

Marguerite DEHORS

L'imaginaire dans la pédagogie du violon

ESM Bourgogne Franche Comté

2019

1

Marguerite DEHORS

L'imaginaire dans la pédagogie du violon

Directeur de mémoire :

Jean TABOURET

ESM Bourgogne Franche Comté

2019

Remerciements

Je souhaite remercier Jean TABOURET pour son suivi et sa patience, Marie BEREAU, Szuhwa WU, Véronique SALIOT et Angélique RISTIC pour les discussions passionnantes et l'aide apportée à la rédaction de ce mémoire.

Sommaire

Introduction	7
Entretiens	
Avec Marie Bereau, professeure de violon à l’ESM Bourgogne Franche Comté, et au CRR de Dijon.....	8
Avec Szuhwa Wu, professeure de violon au CRR de Besançon et formatrice pédagogique.....	10
Avec Véronique Saliot, Professeure d’éducation musicale en Collège en Normandie.....	16
Résumé.....	21
Synthèse.....	24
Expérimentation : « Des mots et des sons »	25
Imaginaire et pédagogie	33
Définition imaginaire.....	33
Imaginaire et pédagogie.....	33
Images mentales.....	35
Le langage et l’imaginaire.....	37
Imaginaire et geste instrumental	39
La technique : l’imaginaire pour développer la technique instrumentale.....	39
Par des images et représentations.....	39
Avec un adulte.....	41
La posture : l’imaginaire pour développer l’aisance du corps.....	42
L’imaginaire pour développer la respiration.....	42

Imaginaire et musicalité	44
L'interpréter : L'imaginaire pour développer la musicalité.....	44
L'imaginaire pour développer la présence scénique.....	44
Travailler sans partition pour développer l'imaginaire et l'écoute.....	45
Les histoires imaginées.....	45
Encourager l'enfant vers le partage de son imaginaire.....	46
Imagination et sensibilité.....	47
Conclusion	48
Bibliographie	49

Introduction :

C'est après avoir lu le livre, *Pour une pédagogie de l'imaginaire* de Georges JEAN, que mon sujet de mémoire a pris forme petit à petit dans mon esprit. En débutant mes recherches je me suis aperçue que l'on trouvait peu d'ouvrages pédagogiques sur le sujet « pédagogie et imaginaire ». Ensuite je n'arrivais pas à faire une véritable distinction entre Imaginaire et Imagination. Lors des entretiens avec les deux professeures de violon et une enseignante en éducation musicale de collègue, je remarquais des récurrences : les images, les histoires, les ressentis. Les entretiens fourmillaient de ces trois mots.

Mon mémoire sera donc axé sur : les images mentales, les histoires, les récits qu'on se raconte ainsi que les ressentis auxquels les enseignants ont recours dans la pédagogie du violon.

Ensuite j'évoquerai l'expérience particulière ou mon imaginaire et/ou celui de l'élève entraînent en jeu.

Entretiens :

Pour l'élaboration de mon mémoire, j'ai décidé d'interroger trois professeurs Marie Bereau, professeur de violon, Szuhwa-Wu formatrice en pédagogie et professeur de violon, Véronique Saliot, enseignante de musique dans un collège.

J'ai posé quatre questions : Quelle place occupe l'imaginaire dans votre pédagogie ? Comment sollicitez-vous l'imaginaire de vos élèves ? Y a-t-il des moments précis où vous sollicitez cet imaginaire ? Diriez-vous que vous y avez recours pour aborder les acquisitions techniques ou musicales, ou est-ce une démarche constante dans votre pédagogie ?

Marie Bereau, professeure de violon au conservatoire de Dijon et ESM Bourgogne-Franche Comté

Quelle place occupe l'imaginaire dans votre pédagogie ?

Comment sollicitez-vous l'imaginaire de vos élèves ?

Y a-t-il des moments précis où vous sollicitez cet imaginaire ?

Diriez-vous que vous y avez recours pour aborder les acquisitions techniques ou musicales, ou est-ce une démarche constante dans votre pédagogie ?

« Je sollicite l'imaginaire dans le travail de l'interprétation surtout. J'essaie de donner des images pour certains gestes, c'est très important. L'imaginaire est sollicité à plusieurs moments dans mes cours, je ne m'en rends pas forcément compte.

Lorsqu'on aborde le contexte historique du morceau et la personnalité d'un compositeur, je parle de sa vie, je situe l'œuvre dans son époque, j'explique les conditions dans lesquelles elle a été composée.

Tout cela aide à construire le style, le caractère de la pièce. Et dès que les élèves arrivent à comprendre ce qu'a pu ressentir le compositeur (les personnalités telles que Schumann ou Schubert) ou découvrir les difficultés qu'il a traversées (Chostakovitch par exemple), ... ça crée des échos. On peut raconter leurs biographies aux enfants alors ceux-ci comprennent mieux ce qu'ils jouent.

