-il, que lorsqu'ils jouent de la musique écrite. On ressent alors un besoin d'encouragement ou de rédemption.* » (Pétard, 2010, p. 48)

Par ailleurs, cette approche de l'improvisation par « spécialités » se fait généralement sous forme de « stages » de courtes durées.

Pédagogiquement parlant, le but de ce type de stage n'est pas, de l'aveu même d'un animateur, de permettre l'apprentissage de l'improvisation. Le temps imparti est bien souvent trop court pour espérer de réels progrès en ce domaine. (Pétard, 2010, p. 49)

L'objectif relève donc plus de la découverte, de la « révélation » que d'un réel apprentissage. Le participant souhaitant développer cette compétence doit donc par la suite s'investir dans une formation continue autodidacte.

Selon Philippe Perrenoud (1999), « Gérer sa propre formation continue » fait partie des « 10 nouvelles compétences pour enseigner ». En effet, tout au long de sa carrière, l'enseignant fait face à une évolution des publics, des programmes et des contextes, nécessitant une mise à jour régulière des savoirs et savoirs faire de l'enseignant, adaptée à l'évolution de ses conditions de travail.

Cependant, que l'on soit enseignant en formation continue ou élève, le travail nécessaire à l'apprentissage d'une discipline artistique demande un investissement dont le coût, au-delà du temps et de l'énergie dépensée, est avant tout psychologique.

« Le travail ne se réduit pas à une dépense d'énergie physique et mentale. C'est aussi une tension, parfois une frustration ou une souffrance. Le « gai savoir » n'est gai que pour celui qui le maîtrise. La phase d'appropriation est moins euphorique. »
(Perrenoud, 2004, p. 96)

Il est aisé de comprendre combien la frustration peut être amplifiée lorsqu'un musicien classique, « expert » dans son champ de compétences, se retrouve face à un travail lent, incertain et parfois laborieux en apprenant à improviser alors qu'il s'agit de « matériaux » communs, employés différemment.

Nous pouvons supposer que ces difficultés poussent malheureusement un grand nombre d'enseignants à abandonner leurs intentions premières et à se retrancher du côté des enseignants « conservateurs », par peur d'être confrontés à leurs propres limites.

Gérer sa propre formation continue nécessite donc à la fois une motivation sans faille et une pleine conscience du travail requis.

« Il est préférable d'être lucide, de ne pas se lancer dans des pratiques alternatives sans mesurer qu'on se heurtera à des obstacles, qui ne pourront être surmontés qu'au prix d'une réflexion, d'un travail sur soi, de la construction de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences. » (Perrenoud, 1999, p. 170)

Par ailleurs, une des difficultés dans le fait de se former à l'improvisation en vue d'un enseignement est le manque de ressources mises à disposition. En effet, les aspects bénéfiques de la pratique ont été largement explicités et documentés par les musiciens, musicologues et chercheurs mais très peu

se sont penchés sur les stratégies d'enseignement, et sur la création de ressources pédagogiques et didactiques spécifiques.

Une recherche intitulée « Cadre pédagogique pour l'enseignement-apprentissage de l'improvisation musicale classique fondé sur la pratique des experts du domaine » portée par un collectif de chercheurs (Després, Burnard, Dubé et Stévance) a été publiée en 2015 dans le journal Canadien *Intersection*. En recensant les littératures théoriques et empiriques traitant de « l'enseignement-apprentissage de l'improvisation musicale », les chercheurs font émerger des pistes de réflexions et modélisations pré-existantes, tout en pointant du doigt leur subjectivité.

« [...] elle [la recherche théorique] est fondée sur l'intuition des auteurs ou leur analyse de la littérature scientifique sur le sujet. Ainsi, elle présente les lacunes de ne pas être informée par le vécu des acteurs clés du domaine et de ne pas reposer sur des données probantes, lesquelles sont nécessaires pour mesurer l'effet réel des propositions pédagogiques proposées dans ce corpus sur l'apprenant. » (Després, Burnard, Dubé et Stévance, 2015, pp. 6 - 7)

Nous pouvons supposer que ce manque de ressources soit en partie dû à la difficulté de compréhension des processus mentaux mis en jeu lorsqu'une personne improvise et à la prédominance du préjugé du don qui pousse de nombreux experts à faire l'impasse sur toute pratique réflexive.

La recherche précédente avait donc pour objectif de renforcer les connaissances dans le domaine en recensant les approches de quinze « experts en improvisation ou en enseignement de l'improvisation musicale classique au niveau post-secondaire » et de créer un lien entre chercheurs et enseignants en promulguant des « recommandations pédagogiques ».

Cependant, si cette recherche offre à l'enseignant des balises permettant de guider sa pratique, elle devra être suivie d'expériences didactiques permettant de valider celle-ci et de proposer des ressources adéquates.

« Cette piste de recherche permettrait notamment de faire l'analyse des dispositifs d'apprentissage, de l'aménagement des environnements, des contenus abordés, de l'ordre des activités proposées et du rôle joué par l'enseignant ». (Després et al., 2015, p. 32)

3.2 Un « manque de temps »

Lors des entretiens exploratoires réalisés en amont de l'écriture de ce mémoire, plusieurs enseignants interrogés ont évoqué le manque de temps, comme étant l'une des raisons les poussant à écarter l'improvisation de leur enseignement.

Apprendre, c'est toujours une perte de temps. Tout apprentissage réel est toujours consommateur de temps. Pourquoi alors s'obstine-t-on à vouloir faire gagner du temps aux élèves, alors qu'il s'agit à l'évidence de leur en faire dépenser... utilement ? (Schepens, 2002, p. 109)

Selon Pardo, l'emploi de notre temps reflète avant tout un choix de « valeurs ».

Le temps est une valeur d'échange (« c'est de l'argent » dit le proverbe), c'est aussi une valeur d'usage : impossible de parler de l'emploi de notre temps sans parler de notre choix de « valeurs » pédagogiques et artistiques, c'est à dire de notre éthique.(Pardo, 2002, p. 98)

Cependant, en fonction des établissements et des équipes pédagogiques, il n'est pas toujours évident de faire ses propres choix. L'enseignant se heurte souvent au système institutionnel qui encourage de nouvelles pratiques comme nous avons pu le voir dans les textes cadres, sans pour autant modifier les modalités d'évaluation des élèves. Ainsi, pour un élève en première année de formation, l'enseignant possède généralement 20 à 30 min maximum par semaine pour concilier les diverses pratiques et conceptions de l'enseignement.

Le système hiérarchique des disciplines introduit avec la naissance du conservatoire semble immuable. Plutôt qu'une remise en question des pratiques pédagogiques traditionnelles, nous observons l'ajout de nouvelles pratiques aux cursus pré-existants, renforçant ainsi la spécialisation des disciplines.

Le temps de l'élève, comme celui de ses professeurs ou de ses parents, ne peut être indéfiniment augmenté. On pourrait même objecter qu'à proposer de plus en plus d'activités aux élèves, voire à leur faire obligation d'une telle diversité, reviendrait à les sur-sélectionner, en ne conservant que ceux qui ont assez de capital symbolique pour investir autant dans une école d'art, somme toute ouverte à tous (Schepens, 2002, p.112)

Rompre avec la gestion du temps de l'enseignement traditionnel semble être une entreprise particulièrement ardue puisque cela entraîne inexorablement un questionnement autour des « valeurs pédagogiques et artistiques » que l'on souhaite inculquer aux élèves. Ces questionnements apparaissent cependant essentiels à l'évolution de l'enseignement artistique spécialisé.

« Si, pour débattre du temps, il faut en venir aux valeurs, élaborer des valeurs sans les traduire en temps reviendrait à les traduire de fait. » (Pardo, 2002, page 98)

III) Problématique et hypothèses

« Dans quelle mesure l'introduction de l'improvisation dès le début de la formation du musicien par des enseignants non-spécialistes de cette pratique est-elle envisageable ? »

Hypothèses :

- 1) L'improvisation peut être introduite au début de la formation du musicien, en utilisant cette pratique comme un outil de travail, permettant d'aborder différemment les difficultés techniques ou musicales rencontrées par l'élève lors du travail du répertoire. L'improvisation représente alors un moyen et non une fin.
- 2) L'accessibilité de l'improvisation non idiomatique peut permettre d'aborder la pratique de l'improvisation avec un minimum de moyens techniques et de manière ludique, malgré la contrainte du cours individuel.
- 3) L'improvisation « classique », se rapprochant du domaine de prédilection de l'enseignant, peut être initiée dès le 1^{er} cycle grâce à l'utilisation de boucles harmoniques très simples et dans la mesure où l'oreille prendra le pas sur la théorie.