On peut utiliser l'Histoire de l'Art et voir ce qui se fait en peinture ou sculpture à cette époque. Bach c'est de l'architecture ! Il n'y a qu'à remarquer comment il construit ses phrases, comment il construit ses mouvements ! En danse aussi, faire sentir physiquement la musique est important. L'imaginaire peut aussi se développer à partir d'une gestuelle. Faire sentir corporellement la musique en inventant des gestes : voilà qui devrait être développé encore bien plus. La musique c'est comme de la calligraphie : dans du Bach par exemple, on peut visualiser les lignes, leur mouvement dans l'espace et ça aussi ça fait travailler l'imaginaire. Je me souviens d'un pianiste à un concours qui avait dit « Je suis Bach » ! Il faut oser ! Mais quelque part, on doit s'accaparer la musique que l'on joue. Comme si c'était nous qui la composions sur le moment. Parce que d'une certaine façon la musique a cette qualité : elle est dans l'instant, c'est ça qui est beau ! Comme la danse, dans le mouvement. C'est pour ça que l'Imagination doit être là ! Comme si c'était un rêve éveillé. Et l'on doit entraîner l'auditeur dans le monde qu'on est en train de créer. Il faut apprendre tout ça à nos élèves et l'imaginaire est le chemin le plus efficace.

L'autre outil pour faire travailler l'imaginaire c'est l'improvisation. Je ne l'utilise pas assez, mais on peut, à partir d'un morceau en cours, travailler sur de l'impro pour trouver un caractère ou entendre un certain mode. Je trouve cela dommage qu'on n'aborde pas plus l'improvisation dans l'enseignement « classique ». Comme exemple personnel je peux dire que pendant un voyage, je travaillais pour un concert et un musicien est venu vers moi en me proposant de jouer avec lui. J'ai refusé par manque « d'entraînement », je ne me sentais pas à l'aise de faire une impro avec lui. Aujourd'hui je ne ferais plus ça. J'improvise avec mon violon mais j'ai encore du mal à faire entrer l'improvisation dans mes cours.

Il y a des enfants qui ont un blocage avec la partition. Il y en a qui n'arrivent pas à lire. Donc il faudrait apprendre, comme le professeur indien, en répétant, en mimant.

J'ai eu une grande élève, très instinctive, pour qui la partition était un frein. Je vois bien qu'avec les gens qui fonctionnent à l'oreille, il y a des choses bien plus naturelles. Je pense qu'effectivement, la partition ça peut être un gros blocage.

Je pense que l'imaginaire c'est ce qui reste quand on joue, l'image peut permettre de jouer quelque chose de difficile. Je me souviens quand j'ai joué le concerto de Prokofiev : je n'avais pas beaucoup de technique et je me suis fait une histoire. Tout un truc ! Ça m'a porté, c'est super important ».

Procédez-vous différemment selon l'âge des élèves ?

« Je ne vais pas procéder de la même façon face à un enfant, un adolescent ou un adulte. Quand je donne cours à un enfant je crée un conte avec lui : on imagine une histoire qui parte de lui. On va

jouer des petits extraits du morceau et je vais l'aider à sentir les différents caractères du morceau et en fonction de ces caractères je vais l'aider à trouver une histoire qui ait un sens avec lui.

Pour les ados c'est toujours plus compliqué... J'essaie de choisir des morceaux qui vont leur parler et je travaille avec eux en fonction de ce qu'ils aiment. C'est important de savoir ce qu'ils écoutent. Par exemple un de mes élève me proposait du Stromae. J'ai compris qu'il fallait que je lui donne des morceaux en prise avec la musique d'aujourd'hui puis un peu de jazz...il faut que ce soit eux qui choisissent car je pense qu'on ne peut pas imaginer quelque chose sur un morceau que l'on n'aime pas ou qui nous est très lointain. Les adultes eux sont plus dans la réflexion. »

Szuhwa-Wu, professeure de violon au conservatoire de Besançon et formatrice en pédagogie à l'ESM Bourgogne Franche Comté.

Comment sollicitez-vous l'imaginaire de vos élèves ?

Y a-t-il des cas ou moments précis de votre cours ?

« Je pense que l'imaginaire est une étape importante dans l'apprentissage du violon chez un enfant. Par exemple l'image de remuer la marmite, le geste de la fusée (pour apprendre à tenir son archet), c'est parlant. Cela aide à prendre conscience physiquement de certains gestes. Comme la phrase : « Tiens-toi droit comme un arbre ». Je pense que l'imagination c'est très humain. Par exemple l'imagination aide à comprendre certaines motivations, comment communiquer. Dans le monde du business il y a beaucoup de recherches sur l'imaginaire dans les stratégies de communication ou de vente. L'imaginaire est aussi fondamental à notre survie : une étude a été menée sur des victimes de traumatismes et il a été démontré que l'imaginaire aide à surmonter certains traumatismes et permet de survivre.