Deuxième partie : Méthodologie de recherche

I) Justification du choix méthodologique

Afin de vérifier la fiabilité de ces hypothèses, j'ai souhaité mettre en place une recherche-action au sein d'une de mes classes de violon.

Le terme « recherche-action » désigne une méthode de recherche fondamentale dans les sciences de l'homme, forgée par Lewin, célèbre psychologue Allemand, dans les années 1950. Cette méthode, grandissante dans la recherche éducative, vise à la fois une amélioration de la pratique et une augmentation des connaissances sur celle-ci. La recherche-action est décrite de manière cyclique par Lewin. Elle prévoit différentes phases qui engagent l'enseignant dans une démarche rétroactive. Le processus démarre par l'observation de ce qui se passe sur le terrain et l'élaboration d'un diagnostic. Après l'analyse des différentes solutions envisageables, un plan d'action est déterminé. La mise en place de celui-ci s'effectue sur le terrain. Les résultats observés sont ensuite analysés afin d'affiner les actions qui seront mises en place dans le prochain cycle.

La problématique de ce mémoire portant sur la potentielle mise en place de dispositifs didactiques et pédagogiques spécifiques à l'improvisation au cours du 1er cycle de formation du musicien, il me semble important que ceux-ci soient directement expérimentés au sein d'une classe afin d'en mesurer l'efficacité et la pertinence. Comme nous avons pu le voir dans la partie théorique de ce mémoire, la découverte de l'improvisation ne semble que très peu institutionnalisée en 1er cycle et lorsque c'est le cas, il s'agit bien souvent d'ateliers collectifs et optionnels, ne correspondant pas à la réalité de mon emploi. Une des qualités de la recherche-action est sa grande flexibilité. Elle permet d'être mise en place dans divers cadres et peut s'insérer au cœur de la formation continue de l'enseignant. En effet, cette démarche induit une pratique réflexive importante pouvant aider l'enseignant à sortir de ses paradigmes et à développer de nouvelles stratégies d'apprentissage.

Cette démarche est aussi particulièrement intéressante car elle permet l'implication directe des élèves par le recueil d'impressions, de ressentis et d'idées quant aux stratégies éventuelles. Comme nous l'avons décrit précédemment, la pratique de l'improvisation soulève des enjeux sociologiques bien plus importants qu'il n'y paraît. Il me paraît donc essentiel de placer la collaboration au cœur de cette recherche afin d'éviter toute crainte ou blocage.

L'objectif de cette recherche-action est de vérifier les hypothèses énoncées, mais aussi de faire émerger des pistes d'évolution dans le cas où les expériences proposées ne répondraient pas

positivement à la problématique et enfin de convaincre les apprenants dans l'idée d'intégrer l'improvisation à leur formation de manière pérenne.

II) Les modalités du recueil de données

Pour chacune de mes hypothèses, j'ai élaboré une expérience didactique correspondant à mon « plan d'action ». Ayant la volonté d'être au plus proche des conditions de travail qui me sont imposées aujourd'hui, les séances sont individuelles et la durée de celles-ci ne dépasse pas celle du cours hebdomadaire, soit 30 minutes dans le cas présent.

Étant seule lors de la réalisation du recueil de données, j'ai décidé avec l'autorisation des familles, de filmer l'ensemble des séances afin de ne pas être gênée par une prise de note régulière.

1) L'improvisation comme outil de travail (Hypothèse n°1)

Pour répondre à la première hypothèse, nous allons travailler autour du ressenti corporel d'une élève rencontrant des difficultés à maintenir une pulsation stable et naturelle. Le but de cette expérience n'est pas d'apprendre à improviser mais d'improviser pour développer une pulsation intérieure. Ainsi, l'improvisation représente bien un moyen et non une fin.

Expérience didactique n°1 :

Élève A. :

Deuxième année de violon.

Troisième année de formation musicale.

Diagnostic :

Pulsation comprise intellectuellement mais non ressentie, crispations corporelles importantes entraînant des gestes brusques.

A. rencontre aussi des difficultés de lecture.

Présupposés en faveur de la situation choisie :

L'improvisation permet de reconsidérer la notion d'erreur potentiellement à l'origine de certaines crispations. Les difficultés lors de la lecture empêchent toute stabilité rythmique, l'improvisation étant une pratique orale, l'obstacle est mis de côté momentanément.

Déroulé général de la séance :

1. Sans l'instrument, déplacer le poids du corps de gauche à droite comme un pendule. Changements de tempi. Même chose en marchant dans la salle.
2. Avec le violon mais sans l'archet, déplacer le poids du corps de gauche à droite. Choisir deux cordes à vides constituant une quinte et continuer à réaliser le balancement en alternant un pizz sur chaque corde. Changements de tempi. Même chose avec l'archet.
3. Brèves improvisations rythmiques sur une corde à vide en gardant un léger balancement du corps. Entre chaque intervention, poursuivre le balancement. Sur le même principe, introduction des changements de cordes. Changements de tempi.
4. Introduction de la main gauche. Brèves improvisations. Changements de tempi.

Évaluation : Formative et sommative impliquant l'auto-évaluation. Activité de transfert envisageable à la fin de 4 séances avec la réalisation de pièces simples travaillées assez récemment afin de comparer l'assise rythmique.

Nombre de séances prévues : 4 avec variations potentielles des contraintes et des actions au cours des séances en fonction de la progression de l'élève.

2) L'accessibilité de l'improvisation non idiomatique (Hypothèse n°2)

Pour répondre à la deuxième hypothèse, nous allons proposer une séance d'improvisation non idiomatique individuelle, basée sur un dispositif simple et ludique dans le but d'encourager l'élève à la recherche de nouveaux sons. Ce dispositif, simplement constitué de phrases narratives sur lesquels l'élève pourra reposer son improvisation, pourrait être une porte d'entrée à cette pratique.

Expérience didactique n°2 :

Élève B.

Troisième année de violon.

Quatrième année de formation musicale.

Diagnostic :

B. n'a jamais été amenée à improviser dans un cadre institutionnel. Élève qui manque de confiance en elle. B. rencontre des difficultés à réaliser des nuances affirmées et manque de tonicité.

Ressources :

Six phrases narratives à tirer au sort :

- 1) « Max marche lentement vers son école. Lorsqu'il entend la sonnerie retentir, il se rend compte de son retard il se met à courir le plus vite possible ! »
- 2) « Il est l'heure de dormir... Anna et Elsa se racontent des histoires en chuchotant mais maman surveille ! Elles entendent la porte grincer de temps en temps... »
- 3) « Le clown monte une à une les marches de l'immense escalier mais il n'arrête de glisser et retombe sur ses fesses ! »
- 4) « Le vieux pirate se déplace le long de son bateau en boitant... les planches du bateau grincement sous ses pas...son perroquet, lui, répète sans cesse la même chose »
- 5) « Plic, ploc... il se met à pleuvoir et le vent souffle de plus en plus fort ! Mimi la souris court très vite se mettre à l'abri »
- 6) « Toc, toc, toc ... quelqu'un frappe à la porte... Ding, dong, ding, dong... quelqu'un sonne à la porte ! Qui se cache derrière ? La vieille porte grince en s'ouvrant ! »

Présupposés en faveur de la situation choisie :

L'improvisation non idiomatique semble accessible à tous les niveaux de pratique instrumentale. Cependant elle semble parfois incompréhensible et inaccessible pour les personnes n'ayant pas développé cette sensibilité musicale particulière. Aborder cette pratique de manière ludique en associant les sons à des bruitages particuliers peut aider l'apprenant à dépasser ses préjugés et le sensibiliser à la recherche de sons, de bruits.

Déroulé général de la séance :

1. L'élève pioche au hasard une phrase et ne dévoile pas la phrase piochée à l'enseignant.

2. L'élève met cette phrase en musique au travers d'une improvisation plus ou moins brève. L'objectif de l'élève est de faire reconnaître la phrase piochée à l'enseignant qui possède la liste des possibilités.

3. Encourager l'élève explorer les différents modes de jeux qu'offre l'instrument. Jouer près du chevalet, sur la touche, faire grincer le son, faire des glissandi etc.

Évaluation : Formative et sommative impliquant l'auto-évaluation. Activité de réinvestissement envisageable en proposant la réalisation d'une improvisation non idiomatique non guidée.

Nombre de séances : 3 avec variations potentielles des contraintes et des actions au cours des séances en fonction de la progression de l'élève.