Pour transmettre nos savoirs dans la pédagogie de la musique on utilise naturellement des images, on trouve des mots. Ce sont des outils que l'on va utiliser tout le long de notre vie de professeur. Je fais un exercice là-dessus avec mes élèves, c'est l'exercice du jeu de mots. Il y a une liste de sentiments et d'émotions parfois compliqués (servile, tragique, exaspéré...) et l'élève doit en choisir quelques-uns qui correspondent à son morceau. Une fois le morceau joué devant un public ledit public doit deviner les mots choisis par l'élève. L'audition est moins frontale car détournée sous

forme de jeu, on peut aussi chercher des façons drôles de présenter un morceau, voir mettre un costume... »

Procédez-vous différemment selon les âges ?

« Oui et selon leur personnalité : avec un élève comme Armand (un jeune adolescent) il faut agir avec respect et une grande écoute car c'est un garçon fasciné par les choses qu'il ne connaît pas, il manie les mots et les concepts avec innocence. Lors de nos discussions je fais preuve d'une grande ouverture.

L'imaginaire reste intime. La musique peut être le jardin secret d'un élève et parfois on n'a pas besoin de définir de mots, de dire ce que l'on en pense, ce n'est pas toujours une bonne idée de rendre les choses explicites. Mais c'est un terrain extrêmement fertile et intéressant. Si Armand s'intéresse à un certain sujet j'ai tendance à l'alimenter, à lui donner plein d'infos. Il arrive parfois qu'il y ait un décalage entre cette grande force d'imagination (que je considère comme une ouverture) et sa réalisation. »

Quelle place occupe l'imaginaire dans votre pédagogie ?

Diriez-vous que vous y avez recours pour aborder les acquisitions techniques ou musicales, ou est-ce une démarche constante dans votre pédagogie ?

« En second cycle on aborde toute *la technique pure* (positions, coup archet, travail de justesse ...) : c'est le moment où l'on construit, où l'on ancre des bases importantes et c'est très académique. Il faut rester rigoureux et méthodique. Je pense qu'il faut bien séparer *la technique* du violon des choses *musicales*.

Ce sont deux univers de travail très différents. Il faut être à l'écoute de l'élève et il faut donc trouver des discours justes entre technique et musicalité.

Il y a des élèves qui nous parlent facilement et d'autre non. Dans leur imaginaire ils projettent des émotions, des images fortes. C'est à ce moment que l'imaginaire du professeur prend toute son importance car on met des mots et on encourage l'élève à dévoiler des sensations, des émotions qui sont toujours très intimes. Néanmoins il faut rester très à l'écoute car parfois, si l'on va trop vite ou trop loin, on bouscule l'intimité de l'élève et cela freine ou déstabilise certains.

Voici deux exemples différents pour travailler la projection du son :

- avec Louise et Sarah (jeunes collégiennes) je leur demande de s'imaginer dans une très grande salle et de visualiser un spectateur au fond de la salle. Celui-ci doit pouvoir les entendre.

- avec Armand c'est différent car il aura besoin de comprendre techniquement comment on fait : allonger l'archet, mettre plus de poids dans l'archet, jouer plus près du chevalet...

Je peux comparer facilement les différentes approches de deux élèves dans une même pièce de Vivaldi qu'Armand et Louise travaillent. C'est vraiment différent :

- Armand a des idées musicales très claires (rubato, changements de caractère). Or il ne sait pas comment les travailler ! Il n'arrive pas à les réaliser et ça peut vite le décourager. Donc je dois passer par beaucoup d'explications techniques.

- par contre pour Louise, si j'interviens avec des explications techniques ça peut la brider. Si je tente de lui dire : « Là, tu vas à la pointe et tu allonges jusqu'au talon, attention à la main gauche etc. ... » elle se déstabilise et le résultat n'est pas satisfaisant, il est même décevant.

Comme autre exercice que je pratique et qui demande une imagination de la part de mes élèves c'est l'invention d'une histoire. Ils commencent par se construire une idée très précise de leur morceau et de leur interprétation. À partir d'éléments issus du contexte ou théorique (forme, tonalité, tempo...) ils créent leur propre histoire par rapport à leur morceau. Ça marche aussi avec les plus grands élèves, ça leur sert de cadre pour construire leur interprétation. Parfois ils prennent cela pour un exercice pour « bébé », dans ce cas je les laisse complètement libres de se créer ou non leur histoire.

C'est un exercice très dirigé :

« Le rideau se lève, qu'est-ce qu'on voit ? c'est le jour ou la nuit ? On est où ? Ville, campagne, montagne ou mer ? Quelle période historique ? Quel personnage ? Un ou plusieurs ? Et qu'est-ce qui commence à se passer ? Quelle est l'action ? »

C'est une façon d'associer le contexte de la composition à un imaginaire propre.

L'imaginaire peut être très utile dans l'apprentissage de la musique contemporaine. Les élèves sont souvent perplexes face à cette esthétique. Malheureusement pour eux, c'est souvent lié à une mauvaise expérience ... Il faut en jouer aux examens et on ne prend pas toujours le temps d'en parler. L'outil numéro UN, selon moi, c'est l'imaginaire. Il ne faut pas oublier que c'est de la musique écrite par des compositeurs humains qui ont un vécu et que l'on peut tout à fait comprendre. C'est du son ! Ce qui est excitant c'est que parfois il n'y a pas d'enregistrement, donc chaque son est inouï. Il vient de soi, on s'écoute, le son est notre propre vérité. Ce sont des moments formidables, c'est ce qu'il y a de plus profond, il n'y a personne qui peut nous dire si c'est juste ou pas, si c'est comme cela que l'on doit faire. J'aime beaucoup la musique contemporaine.

D'expérience je sais qu'il n'y a aucun problème pour les élèves de jouer la musique contemporaine et de s'amuser ! »

Voyez-vous des avantages et/ou des inconvénients dans l'utilisation d'une pédagogie de l'imaginaire ?

Des inconvénients ? Comme on l'a dit avant, je pense que le plus délicat avec l'imaginaire c'est qu'il faut toujours être conscient que ça reste très intime et personnel. Poser des questions à l'élève est la meilleure façon de savoir si l'on dépasse les limites ou non. Par exemple demander simplement quelles couleurs il donnerait à un morceau, c'est une question qui ne risque pas grand-chose et qui laisse le champ ouvert. C'est beaucoup de délicatesse humaine à sentir sur le moment. Dès qu'il y a la moindre résistance il ne faut pas aller au-delà. Il y a vraiment différentes façons d'aborder les choses.

Comme dans le travail technique ou physique il y a une résistance et ce n'est pas judicieux d'insister. Nous avons la chance d'accompagner une personne sur une ou plusieurs années et nous pouvons revenir sur les choses déjà acquises. Parfois le temps fait son travail et nous ne savons pas trop pourquoi ça marche... »

Travaillez-vous parfois sans partitions avec vos élèves ?

Dans notre tradition musicale la mémorisation est fondamentale mais j'ai l'impression que ça se fait beaucoup moins, à l'école ou dans la vie. La méthodologie de l'apprentissage par cœur se perd. Je vois les parents heureux quand je demande à un élève d'apprendre par cœur la pièce qu'il travaille. Le rapport à la mémoire est très important, à ne pas lâcher dans la musique.

Et pour ce qui est du matériel (de la partition) je pense qu'il y a deux choses : personnellement j'essaie d'être organisée le plus possible, j'aime bien que les choses soient écrites, je trouve que ce n'est pas du tout pareil quand on écrit une gamme et quand on la chante. Ce sont plein d'entrées possibles. Donc l'écrit, le visuel est déjà un outil en soit.

Ensuite, en ce qui concerne le côté matériel, je trouve que c'est important dans l'apprentissage de l'utiliser. Tous les enfants ont besoin de savoir où sont leurs affaires, comment on les gère d'une année à l'autre, d'un cours à l'autre. De classer les choses. C'est une façon de s'organiser. Je pense que c'est important. Au collège les élèves ont l'habitude de tout ça, il y a tout pour que l'on continue dans le même sens.

L'objet (la partition) a plusieurs manières d'exploitation, a plusieurs supports possibles : des pièces graphiques, une tablette... Il y a une application que je connais, c'est une grande bibliothèque où il y a plein de morceaux, on peut les écouter, jouer avec l'accompagnement, changer le tempo, s'enregistrer. Ces nouveaux outils sont vraiment pratiques. »

M.D :

Pendant un séminaire de pédagogie, j'ai fait la rencontre avec le monde des musiques actuelles. Les intervenants ont dirigé tout leur cours sans aucune partition. C'était très intéressant ! On s'est rendu compte qu'ils ne travaillaient jamais avec une partition (ou un support visuel) tandis que nous, « musiciens de musiques classiques », en sommes presque dépendants : on l'utilise toujours.

C'est très intéressant de participer à des cours différents car on fait tous de la musique, même si elle n'est pas tout à fait la même. Dans les musiques actuelles les élèves sont plus dans la création immédiate et j'aimerais bien essayer de trouver des moyens de rapprocher cette pratique créative et immédiate, spontanée avec notre pratique plus classique parfois rigoureuse (et qui semble à certains être trop figée).

Justement, comme on fait de la musique et que c'est le son qui importe, j'aimerais bien qu'il y ait juste du son et pas forcément du visuel. Il faudrait chercher dans cette voie-là : que pourrait apporter ce changement (plus de son moins de visuel) ?

Le par cœur, chez nous classiques, vient d'une partition. Je trouve cela difficile de faire du par cœur alors qu'on vient d'une partition. J'aimerais essayer de faire sans partition pour monter un morceau avec un élève.