3) L'improvisation « classique » (Hypothèse n°3)

Pour répondre à la troisième hypothèse, nous allons proposer une séance d'improvisation idiomatique de style « classique », basée sur l'utilisation d'un enregistrement d'une boucle harmonique simple permettant ainsi de vérifier si cette approche est envisageable malgré le mince bagage théorique et technique de l'élève.

Expérience didactique n°3 : L'improvisation « classique »

Élève C.

Troisième année de violon

Quatrième année de formation musicale

Diagnostic :

C. n'a jamais été amenée à improviser dans un cadre institutionnel. Oreille harmonique à développer.

Ressource : Enregistrement d'une boucle harmonique simple (Do Majeur) et courte (4 mesures).

Présumé en faveur de la situation choisie :

Aborder l'improvisation de « style classique » peut s'avérer plus aisé pour commencer, à la fois pour l'élève comme pour l'enseignant car il s'agit d'introduire une nouvelle pratique dans un cadre stylistique connu.

Déroulé général de la séance :

1. Écoute de la grille harmonique.
2. Sans l'instrument, marcher au tempo et définir combien de temps dure chaque accord.
3. Chanter la basse puis la réaliser à l'instrument. Jouer la gamme de Do Majeur.
4. Improvisations sur la gamme de Do M sans se soucier des changements d'accords.
5. Improvisations rythmes sur la basse de la grille.
6. Improvisations sur la gamme de Do en visant la basse à chaque changement d'accord.

Évaluation : Formative et sommative impliquant l'auto-évaluation. Activité de réinvestissement envisageable avec un travail proposé sur une autre grille harmonique.

Nombre de séances : 4 avec variation potentielle des contraintes et des actions au cours des séances en fonction de la progression de l'élève.

Troisième partie : Résultats et analyse

I) Résultat brut

Afin de rendre compte des résultats de chacune des expériences, nous avons synthétisé les éléments significatifs de celles-ci, séance par séance.

1) Expérience didactique n°1 :

Séance 1 :

Nous débutons la séance après un rapide rappel des objectifs de celle-ci.

Le déplacement du corps de gauche à droite n'est pas toujours régulier surtout lorsque le tempo choisi est lent. Je propose donc à A. de chanter une chanson qu'elle connaît très bien en même temps pour l'aider. Nous choisissons de chanter « Lundi matin » (célèbre comptine jouée récemment) puis « On écrit sur les murs » (Kids United). Quelques décalages ont lieu mais la pulsation semble plus naturelle. La même chose est effectuée en se déplaçant dans la salle.

Par la suite, j'invite A. à choisir deux cordes et à effectuer des pizzicati et en alternant les cordes pincées en même temps que le balancement du corps. Cela ne pose pas de problème particulier à A. Avec l'archet, l'exercice semble plus difficile.

Nous débutons ensuite les improvisations rythmiques. A. n'arrive pas à se lancer et me dit ne pas savoir quoi faire. Je lui propose donc de citer les différents rythmes qu'elle connaît afin de se les remémorer. Nous les jouons un à un avant de retenter l'expérience. A. semble décidée à se lancer, joue quelques rythmes et s'arrête à nouveau au bout de quelques pulsations, l'air désolé. Je cite « ça va trop vite je n'ai pas le temps de réfléchir ». Je lui explique qu'elle n'est pas obligée de jouer sans cesse, qu'elle peut laisser des silences et prendre son temps. Les nouvelles tentatives sont plus probantes. En laissant de l'espace entre chacune de ses interventions, A. semble plus à l'aise.

En l'observant je réalise cependant une difficulté technique liée au violon que je n'avais pas anticipée : En commençant en tirant, il est aisé de marquer les temps et de déplacer son corps de gauche à droite en même temps car le bras va dans le même sens que le corps. Cependant lors d'improvisations rythmiques, on se retrouve rapidement à contre sens.

Après avoir constaté cela, nous réduisons donc le mouvement corporel à un « hochement » du haut du corps en gardant les genoux légèrement fléchis, « souples ».

Malgré tout, elle s'arrête assez fréquemment en me disant qu'elle s'est trompée, qu'elle « ne voulait pas faire ça ». Je lui explique alors que l'imprévu est une des choses qui défini l'improvisation et que si elle prend un chemin différent de celui qu'elle voulait, il ne faut pas nécessairement s'arrêter pour autant, mais essayer au contraire de rebondir sur son « erreur ».

Par ailleurs, je lui rappelle que le plus important dans cette activité, est de ressentir que la pulsation continue entre chaque intervention et que le mouvement du corps ne doit donc pas s'arrêter.

Pour qu'elle ressente plus la pulsation comme un flux continue, je lui propose que nous alternions les improvisations. L'une en face de l'autre nous nous répondons. Ainsi lorsqu'elle s'arrête de jouer il est plus facile pour elle de continuer à ressentir la pulsation.

Je lui demande de penser à bien relâcher tout son côté droit entre chaque intervention et lui propose de prendre son archet un peu plus haut pour que celui-ci lui paraisse moins lourd.

Nous travaillons ainsi un moment. Les interventions de A. sont beaucoup plus stables mais très courtes. Je lui propose d'essayer de les allonger en lui expliquant que les rythmes qu'elle utilise peuvent être utilisés autant de fois qu'elle le souhaitait.

Pour cette première séance, nous n'avons pas le temps d'introduire les changements de corde ni l'usage de la main gauche.

Bilan de la séance 1 :

Selon A. le plus difficile est « d'avoir vite des idées ». Quand je lui demande ce qui change avec nos cours habituel, A. me répond : « on joue plus parce que j'ai pas de partition du coup on peut pas s'arrêter et travailler un endroit quand je me trompe ».

Les crispations physiques de A. restent présentes mais la situation permet de les amoindrir grâce au balancement qui est de plus en plus naturel et assoupli la posture. Du fait de l'oralité de cette pratique, A. a moins d'informations à traiter et semble pouvoir se concentrer plus facilement sur le ressenti corporel.

Séance 2 :

Nous débutons la séance après un bref rappel de la précédente.

Les exercices de balancement du corps sont effectués. Quelques irrégularités sont toujours à constater. A. réalise ensuite les mêmes étapes que la dernière fois pour installer la pulsation avec le violon. Nous réduisons cependant le mouvement du corps comme nous avons constaté que cela compliquait l'activité.

Bien que cela facilite le jeu en limitant la sensation de « contre-sens », le fait que le balancement soit moins concret semble rendre la pulsation moins stable et A. tend à accélérer. Pour essayer d'amoinrir cette accélération je propose à A. de faire deux croches sur chaque temps afin de « remplir » ceux-ci. Une fois la pulsation plus stable je lui demande de repasser sur des noires mais de se chanter les deux croches dans sa tête. Cela semble fonctionner, je lui propose ensuite de reprendre les improvisations rythmiques que nous avons entamé.

L'activité se met en route beaucoup plus facilement que lors de la première séance. Je rappelle à A. qui a encore le réflexe de s'arrêter complètement lorsqu'il y a eu une hésitation, qu'il est très important de maintenir le ressenti de la pulsation. Afin de l'aider, je me place en face d'elle pour effectuer le même mouvement corporel, marquant chaque temps. Je ne reprends cependant pas les questions réponses car je souhaiterai que A. réussisse à ressentir intérieurement la pulsation. Il est donc intéressant de gardant des temps de silences entre chacune de ses improvisations.

Comparé à ce que j'avais prévu lors de l'élaboration de l'expérience, je décide de ne pas changer de tempo pour le moment, au vu des difficultés rencontrées à installer la première pulsation choisie. Nous passons cependant aux changements de cordes.

La coordination du rythme et des changements de corde n'est pas évidente. A. semble toujours en « retard » dans ses prises de décisions. Il me semble qu'elle débute une note sans trop savoir ou ce qu'elle souhaite faire. Elle retombe parfois sur ses pieds, mais se perd à d'autres moments. Je lui conseille de changer de corde uniquement sur les temps, ce qui rend l'exercice plus aisé.

Au fur et à mesure des essais, A. prend ses marques et gagne en précision rythmique. Nous passons un moment sur ce travail. A. réalise de nombreux essais et je l'encourage à aller toujours un peu plus loin, en utilisant une corde de plus ou des rythmes plus complexes.

Nous commençons à aborder l'improvisation avec l'usage de la main gauche, les mêmes problèmes de coordination entre la prise de décision et la réalisation se manifestent.

Bilan de la séance 2 :

A. semble plus sûre d'elle que lors de la première séance. Les à-coups présents dans son jeu habituellement subsistent mais me semblent moins présents. A. paraît moins crispée et le mouvement du corps est plus naturel. Même si j'ai la sensation de manquer de temps, il me semble qu'il serait trop fatigant pour l'élève de continuer sur une période plus longue car cela demande beaucoup de concentration et d'investissement.