S.W :

« Ça développe notre rapport au son, à la musique tout simplement, notre rapport aux autres et à la créativité. Il ne faut pas hésiter à essayer ! Je t'encourage à improviser avec les élèves. »

M.D :

J'ai des difficultés à trouver de la logique dans « improviser pour improviser » car souvent l'élève fait n'importe quoi ! soit je réfléchis vraiment à quelque chose de concret que je propose, soit je laisse une liberté totale à l'élève ? J'ai l'impression qu'on doit faire de la « créativité » parce que c'est à la mode dans les conservatoires maintenant. Mais il ne faut pas faire cela n'importe comment !

S.W :

« Je t'encourage à réfléchir à cette situation : qu'est ce qui t'a gênée concrètement ? »

M.D :

J'assistais à un cours plutôt conventionnel et soudain le prof dit ; « On va faire de l'impro ». L'élève semblait perdu et faisait les notes de la gamme. Cela m'a semblé mal venu ou mal dit. Je ne sais pas vraiment mais ça n'apportait rien à l'élève (sinon de le déstabiliser). Cette phrase n'avait aucun sens ou musical. Cette expérience me freine. Je ne souhaite pas faire la même chose.

Pourtant, pendant un stage d'été basé sur l'improvisation libre auquel j'ai participé en tant que stagiaire, on avait pour consigne de se rapprocher surtout du son ! On s'écoutait VRAIMENT. Ça m'a beaucoup parlé et ouvert un monde nouveau. Or, les deux expériences sont très contradictoires pour moi.

S.W :

« Ce qui t'a gênée c'est la mise en place. Il y a des contraintes et des cadres donnés en général dans l'apprentissage à l'improvisation.

Qu'est-ce que ça veut dire « impro » dans ce contexte-là ? Il n'y avait peut-être pas assez d'explications ou au contraire trop de contraintes (les notes, un temps précis...). Souvent quand je participe à ce genre de situations, sincèrement il y a quelque chose qui cloche et qui m'empêche de me lancer. Souvent, quand on dit impro, sans proposer des cadres, il y a une barrière, presque des obstacles immenses à franchir et on n'arrive pas à se lancer.

Je t'encourage à ne pas lâcher, à ne pas rester bloquée sur cet exemple. Je t'encourage à réfléchir sur ce qui t'a gêné. Penses-tu mettre tout à la poubelle ? Ou penses-tu trouver tout même des moyens d'essayer ?

Et deuxième chose : tu parles d'impro libre ! Tu parles d'une autre envie de ta part de pouvoir ouvrir totalement l'approche au son, au discours musical, à la production de chacun.

Je pense que ce sont deux façons d'improviser différentes. Une avec des objectifs pédagogiques précis, on apprend quelque chose, une carrure (on appuie le premier temps avec un métronome par exemple, on utilise une gamme, on pratique le démanché avec les doigts spaghetti...) pour se détacher de la partition.

L'impro libre c'est vraiment autre chose, je pense. C'est ne rien s'interdire, ne pas se fixer d'objectifs. Dans ces conditions, il risque d'y avoir un certain inconfort, mais dans le meilleur sens possible, c'est à dire, on entre dans un territoire inconnu. Mais les émotions que l'on ressent face à ça sont intéressantes ! Ça crée une autre expérience à travers la musique.

Si on va dans ce sens-là (et selon l'âge et l'expérience, ton rapport avec l'élève) il faut tout de même bien préparer le terrain. Le plus difficile c'est de se lancer, il faut le faire. Bien ou pas bien, mais avec bienveillance. Il ne faut pas trop se prendre la tête. Essayer en faisant des erreurs, c'est une impro de ta part aussi !

Véronique Saliot, enseignante d'Éducation Musicale en collège, en poste depuis plusieurs années dans le même établissement, entre 16 à 19 classes avec des effectifs entre 27 et 30 élèves par classes.

Comment sollicitez-vous l'imaginaire de vos élèves ?

Ça dépend de l'activité, et comme la musique est totalement abstraite j'essaie de travailler avec des images. La plupart du temps des schémas simples. J'essaie parfois de raconter une histoire, c'est à dire que moi j'essaie de créer un monde imaginaire avec des mots pour que ces mots créent des images mentales chez les élèves et après ils essaient de s'approprier ça et de créer leurs propres représentations imaginaires.

Comment j'utilise l'imaginaire ?

La complexité dans le métier d'enseignant en éducation musicale ou au collège c'est le nombre d'élèves ! Je ne suis pas face à un, deux ou trois élèves mais à un grand groupe, donc l'imaginaire individuel est au service d'un imaginaire collectif ce qui est parfois difficile à cet âge-là. Pour pouvoir après revenir vers quelque chose de plus individuel et faire appel à leur imaginaire plus personnel : c'est donc un va-et-vient constant entre l'individu et le collectif.

Les adolescents sont dans une représentation très réduite et orientée du monde. Ils sont dans un moule de pratiques souvent conventionnelles (cela les rassure), mais aussi dans une forme d'inertie, ils sont peu acteurs de leur vie scolaire et des pratiques en général...et l'Éducation Nationale les enferme dans ce moule. Alors c'est difficile de les en sortir.

Il y a plusieurs façons d'aborder l'imaginaire (ou les images mentales) en fonction des objectifs que l'on souhaite atteindre. Je dois parfois passer par des repères culturels qu'ils connaissent (plus ou moins) ou qui ne sont pas trop loin d'eux. Parfois au contraire, par provocation et pour obtenir

certaines réactions, j'opte pour des pièces vraiment très très lointaines de leur univers musical ou culturel.

Procédez-vous différemment selon leur âge ?

OUI ! Oui, quand on travaille avec un élève de 6^{ème} on n'a pas la même approche qu'avec un élève de 3^{ème}. L'avantage d'être enseignante en éducation musicale c'est que ces élèves on les retrouve pendant les quatre années. Donc, déjà ils apprennent à me connaître, puis peu à peu c'est à mon tour de les découvrir plus individuellement. On finit parfois à avoir des connivences (l'implicite s'installe) et puis certaines activités sont récurrentes dans le travail, celles qui reviennent tout le temps et qui évoluent, progressent chaque année.

Effectivement je ne fais pas appel à la même sensibilité en 6^{ème} qu'en 3^{ème} parce que les attentes sont différentes et ce qui me semble acquis en 6^{ème} ou 5^{ème} je peux l'exploiter autrement avec des 4^{ème} et des 3^{ème}. Et puis les élèves grandissent, ils ne sont plus dans les mêmes représentations. Dès la 4^{ème}, ils sont déjà beaucoup plus incisifs, ils sont moins « bisounours ».

Pouvez-vous me parler d'un exemple précis d'utilisation de l'imaginaire en cours ?

Oui, un exemple simple : pour travailler sur les paramètres du son entre l'aigu et le grave je leur présente un air de Zarastro (grave, voix de basse) et l'air de la Reine de la nuit. L'air de Zarastro ne passe pas très bien, il les rebute, je sens presque du dégoût, c'est un air qui les laisse perplexes. La Reine de la nuit évidemment ils connaissent tous : c'est un tube. Je leur raconte l'histoire (un résumé très personnel, imagé, théâtral et très court qui dure 5 minutes) et alors je vois dans les yeux des élèves des images imaginaires qui s'installent : ils imaginent le monde de la nuit, ils imaginent Papageno, la rivalité, les épreuves... Je suis la récitante ! Et voilà ! ça y est, ils sont dans une histoire qu'ils s'inventent et je sais qu'en eux il y a des images, des images différentes. Et à la fin quand on réécoute les deux airs, surtout Zarastro, effectivement, la perception est totalement différente : Zarastro est un personnage qui apparaît dans leurs yeux, ça je le vois, il a une prestance, un rôle, un visage, alors qu'à la première écoute c'est une voix inconnue et ça n'a pas de sens. La plupart du temps je dois prolonger l'histoire ! Les émerveiller encore et encore !

Est-ce que vous faites des travaux ou des évaluations ou bien le premier but est-il de faire travailler l'imagination de vos élèves ?

Voici un exemple que j'ai déjà pratiqué, il y a très très longtemps, avec une professeure de français : nous avons convenu de faire des allers-retours entre nos deux disciplines sur un travail de portrait.

- Je donne à chaque élève une feuille blanche puis tout en écoutant un chant Inuit traditionnel je leur demande de décrire ce qu'ils entendent (la musique). Bon... ça ne va pas très très loin. On écoute une seconde fois et je leur demande cette fois-ci d'utiliser des mots clés pour construire le portrait du personnage qui chante (Où est-il ? Qui est-il ?). A la troisième écoute c'est l'histoire de leur personnage qui doit être décrite. Je leur demande de beaucoup écrire sans se soucier, de l'orthographe, de la grammaire, ou de la syntaxe ! Même si c'est presque phonétique, ils doivent écrire et écrire. C'est ce que j'attends de ce travail : beaucoup de descriptions. Et ça fonctionne !

- Les travaux passent à la professeure de français qui les réutilise aussitôt dans son cours : comment améliorer la description de leur personnage, puis de son histoire...

- Puis le travail revient en éducation musicale : on écoute à nouveau cette pièce deux ou trois fois avec des temps de pause. Les élèves ajoutent des mots supplémentaires ou améliorent leur description, perfectionnent des détails, et ça retourne en français et c'est un portrait ! C'était une classe de 5^e

Pensez-vous que cet exercice est faisable dans toute les classes ?

Oui à toute les tranches d'âge je pense mais on n'aura pas les mêmes résultats.

Les plus jeunes ont un accès plus direct avec l'imaginaire. Ça se lisse avec le temps.

Pendant l'adolescence, l'imaginaire c'est un peu plus complexe. C'est plus difficile d'aborder l'imaginaire avec eux. Parce qu'ils refusent, c'est trop enfantin. Il y a une résistance de leur part. L'adolescence, on le sait bien, est une période complexe pour les adolescents et aussi pour l'entourage.