2) Expérience didactique n°2 :

Séance 1 :

Nous débutons la séance après un rapide rappel des objectifs de celle-ci.

L'élève pioche une phrase au hasard, puis la met en musique. Très appliquée, B. joue quatre longues tenues mezzo-forte, puis s'arrête, me sourit et me dit qu'elle s'est trompée. Je lui demande pourquoi elle dit cela étant donné qu'elle pouvait faire ce qu'elle voulait. B. semble un peu perdue et m'explique que ce qu'elle venait de jouer ne ressemblait pas à la phrase. Je la rassure en lui expliquant que nous sommes là pour faire des expériences. B. m'explique qu'elle ne sait pas comment faire. Je lui demande de me montrer la phrase afin de pouvoir l'aider. La phrase piochée était la numéro deux : « Il est l'heure de dormir... Anna et Elsa se racontent des histoires en chuchotant mais maman surveille ! Elles entendent la porte grincer de temps en temps... ». Je fais alors semblant de chuchoter à l'oreille de quelqu'un et lui demande de décrire le son qu'elle entend. B. me répond que le son est piano et « flou ». Je lui demande alors d'essayer de recréer ce son au violon. Il est très difficile pour moi de ne pas intervenir en lui montrant ou en lui donnant des indications précises. Par ailleurs il semble difficile pour C. d'oser réellement des manières de jouer différentes de ce qu'elle connaît. Je la guide en la questionnant : « Comment peux-tu changer la nuance ? Est ce que cela change quelque chose si tu déplaces l'archet à un autre endroit ? Imagine que c'est la première fois de ta vie que tu vois un violon et que tu n'as aucune idée de comment jouer, qu'est ce que tu pourrais faire ? », etc.

Je réalise alors, qu'en dehors de potentielles expériences personnelles effectuées en dehors des cours, B. n'a encore jamais été amenée à expérimenter de nouveaux sons et n'associe donc pas un geste, un endroit du violon à un son particulier (mis à part les accents et nuances « basiques ») et peut donc difficilement plonger dans l'activité sans une phase de recherche préalable. Je lui propose donc de passer un moment à expérimenter, à chercher de nouveaux sons sans se référer à la phrase piochée. B. semble toujours avoir besoin d'être poussée à aller plus loin dans la recherche. Je tente donc de la guider sans lui montrer concrètement les différents effets « standards ». Cette activité la surprend énormément comme en atteste certaines de ses remarques et questions : « Ah bon ? Mais j'ai le droit de faire ça ?! », « Aaaaah mais ça fait des sons bizarres ! (rires) », « Ça fait mal aux oreilles ça ! », etc.

Cette recherche empirique ayant permis à B. de découvrir de nouveaux sons, je lui propose de décrire à nouveau en musique la phrase piochée. Son improvisation semble alors beaucoup plus cohérente et assurée. Son intervention est cependant très courte alors je lui propose de la développer en cherchant par exemple plusieurs sortes de grincements (plus ou moins saturé, court, long, grave,

aigu, etc). Nous continuons ce travail un long moment. Nous n'avons pas le temps de poursuivre avec une autre phrase.

Bilan de la séance 1 :

Les hésitations face à cette pratique totalement nouvelle prennent beaucoup plus de place qu'imaginé lors de l'élaboration de l'expérience didactique. Lorsque je demande à B. si la séance lui a plu et pourquoi, celle-ci me répond : « Oui c'était rigolo, surtout de faire la porte qui grince parce que d'habitude quand le son grince ça m'énerve parce que c'est moche et je suis obligée de m'arrêter ». Concernant l'improvisation en elle-même, l'idée d'utiliser un support semble aider : « On imagine les images et c'est plus simple après d'inventer ».

Séance 2 :

Nous débutons la séance après un bref rappel de la précédente.

Je demande à B. si elle a besoin à nouveau d'un moment pour écouter les différents sons qu'elle peut produire avec le violon. Elle me répond que non car dans la semaine elle a eu le temps de réessayer à la maison. Par ailleurs, B. me raconte en rigolant, qu'au début, sa mère ne l'avait pas cru quand elle lui avait expliqué que c'est ce que nous avons fait en cours.

Nous commençons l'activité. B. pioche alors une phrase et se lance dans l'improvisation après quelques hésitations. B. s'arrête assez rapidement et demande à recommencer. Après plusieurs essais infructueux, B. fini par être satisfaite de son improvisation et j'arrive à reconnaître assez facilement de quelle phrase il s'agit car les hauteurs de notes, les nuances et autres composantes coïncident.

La phrase piochée était la numéro 5 : « Plic, ploc... il se met à pleuvoir et le vent souffle de plus en plus fort ! Mimi la souris court très vite se mettre à l'abri ». B. a représenté la pluie par plusieurs pizzicati, le vent qui souffle par de longues tenues effectuées avec une vitesse d'archet de plus en plus rapide et pour « Mimi la souris », B. a joué derrière chevalet, donnant ainsi un son très aiguë. Ces choix me semblent tout à fait pertinents.

Comme lors de la séance précédente, son improvisation reste cependant très courte et nous travaillions donc sur le développement de celle-ci. B. ne se rend pas compte de la longueur de son improvisation. Pour qu'elle réalise je lui propose de la minuter puis, pour l'encourager à aller plus loin, de mettre un minuteur et de jouer sur une minute entière.

En le faisant, B. semble prendre conscience qu'elle peut prendre beaucoup plus son temps. Nous passons un moment à travailler dessus. J'essaye de garder une certaine distance. Je lui propose essentiellement des pistes de développement.

Par la suite, je souhaite profiter de l'occasion pour faire découvrir à B. la technique du tremolo qui aurait pu être utilisée pour cette phrase. Après quelques essais, B. me dit ne pas y arriver parce que la position de sa main droite se « déforme » quand elle essaye : « Mon petit doigt il reste pas rond sur l'archet du coup ». Je lui indique alors que le problème est inverse, c'est parce qu'elle cherche à maintenir à tout prix sa position habituelle que cela ne fonctionne pas.

Les crispations dues au fait de vouloir réellement « tenir » l'archet vont à l'encontre de la décontraction nécessaire à la réalisation du tremolo.

Nous travaillons autour de cet effet un moment.

Une fois que B. semble avoir trouvé une position rendant le tremolo possible, je lui propose d'essayer de l'introduire dans son improvisation. Il faudra évidemment un moment avant que le tremolo donne l'effet escompté mais cela pousse B. à rechercher et à affiner sa position par elle-même. Nous terminons la séance sur ces derniers essais.

Bilan de la séance 2 :

Il me semble que la plus grosse difficulté pour l'élève est de développer l'idée de la phrase et de ne pas rester sur une description linéaire. Nous pourrions supposer que des phrases plus ouvertes et incluant des éléments répétitifs pourraient amener plus facilement l'élève à user de son imagination.

3) Expérience didactique n°3 :

Séance 1 :

Nous débutons la séance après un rapide rappel des objectifs de celle-ci.

Après avoir écouté plusieurs boucles de la grille harmonique, je demande à C. de se déplacer dans la salle sur le tempo de celle-ci. Je lui demande si elle remarque quelque chose par rapport à l'enregistrement et C. me répond que c'est « presque toujours la même chose ». Je lui explique alors le principe de la boucle et pourquoi nous allons utiliser ce support.

Nous écoutons la grille une unique fois pour plus de clarté. Je lui demande si elle entend les changements d'accord et lui redemande de marcher et de définir le nombre de pas par accords. Elle comprend rapidement que chaque accord est répété quatre fois.

Nous parlons de la tonalité de Do M. La notion de tonalité ne semble pas intégrée. Nous jouons donc la gamme après un rappel sur les demi-tons naturels. Après avoir pris connaissance de la basse et de son rôle, nous la chantons, puis C. la joue au violon.

Je propose ensuite à C. de se lancer l'improvisation avec pour consigne d'utiliser les notes de la gamme de Do Majeur uniquement. Je lui précise qu'il n'est pas nécessaire de jouer sans cesse et qu'elle peut intégrer des silences. Je lui conseille aussi pour commencer, d'effectuer ses changements de notes sur les temps uniquement.

Les débuts ne sont pas si hésitants, ce qui contraste avec la réaction de l'élève qui me regarde d'un air très interrogateur. C. m'explique alors qu'elle fait « au hasard » et qu'elle n'a aucune idée de « si c'est bien ou pas ». Je la rassure sur ce qu'elle fait et lui explique que c'est son oreille qui doit la guider et la conforter ou non dans la direction qu'elle prend.