Dans ces cas, faut-il forcer ? Travailler comme ils le veulent ? Ou non ?

Non pas spécialement, si j'exploitais ce même type de travail avec des élèves de 3^{ème}, je pense que je ferais la même chose, je n'irais pas spécialement dans leur sens c'est à dire que moi je garderais ma ligne de conduite avec le français mais on n'obtiendrait pas le même résultat final.

Et dans la pratique, vous travaillez les percussions avec eux : avez-vous recours à l'imagination de vos élèves ?

L'imagination, peut être ... Mais la création oui, puisque les élèves proposent des cellules rythmiques, ils inventent. Mais créer ça ne veut pas toujours dire imaginer, enfin ça dépend de ce qu'on met derrière le mot imaginaire....

Ils créent des formules rythmiques que l'on retient ou pas, chacun fait une proposition : je note, j'enregistre, je filme et puis on essaie d'exploiter ça et de créer un début de forme, de polyrythmie... on sélectionne des instruments différents, ou alors je donne un réservoir de rythmes dans lequel on peut piocher.

Mais l'imaginaire... ça dépend de ce que l'on entend par imaginaire. On peut imaginer des histoires, des situations, des lieux. J'y ai recours parfois : qui on est et ce qu'on doit faire pour trouver des sons qui doivent illustrer une histoire. Par exemple pour faire des bruissements, on s'imagine dans une caverne très sombre avec peut-être un monstre qui va apparaître. Se trouver dans ce genre de situation, ça fonctionne... Les situations de terreur, de peur, d'angoisse, ça marche très bien. S'imaginer quelque chose de joyeux c'est plus difficile et je ne sais pas pourquoi.

Je me rends compte que quand on fait du djembé pour la première fois, toutes les petites mains tapent très fort. Je leur dis : « imaginez que la peau du djembé est une plaque chauffante, qu'elle est brûlante et il faut que votre geste soit rapide, que le contact avec la peau soit être léger, net et très court, sans lourdeur ». Parfois le geste d'un élève est transversal : « la peau du djembé, ce n'est pas un chat, ton geste de caresse sur la peau c'est intéressant, on va le faire tous, mais on ne frappe pas un djembé comme ça, ce n'est pas ce qu'on cherche la tout de suite. »

Et quand vous dites « ça dépend de ce qu'on met dans imaginaire » comment expliquez-vous l'imaginaire ?

L'imaginaire tel que je l'entends parfois est quelque chose d'irréel, de fantastique.

On peut toujours se mettre en scène dans une situation où on invente quelque chose. L'imaginaire est quelque chose du domaine du rêve, de l'impossible.

Ce que j'utilise le plus dans les cours sont les images mentales, pour décrire un concept ou une musique (qui on le sait bien est l'art le plus abstrait qui soit) ou pour la mise en situation qui génère une production musicale. Bien entendu j'utilise les images mentales pour la mémorisation, des schémas aussi. Le support visuel est une entrée, mais il y en a d'autres ! L'image mentale construite en cours doit être ancrée au fil du temps. Le support visuel, telle que l'écriture, est ce qui arrive en dernier dans mes cours. Cependant nous regardons des images, des œuvres, des paysages, des schémas que nous construisons au fur et à mesure des acquis, il y a aussi les vidéos etc. Tout se

déroule avec des sensations, des paroles échangées, des gestes. J'essaie de multiplier les supports le plus possible et en cohérence avec le travail effectué.

Je vais prendre un exemple très simple : le poème symphonique de Borodine « Dans les steppes de l'Asie Centrale » est un exemple qui fonctionne bien parce que ça raconte déjà une histoire. Donc je raconte tout d'abord l'histoire écrite par le compositeur lui-même sur la partition. Il faut être narrateur, être prêt à raconter l'histoire devant la classe. Y mettre un certain ton, une certaine théâtralité. Et là, tout de suite, il y a une sorte de film qui se fabrique dans le cerveau. Je propose rapidement d'écouter cette musique descriptive par phrases afin de mémoriser chaque mélodie : le thème des russes, le thème des orientaux, à chaque fois imaginer un personnage. Une fois que chacun s'est fabriqué des images, a vu des personnages, a imaginé un paysage immense, a vu des chevaux et des chameaux on écoute la pièce entière car, là, on passe à un imaginaire visuel par la musique et chacun a sa propre représentation. A la fin je sais qu'ils ont vu quelque chose, ont ressenti la musique grâce à l'histoire et aux images imaginaires fraîchement créées.

Un jour un élève me dit « *Et madame après dans le film, il se passe quoi ?* » « *Pourquoi ?* » « *Bah parce que là c'était le générique, non ?* » Il supposait que je leur avais raconté le générique d'un film !!