Au bout d'un certain temps C. semble plus à l'aise. Ses improvisations sont très lyriques, constituées d'un grand nombre de longues tenues.

Je l'invite dorénavant à changer de note dès qu'elle le souhaite. C. me demande si elle peut noter lorsqu'elle trouve quelque chose de « joli » pour pouvoir s'en rappeler.

Nous essayons plutôt de comprendre quels sont les éléments qui ont rendus sont improvisation « jolie » pour pouvoir reproduire le même genre de schéma, sans avoir à noter sur une partition puisque le but est justement d'essayer de s'en détacher.

Pour cette séance nous n'aborderons pas la distinction entre chaque accord par manque de temps.

Bilan de la séance 1 :

C. a beaucoup apprécié de pouvoir jouer ce qu'elle voulait et de pouvoir inventer sa propre musique. Elle semble cependant attachée à l'idée d'un « produit fini » puisqu'elle me demanda en fin de séance si elle pouvait s'enregistrer pour faire écouter à ses parents une fois que nous aurions fini de travailler dessus.

Séance 2 :

Nous débutons la séance après un rapide rappel la précédente.

Nous réécoutons la grille et chantons la basse ensemble. Puis C. joue la gamme au violon.

Nous reprenons l'étape qui consiste à improviser sur la gamme sans se soucier des changements d'accords. Les improvisations de C. sont toujours très lyriques. Je lui propose d'essayer des rythmes plus courts pour une improvisation plus « dynamique », plus contrastée.

Je lui rappelle par la même occasion que l'introduction de silences peut l'aider à structurer son discours. C. met mes conseils en pratique mais cela lui paraît beaucoup plus difficile que les

longues tenues. Lorsqu'elle s'arrête de jouer pendant quelques pulsations, C. rencontre des difficultés pour repartir. Elle m'explique que c'est « stressant de partir toute seule » et qu'elle a peur de se « tromper ». Nous discutons donc de cette difficulté, de ce stress, afin d'essayer de le désamorcer.

Je lui propose un exercice consistant à donner un départ commun, chacune notre tour, afin de jouer quelques notes à deux, sur la grille qui continue de tourner.

L'exercice se fait sans trop de difficultés. J'explique donc que C. doit se donner des départs avec autant d'assurance et de clarté que si elle devait faire partir d'autres personnes en même temps.

Cela semble l'aider et je ressens moins d'hésitations dans ses improvisations. Quelques décalages semblent avoir lieu entre sa prise de décision et la réalisation de ce qu'elle veut mais cela se stabilise lorsqu'elle reprend l'improvisation après quelques temps d'arrêts.

Nous abordons alors la question des changements d'accords.

Après avoir rechanté la basse, je prends le temps de lui expliquer de manière très succincte, la construction des accords sur cette basse. Pour l'aider à visualiser je lui montre les accords sur le piano présent dans la salle. Je lui explique que son improvisation « collerait » plus avec l'accompagnement si elle prenait appuie sur les changements d'accord.

Nous installons donc la basse en jouant des noires pour marquer les temps. Une fois bien stable, je lui propose de garder le même rythme mais de varier les notes sur les 2èmes, 3èmes et 4èmes temps. Le but est d'essayer de retomber à chaque premier temps sur la note de basse. Je lui joue au violon un exemple pour éclaircir la consigne.

Cet exercice prend un certain temps à se mettre en place car il fixe un cadre qui n'était pas vraiment présent auparavant, en dehors du respect de la pulsation. La séance prend fin.

Bilan de la séance 2 :

L'improvisation demande une prise de décision plus affirmée et rapide à laquelle l'élève n'est pas habitué, ce qui semble être à l'origine de certains décalages rythmiques. S'il n'est pas évident de « se lancer » pour l'élève, il n'est pas évident non plus de faire face aux hésitations de l'apprenant puisque très peu de solutions « pratiques » semblent pouvoir lui être proposées.

II) Analyse et croisement des données recueillies

L'analyse des expériences permet de porter un autre regard sur les éléments factuels énoncés auparavant et d'en extraire le « sens » en les mettant en relation avec des notions théoriques. Nous avons dans un premier temps analysé les expériences une à une avant d'en croiser les éléments émergeant.

1) Analyse des résultats

1.1 Analyse des résultats de l'expérience 1 :

Au cours de l'expérience, je me suis demandé si un travail oral n'aurait pas permis, de la même manière, d'effectuer un travail intéressant sur le ressenti corporel, en éloignant l'aspect chronophage des hésitations et des craintes liées à une pratique nouvelle telle que l'improvisation.

Après réflexion, je reste convaincue qu'une décision rythmique qui émane de la personne, peut être un déclic au ressenti physique, créer un lien plus étroit entre l'aspect mental et moteur. Par ailleurs, redéfinir la notion d'erreur comme étant une étape essentielle du processus rappelle la citation vue précédemment : « Celui qui ne veut pas perdre se raidit mais celui qui accepte de tomber se sent finalement plus sûr de lui. » (Biesenbender page 72), et j'ai pu constater un certain relâchement entre le début de la première séance et la fin de la deuxième.

Toutefois, en prenant du recul sur cette expérience, je réalise qu'en voulant me servir de l'improvisation comme d'un outil, j'ai en quelques sortes fait écho à la dichotomie entre le versant technique et le versant artistique. En élaborant cette expérience j'ai imaginé un « exercice » qui n'avait pas lieu d'être, puisqu'il est inhérent à la pratique de l'improvisation « à des fins musicales ». Par ailleurs, ne devrions nous pas toujours jouer de la musique pour apprendre à jouer de la musique ?

Je pense aussi qu'il serait réducteur de penser l'improvisation comme un « remède » qui viendrait soigner les maux du musicien « classique ». C'est d'ailleurs pour cela qu'un grand nombre de pédagogues et d'experts refusent de considérer positivement l'introduction de l'improvisation comme une matière à part.

Lorsque A. me dit qu'elle « n'a pas le temps de réfléchir », mon premier réflexe a été d'utiliser le vocabulaire « commun » et de lui dire qu'il ne faut justement pas réfléchir, se laisser aller, lâcher prise. Cependant ces phrases « faciles à dire » ne sont sûrement pas gage de réussite pour tous et pour tous les niveaux. Lorsque A. se lance « sans réfléchir », elle ne semble pas savoir où aller et son improvisation finit par ne pas être en place car elle n'anticipe pas la division du temps. Il me semble donc qu'en fonction des réflexes emmagasinés par la personne, de son rapport au temps et à

la musique il puisse être nécessaire de passer par la réflexion. C'est pourquoi j'ai proposé à A. d'espacer ses interventions.

Habitée à avoir des solutions « techniques » à apporter aux élèves, il n'est pas évident de se retrouver face à une pratique où les solutions vont être en grandes parties trouvées par un travail de recherche personnelle de l'élève.

1.2 Analyse des résultats de l'expérience 2 :

Les deux séances portant sur l'improvisation non idiomatique ont été particulièrement intéressantes car elles mettent en exergue les propos de Biesenbender (1992), sur les « dérives » de la systématisation des gestes. En effet, les questionnements de B. à propos de ce qu'elle a « le droit » ou non de faire naissent directement de la manière dont les gestes lui ont été inculqués et dont ils m'ont été inculqués. L'élève est formé par rapport à une position « standard » quasi consensuelle au sein des experts. Chaque geste ayant été méticuleusement analysé pour la conception des méthodes, l'enseignant cherche à ce que l'élève reproduise le « bon » geste afin d'obtenir le résultat sonore attendu. Selon, Biesenbender (1992), il s'agit là d'une inversion des priorités. Dans cette façon de penser l'enseignement, le geste est avant tout guidé par le modèle correspondant à l'intention musicale plutôt que par l'oreille.

C'est pourquoi, B. cherche à tout prix à garder sa position « fixe », en fonction du modèle appris ces trois dernières années lorsqu'elle cherche à réaliser un tremolo, plutôt que de chercher une adaptation de sa position en fonction de ce qu'elle entend.

Aborder l'improvisation idiomatique tôt dans la formation du musicien peut permettre de développer ainsi un rapport au son et à l'instrument plus étroit. J'ai ressenti une grande curiosité et un réel investissement de la part de B.

De plus, cela permet à l'élève de réapprendre à écouter les sons quels qu'ils soient. Le fait de travailler sur le grincement avec B. était particulièrement intéressant car c'est un son considéré comme parasite en dehors de l'univers contemporain dont cette élève a du mal à se débarrasser.

Être à l'écoute de ce son, le varier, le « travailler », a permis à B. de mieux appréhender le rapport entre poids du bras et vitesse d'archet et de tester les limites de saturation de la corde. J'ai pu constater par la suite que lorsqu'un grincement non voulu se faisait entendre, B. reprenait

automatiquement sa position et cherchait une détente corporelle. Cette réaction contraste largement avec la frustration et l'énervement qu'elle exprimait auparavant.

Utiliser ces sons permet d'apprendre à les considérer autrement. Cette idée fait écho à l'entretien cité précédemment entre Derek Bailey et Jamie Muir, sur les préjugés qualitatifs que portent certains matériaux sonores. Sensibiliser au plus tôt les élèves à ces matériaux permet de leur ouvrir une porte vers l'appréhension de la musique contemporaine et de lutter contre les préjugés.

Lors de l'élaboration de cette expérience, je me suis aussi posé la question de l'équilibre entre la liberté nécessaire à l'expression de l'élève et son besoin d'avoir un cadre. Selon Meirieu, (1987, p. 116) « Ce qui suscite l'imagination n'est pas la liberté mais la contrainte ». Le dispositif imaginé permet de créer un cadre puisqu'il invite l'apprenant à décrire en musique une phrase piochée, supposant ainsi une cohérence et l'utilisation de nuances ou d'effets particuliers. Cependant lors de l'expérience, je me suis rendue compte que cette phrase était lue par l'élève de la même manière qu'une partition, ne le poussant pas à aller au-delà des éléments énoncés. Rajouter la contrainte du temps a été un moyen de contourner cette difficulté. Peut être que des phrases moins structurées, proposant des atmosphères, seraient envisageables par la suite et pourraient engager plus fortement la créativité de l'élève.

1.3 Analyse des résultats de l'expérience 3 :

Il est intéressant de constater que C. n'arrive pas à évaluer son improvisation, n'ayant pas de repères et d'indications à respecter. De ce constat, nous pouvons supposer qu'un élève débutant qui interprète une œuvre soit plus concentré sur la reproduction exacte des gestes travaillés avec l'enseignant que sur une écoute globale du résultat sonore.

Le chemin qui guide la pratique s'effectuerait alors « de l'intérieur vers l'extérieur » selon les propos de Biesenbender, qui associe cela à l'inversion des priorités que nous avons évoqué précédemment. Il serait donc intéressant de poursuivre ce travail d'improvisation en laissant une plus grande place à l'auto-évaluation, car celle-ci pourrait pousser l'élève à réfléchir en sens inverse, sur ses propres attentes musicales, en plaçant les critères de « réussite » ailleurs que sur la reproduction « correcte » des gestes prédéfinis et travaillés avec l'enseignant.

La peur ressentie par C. au moment de « se lancer », de prendre la parole seule, est fortement liée à la peur de se tromper. Le dialogue a été essentiel pour que C. réussisse à dépasser ses appréhensions.

J'ai hésité un moment lorsque C. m'a demandé si elle pouvait coucher ses idées sur le papier. Cependant, il me semblait important que cette élève comprenne le sens de cette pratique et sa nature « éphémère ». Par ailleurs, c'est par un travail important de mémorisation et de réinvestissement des éléments que les progrès apparaissent.

2) Croisement des données recueillies

Le croisement des données recueillies pour chaque expérience permet de mettre en évidence l'apparition récurrente de certaines idées et notions abordées dans le cadre théorique.

La peur de l'erreur est un des premiers éléments que l'on retrouve au sein des trois expériences. Dans l'enseignement classique « traditionnel », l'erreur est en premier lieu pointée du doigt lorsqu'il y a « non respect » du texte. Le travail effectué en amont d'une prestation cherche à l'éviter par la planification des différentes tâches à effectuer. Si l'on se reporte aux modèles d'enseignements décrits par Astolfi (1997), cette manière de considérer l'erreur se rapproche alors d'un modèle béhavioriste. Ainsi lors de ces expériences les élèves ont dans un premier temps assimilé l'improvisation à une « prise de risque ».

Selon Biesenbender (1992), considérer l'erreur négativement et la redouter, lui donne un pouvoir de destruction d'une grande ampleur. « *Combien ont renoncé à cause de cet acharnement douloureux à éviter la faute, à cause de cette prétention de la musique à être « juste » avant toute chose ?* » (Biesenbender, 1992, p. 95)

A l'inverse, l'improvisation place l'erreur au centre de sa pratique. En effet, que celle-ci soit idiomatique ou non, le musicien passe par l'expérimentation pour trouver les « ingrédients » de son improvisation, à la recherche de nouveaux sons, de nouveaux enchaînements etc. Or, selon Biesenbender, « Découverte et erreur sont les deux faces de la même médaille » (Biesenbender, 1992, p.95). L'erreur fait donc partie intégrante du processus d'apprentissage. Elle permet de montrer la voie au « juste » tout en servant de tremplin pour de nouvelles découvertes.

Paco Pena décrit ce genre de situation observée auprès des musiciens de flamenco : « On entend les musiciens essayer des idées. Ils se trompent et développent peut-être cette erreur, mais sans le vouloir, ils inventent par là quelque chose d'intéressant. » (Bailey, date, p.82).

Cette conception de l'erreur rapproche l'improvisation du modèle constructiviste décrit par Astolfi (1997) puisque dans celui-ci, l'erreur est considérée comme un indice permettant d'accéder à une meilleure compréhension du sujet, voire à de nouveaux apprentissages.

La deuxième notion, que l'on voit apparaître à la fois dans l'expérience n°2 et dans l'expérience n°3, est la « systématisation des gestes » décrite par Biesenbender (1992). Cette systématisation des gestes s'ancre à la fois au travers de l'utilisation des méthodes « traditionnelles », qui semblent avant tout poursuivre des objectifs d'efficacité à court terme, et au travers d'une inversion des priorités, qui place le geste au cœur de l'enseignement.

Dans l'expérience n°2, l'élève rencontre des difficultés à sortir de ses habitudes gestuelles et à reposer sa recherche sur l'ouïe en adaptant ses gestes à ce qu'elle entend et souhaiterait entendre. Dans l'expérience n°3, l'élève ne parvient pas à qualifier son improvisation, n'ayant pas de gestes prédéfinis sur lesquels baser son jugement.

Selon Biesenbender, « [...], par une sorte de défiance et de méconnaissance universelle de l'ouïe, nous sommes arrivés à remplacer largement le système acoustique par le système optique, avec toutes les fonctions de mesure, de décomposition, d'analyse rationnelle qui en découlent. » (Biesenbender, 1992, p. 81)

Improviser, de manière idiomatique ou non, pousse l'apprenant à placer l'oreille et non le geste, au centre de sa pratique.

Le troisième élément commun aux différentes expériences est un sentiment d'impuissance lorsqu'il s'agit de pousser l'élève à aller « plus loin » dans sa recherche, dans son improvisation. La tentation d'utiliser un vocabulaire stéréotypé est grande. La complexité de cette pratique semble pousser plus rapidement l'enseignant à se retrancher derrière des idées appartenant au modèle béhavioriste. En effet, dans le modèle béhavioriste, la tête de l'apprenant est considéré comme une boîte-noire au sein de laquelle des processus mentaux sont mis en jeu mais restent inaccessibles à l'enseignant. De ce fait, ce modèle d'enseignement se base sur une corrélation entre les stimuli extérieurs proposés par l'enseignant et les comportements observables résultants. Cependant, si ce modèle est appliqué à l'enseignement de la musique et en particulier à la pratique de l'improvisation, cela revient à considérer que l'élaboration artistique se fait au sein de cette boîte noire. La réussite de l'apprentissage de cette pratique serait alors fortement dépendante de ce qui se passe à l'intérieur de

cette boîte, conditionné par la présence ou non d'une forme de talent inexprimé. Cette idée rejoint ainsi l'idéologie du don que nous cherchons à récuser afin de soutenir le postulat d'éducabilité essentiel à l'activité pédagogique.

III) Discussion

Rappelons dans un premier temps la problématique de ce mémoire :

« Dans quelle mesure l'introduction de l'improvisation dès le début de la formation du musicien par des enseignants non-spécialistes de cette pratique est-elle envisageable ? »

Trois hypothèses ont été posées et traduites sous formes d'expériences didactiques.

Afin de répondre à la problématique, une analyse à « deux niveaux » semble nécessaire.

La première, plus générale, concerne la pertinence de la pratique en fonction du niveau de formation de l'élève et la faisabilité de celle-ci au vu du niveau d'expertise de l'enseignant.

Une deuxième analyse étudiera la validité des contenus didactiques.

1) Analyse générale

- Les expériences didactiques proposées sont elles pertinentes au vu du niveau de formation des élèves ?

Lors de ces expériences, nous n'avons pas rencontré de difficultés en lien avec le niveau de formation des élèves. Bien improviser nécessite une expérience, un savoir-faire, tout comme réussir à bien interpréter une œuvre. Les trois expériences ont été réalisées avec des élèves en troisième année de formation mais semblent envisageables avec des élèves de niveaux inférieurs puisque les dispositifs et les contraintes de réalisation peuvent être facilement adaptés.

Nous avons pu constater quelques craintes et hésitations mais celles-ci semblent bien moins profondes que celles présentes lors de formations de niveaux supérieurs. Elles ont pu être désamorçées assez facilement, en redonnant notamment un sens positif à « l'erreur ».

La peur de l'erreur semble malheureusement présente à tous les niveaux et celle-ci s'intensifie généralement avec l'âge, en réponse à une plus grande conscience des enjeux sociaux sous-jacents.

En ce sens, ces activités basées sur la pratique de l'improvisation sont pertinentes dès le début de la formation du musicien car elles permettent de reconsidérer l'erreur et pourraient à long terme empêcher cette relation « conflictuelle », qui s'étend parfois jusqu'au rapport que le musicien entretient avec la musique, de s'installer.

Passé les premières hésitations, la pratique de l'improvisation a été accueillie positivement par les apprenants. Un sentiment de fierté m'a semblé émerger au cours des séances, montrant combien il est valorisant pour l'élève d'être dans une démarche de création.

- Les potentielles difficultés rencontrées par l'enseignant sont elles en lien avec son manque d'expertise ? Sont-elles surmontables ?

Une des principales difficultés rencontrées par l'enseignant qui souhaite introduire l'improvisation dans son enseignement semble être de se retrouver face à son propre « conditionnement ».

Nous avons pu constater que la pratique de l'improvisation se trouvait proche d'un modèle constructiviste puisque l'erreur y est dédramatisée et exploitée. Paradoxalement, une des difficultés rencontrées lors de ces séances semble de faire face aux difficultés de compréhension de cette pratique et d'être capable de s'éloigner du modèle béhavioriste. Comme nous l'avons vu précédemment, ce modèle conforte l'idéologie du don et considère que la production artistique pourrait se limiter à une réponse à un stimulus exercé par l'enseignant, ce qui semble fortement réducteur.

Dans le but d'élaborer l'apprentissage selon un modèle constructiviste, l'enseignant doit parvenir en premier lieu à expliciter sa pratique, l'analyser et la mettre en lien avec les processus mentaux mis en jeux lors de l'apprentissage.

Pour autant, le manque d'expertise ne semble pas spécialement responsable de cette difficulté. L'improvisation semble être une pratique particulièrement complexe à analyser. Nous avons

malheureusement pu constater qu'un grand nombre d'experts et pédagogues ne semblent pas être en mesure de se plier à cet exercice et propagent eux même l'idéologie du don.

Par ailleurs, nous pouvons supposer qu'être engagé dans une démarche de formation continue inclue une pratique réflexive importante pouvant permettre à terme une théorisation de la pratique. Nous pouvons également imaginer que ne pas être soi-même spécialiste en improvisation, permet d'être plus « proche » du processus d'apprentissage et de mieux le cerner qu'un enseignant ayant des années d'expertises et de nombreux automatismes.

Malgré un « tronc commun » sur lequel se repose les différentes pratiques musicales, l'interprétation telle qu'elle est enseignée de manière « traditionnelle » et l'improvisation, mobilisent des processus mentaux différents qu'il est essentiel de connaître et de prendre en compte dans l'élaboration de séances didactiques. Lors de ces expériences, le fait de ne pas être « au clair » sur le fondement de celles-ci et sur l'analyse de la pratique en général, créa parfois une sensation de perte de contrôle qui fut dans un premier temps mise sur le compte de cette « boîte-noire ».

À travers les réactions des élèves, nous avons aussi pu mettre en évidence la place envahissante de la vue dans l'apprentissage. Cette difficulté rencontrée par l'élève lorsqu'il s'agit de placer l'oreille au cœur de la pratique résulte de la place prépondérante de la vue dans l'apprentissage.

Elle se traduit par un contrôle permanent du geste mais aussi de l'utilisation peut être excessive de l'imitation comme moyen de transmission.

2) Analyse des contenus didactiques

Revenons sur les hypothèses posées :

Afin d'analyser la pertinence des contenus des expériences mises en place pour vérifier ces hypothèses, nous allons nous baser sur la typologies des opérations mentales proposée par Meirieu (date) dans son livre « Apprendre oui... mais comment ? ».

Hypothèse n°1 :

L'improvisation peut être introduite au début de la formation du musicien, en utilisant cette pratique comme un outil de travail, permettant d'aborder différemment les difficultés techniques ou musicales rencontrées par l'élève lors du travail du répertoire. L'improvisation représente alors un moyen et non une fin.

L'expérience mise en place pour répondre à cette hypothèse ne répond que de manière très succincte à l'intention d'origine, qui est d'introduire une démarche d'invention dès le premier cycle de formation dans le but de développer entre autres la créativité de l'élève. Le sens donné à cette pratique semble finalement soustrait de l'exercice imaginé. Avec le recul, cette même élève ayant des difficultés rythmiques, pourrait participer à une séance d'improvisation idiomatique comme celle de l'expérience didactique n°2, poursuivre un objectif purement musical et en tirer un bénéfice beaucoup plus important.

De plus, lorsque cette expérience didactique a été créée, un modèle behavioriste a été inconsciemment privilégié puisque ce ne sont pas les opérations mentales mise en jeu qui ont servi de support à l'élaboration mais plutôt une anticipation des difficultés et une planification des étapes permettant de les éviter.

Les résultats de l'expérience sont tout de même positifs puisque nous avons pu constater un début de détente corporelle dans le jeu et une pulsation plus stable. Toutefois, la musicalité y est mise de côté et rien ne permet d'affirmer que les opérations mentales en jeu lors de l'expression musicale soient investies.

Hypothèse n°2 :

L'accessibilité de l'improvisation non idiomatique peut permettre d'aborder la pratique de l'improvisation avec un minimum de moyens techniques et de manière ludique, malgré la contrainte du cours individuel.

L'expérience mise en place pour répondre à cette hypothèse a été élaborée autour de deux opérations mentales particulières, nommées par Meirieu la « divergence » et la « déduction ».

La divergence consiste à mettre en relation des éléments appartenant à des champs ou à des registres différents, permettant ainsi de faire émerger une nouveauté. Selon J.-P. Guilford, la divergence conditionne la créativité. Les phrases servant de support à l'improvisation ont été écrites de manière à introduire des paramètres sonores très différents dans la même improvisation, amenant l'élève à rechercher de nouvelles combinaisons et le plaçant dans une démarche expérimentale qui s'est avérée fructueuse. Le fait de piocher une phrase au hasard rend l'activité plus ludique tout comme le fait d'avoir choisi des phrases narratives.

La déduction est aussi très présente lors de cette activité. Selon Meirieu (1990), il s'agit de l'acte intellectuel par lequel l'élève va tirer une conséquence logique d'un fait. Hors la recherche de nouveaux sons place nécessairement l'élève dans une démarche « hypothético-déductive ». Lors de la séance, l'élève a par exemple fait le rapprochement entre la pression exercée sur l'archet, la vitesse de celui-ci et le grincement résultant. Cette opération mentale était donc bien mise en jeu lors de cette séance. Par ailleurs, lorsqu'elle ne se faisait pas naturellement, celle-ci était encouragée par des questionnements.

L'expérience mise en place permet donc de valider cette hypothèse puisque, grâce à sa facilité d'accès et à son caractère expérimental, l'improvisation non idiomatique permet bien d'aborder l'improvisation dès le début de la formation du musicien, suivant un modèle constructiviste, prenant en compte les opérations mentales mises en jeu et visant ainsi à développer la créativité de l'élève.

Hypothèse n°3 :

L'improvisation « classique », se rapprochant du domaine de prédilection de l'enseignant, peut être initiée dès le 1^{er} cycle grâce à l'utilisation de boucles harmoniques très simples et dans la mesure où l'oreille prendra le pas sur la théorie.

Malgré de nombreux points positifs, l'expérience didactique mise en place ne permet pas de répondre entièrement à cette hypothèse.

L'utilisation d'un support audio permet d'aborder l'improvisation idiomatique malgré la contrainte du cours individuel et de rendre l'enseignant totalement disponible puisque celui-ci n'est pas contraint de réaliser une basse ou une grille harmonique lui-même. Par ailleurs, cela

permet d'aborder des notions d'harmonie qui n'aurait pas nécessairement été abordés si tôt dans la formation du musicien.

Rester dans un style classique dans un premier temps, permet à l'élève de s'exprimer plus facilement puisque ce style lui est familier.

De manière très générale, ce type de dispositif semble être une bonne idée. Malheureusement, le détail de celui-ci n'a pas assez été pensé autour des opérations mentales mises en jeu. Les différentes étapes constituent en quelque sorte des « niveaux » de difficulté permettant finalement d'éviter l'erreur. Lors de cette expérience, l'erreur a bien été dédramatisée et décrite comme faisant partie du processus par nature mais n'a pas été directement intégrée au processus d'apprentissage. Par exemple, l'élève a été invitée à improviser sur la gamme de Do Majeur puisque la boucle harmonique était de cette même tonalité. L'information a été transmise directement, accompagnée d'explications, tandis que suivant un modèle constructiviste nous aurions pu imaginer ne pas donner cette information et placer l'élève dans une démarche « hypothético-déductive » qui, par tâtonnements aurait pu lui permettre de comprendre ce paramètre et se l'approprier. Cela aurait aussi permis de donner une place plus importante à l'ouïe.

Ce dispositif pourrait donc servir de base mais devrait être repensé de manière à replacer les opérations mentales au centre de l'élaboration didactique et garantir leur mobilisation.

Selon Meirieu, « *Ce qui importe, c'est de faire d'un objectif programmatique un dispositif didactique et cela n'est possible que par l'analyse de l'activité intellectuelle à déployer et la recherche des conditions garantissant sa réussite* » (Meirieu,1990, p. 118).

Il est essentiel de dépasser les méthodes d'apprentissage fondées sur des stimuli extérieurs, car elles renforcent les inégalités en rendant l'apprentissage inaccessible aux élèves n'ayant pas les outils nécessaires au traitement du contenu.

Conclusion :

La problématique de ce mémoire a été générée par la constatation d'un décalage entre les recommandations des textes cadres vis à vis de la pratique de l'improvisation dès le début de la formation du musicien et la place actuelle de cette pratique dans l'enseignement musical spécialisé.

Après avoir soulevé les différents points qui semblent pousser un grand nombre d'enseignants à mettre de côté cette pratique, nous avons cherché dans quelle mesure un enseignant non-spécialiste pourrait introduire malgré tout l'improvisation à son enseignement.

Cette recherche comprend de nombreux facteurs qui en limitent la portée et ne permettent pas d'en généraliser les résultats. En effet, étant seule pour réaliser celle-ci, les rôles de « chercheur-théoricien » (Catroux, 2002) et d'acteur sur le terrain se confondent. L'implication personnelle peut donc rendre l'analyse moins objective. Par ailleurs l'idée d'enseignants « non-spécialistes » est très large et englobe des enseignants certes non spécialisés dans l'improvisation mais riches d'expériences et de pratiques diverses qui jouent plus ou moins sur leur aisance face à cette pratique. De la même manière, les résultats des expériences réalisées sont nécessairement tributaires du profil des élèves choisis et la singularité de la situation est renforcée par le choix de conserver des cours individuels pour ces expériences.

Par ailleurs, grâce à une prise de recul lors de l'analyse des résultats, nous avons pu constater la prédominance du modèle béhavioriste au sein de deux expériences sur trois. Malheureusement, ce modèle d'enseignement ne permet pas de garantir la mobilisation des opérations mentales nécessaires à la réussite de l'élaboration artistique et nuit donc à un apprentissage égalitaire.

Suivant un modèle constructiviste, seule l'expérience n°2 a permis de valider l'hypothèse correspondante. L'improvisation non idiomatique peut être un bon moyen d'introduire l'improvisation dès le début de la formation du musicien. Son accessibilité permet d'envisager des séances d'improvisation pour tous les niveaux et d'imaginer des dispositifs ludiques permettant d'obtenir l'adhésion des plus jeunes.

Au-delà du résultat positif ou non de ces expériences, il est intéressant de constater que lors de ces séances, la pratique de l'improvisation a mis en relief certains travers de l'enseignement « traditionnel » tandis que les élèves participants n'étaient qu'en troisième année de formation.

Systématisation des gestes, peur de l'erreur, inversion des priorités, sont autant de raisons qui me poussent à reconsidérer l'utilisation de méthodes « préconçues » dans mon enseignement et à m'interroger sur le contrôle quasi permanent auquel les élèves se soumettent et sont soumis.

Par ailleurs un certain paradoxe se dégage lorsque l'on se remémore les raisons qui ont initié la réforme sur l'apprentissage du « solfège » devenu « formation musicale » en 1997. Nous reprochions alors au « solfège » un cloisonnement des notions, suscitant un matériel pédagogique spécifique dépourvu de toute substance musicale et peu à peu dépourvu de sens. Ne retrouvons-nous pas ces mêmes critères dans un grand nombre de méthodes encore employées de nos jours pour l'apprentissage d'un instrument ? Pourquoi l'enseignement instrumental ne serait-il pas lui aussi réformé de manière à effacer cette dichotomie entre technique et musicalité ?

À travers les différentes questions qu'il a soulevé, ce mémoire constitue pour moi un élément de formation important. Néanmoins, pour que cette démarche aboutisse il serait essentiel de poursuivre ces expériences et de les développer afin de trouver comment l'enseignement pourrait être repensé, de façon à ce que ce type de démarche d'invention ne soit pas un simple ajout à un enseignement ancré dans les traditions.

[...] comme si un musicien créatif pouvait se fabriquer selon la formule un tiers de technique, un tiers de musique écrite, un tiers d'improvisation. La vraie créativité apparaîtra là où chacune de ces choses découlera naturellement des autres, là où improvisation et interprétation puiseront à une source unique. (Biesenbender p. 103)

Par ailleurs, afin de donner de l'authenticité à ces expériences, il serait intéressant de partager celles-ci avec d'autres collègues, violonistes ou non, et de proposer leur implication dans cette recherche, en menant ces expériences et d'autres au sein de leur propre classe d'instrument. Cependant, comme nous avons pu le voir, la pratique de l'improvisation est loin d'être anodine chez les musiciens de formation classique et le risque de se heurter à des résistances est grand.

Par ailleurs, selon Perrenoud, des résistances sont d'ores et déjà inhérentes à un projet collectif de formation : « [...] un projet de formation en commun, surtout si l'on coexiste dans la même école, peut enclencher un processus d'explication et de confrontation des pratiques dont nul ne sortira indemne. » (Perrenoud, 1999, p.158). Il sera donc nécessaire de s'appuyer sur une coopération

professionnelle solide et de faire preuve d'arguments particulièrement convaincants afin de réussir à engager une démarche collective dans ce sens.

Bibliographie :

- Astolfi J.-P (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.
- Bailey, D. (2011). *L'improvisation : sa nature et sa pratique dans la musique*. Paris : Outre Mesure
- Biesenbender, V. (1992). *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage musical*. Paris : Vandavelde
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. In : *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol 30, pp. 3-6. Paris : L'institution scolaire
- Campos, R. (2014). De l'exécution de la musique à son interprétation (1780-1950). *La Revue du Conservatoire*, n°3.
- Després, J.-P, Burnard, P., Dubé, F. & Stévance, S. (2015). Cadre pédagogique pour l'enseignement-apprentissage de l'improvisation musicale classique fondé sur la pratique des experts du domaine. *Intersections*, Vol. 35, n°2. Canada : Canadian University Music Society
- Gellerich, M. (1995). Les exercices techniques comme base de l'improvisation au piano. In : Cefedem Rhone-Alpes & CNSM de Lyon, *Enseigner la musique n°9 et 10*. Lyon : Cefedem Rhône-Alpes Éditeur.
- Globokar, V. (1975). L'interprète créateur. In : B. Marger & S.Benmussa. *La musique en projet*. Paris : Gallimard
- Meirieu, P (1990). *Apprendre...oui, mais comment ?*. Paris : Esf Editeur
- Pardo, M. (2002). Les murs du temps. In Cefedem Rhone-Alpes & CNSM de Lyon, *Enseigner la musique n°5* (p. 97). Lyon : Cefedem Rhône-Alpes Éditeur.

- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. (6ème éd., 2008). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

- Pétard, A. (2010). *L'improvisation musicale, Enjeux et contrainte sociale*. Paris : L'Harmattan

- Schepens, E. (2002). A propos du temps dans l'école de musique. In Cefedem Rhone-Alpes & CNSM de Lyon, *Enseigner la musique n°5* (p. 107). Lyon : Cefedem Rhône-Alpes Editeur.

- Scheyder, P. (2006). *Dialogues sur l'improvisation musicale*. Paris : L'Harmattan