Parfois je pars d'images organisées en diaporama pour arriver à une musique qui est une représentation. Pour qu'il y ait une installation dans le temps, un repaire. Normal ils sont très jeunes, il faut leur apprendre beaucoup : les mettre dans un contexte visuel n'est pas un contre-sens car ce qui compte c'est d'arriver aux sensations produites par la musique. Parfois on est dans un tableau, un château et, là, la musique colle aux images, ça donne un certain sens à la musique, elle est plus parlante ! (Tiens un mot qui est du domaine du langage, il n'y a pas d'équivalent pour la musique ?) Mais toutefois ce n'est pas toujours possible et c'est plus difficile pour certains élèves d'arriver dans la musique comme ça, ça ne les interpelle pas toujours. Souvent une mini-histoire aide à contextualiser.

(Je retiens avec les entretiens qu'apprendre et faire découvrir la musique ce n'est pas toujours facile, donc on utilise des images, des histoires, et là-dedans je mets imaginaire.)

Voyez-vous des avantages et ou des inconvénients dans l'utilisation d'une pédagogie de l'imaginaire ?

Des fois on en n'a pas du tout l'utilité et parfois c'est le contraire. Cela dépend de l'activité du cours (écouter, chanter, jouer, produire, créer ...)

Par exemple, si on utilise un objet tel que l'informatique, je leur impose : « *il faut ranger chaque travail dans une armoire (bien nommée) avec des tiroirs (étiquetés) pour chaque étape de la création ! Et surtout pas de désordre dans la chambre car tu ne vas rien retrouver quand les travaux vont s'accumuler !* ». Cette image simple est amusante et claire.

Par contre quand on utilise un logiciel, il faut apprendre une démarche, suivre des étapes, ce n'est pas très créatif ... je propose deux possibilités à suivre : des symboles, des schémas et des captures d'écran qui se suivent, étape par étape ; ou un texte plus littéraire expliquant la démarche à suivre en utilisant une liste d'étapes. L'élève choisit un des deux supports, parfois les deux qu'il met en parallèle. Apprendre à utiliser un outil c'est suivre une démarche qui n'est pas très créative Ce qu'on en fait devient créatif et c'est à ce moment que l'imaginaire se met en marche !!

Résumé

L'imaginaire et l'imagination du professeur de violon sont sollicités à tout moment selon Marie Bereau. Cependant Marie Bereau et Véronique Saliot ne se rendent pas forcément compte des moments où elles l'utilisent dans leur cours. Dans la transmission d'un savoir, l'imaginaire n'est pas toujours conscientisé.

L'utilisation d'images dans la pédagogie de la musique est très parlante car il y a deux choses à apprendre aux élèves : apprendre à jouer du violon (avec tous les problèmes techniques) et comprendre la musique que l'on joue, les intentions du compositeur et nos envies d'interprétation.

On trouve chez chaque professeur l'utilisation d'images parlantes :

- Szuhwa-Wu raconte qu'avec les plus jeunes, elle utilise l'image de la fusée qui monte vers le ciel afin que les enfants apprennent à tenir leur archet, elle propose de tenir son archet comme une grosse cuillère en bois qui remue une soupe dans une grande marmite. Cela aide au maintien de l'archet et à la mobilité de celui-ci.

- Véronique Saliot dirige les élèves vers des sensations, pour mener vers la maîtrise des gestes physiques (« caresse le djembé comme tu caresserais un chat »).

Marie Bereau insiste sur l'importance de la danse, de la création, de l'imagination des mouvements pour soit libérer le corps soit s'ancrer dans un tempo corporellement. Tout cela est parlant, tout cela donne une conscience physique.

L'utilisation des images vient naturellement dans la pédagogie de la musique, on essaie de trouver des mots qui seront des outils pour la transmission des savoirs.

Selon Marie Bereau, l'imaginaire apparaît surtout dans le travail de l'interprétation ; Véronique Saliot explique qu'elle utilise des images car la musique est un art abstrait.

Sur les trois entretiens, les trois professeurs sont unanimes : raconter le cours ou un morceau sous forme d'histoire fonctionne bien avec les petits comme avec les grands.

- **l'histoire imaginaire qui vient de l'élève.** L'histoire qu'il se crée lui-même à partir d'éléments sonores (le chant inuit dans le cours de Véronique Saliot)

- **l'histoire peut être dirigée par une trame établie par le professeur** (dans le cours de Szuhwa-Wu et l'exercice d'histoire à inventer sur son propre morceau en s'aidant d'une trame)

- **l'histoire peut être historique, racontée par le professeur,** afin de contextualiser la musique (Marie Bereau qui va raconter la vie d'un compositeur ou le récit de l'opéra « La flûte enchantée »). Toutes ces formes de contextualisation permettent aux élèves de mieux saisir les émotions transmises par la musique

Grâce à ces mots choisis et entendus, l'élève s'approprie un nouveau savoir ? parfois très abstraite à sa compréhension (le chant inuit ou l'air de Zarastro, par exemple).

Marie Bereau pratique un exercice de verbalisation des phrases musicales avec ses jeunes élèves. Il y a 3 étapes :

1) Elle et son élève inventent une histoire faisant écho au morceau que l'élève travaille et chaque phrase musicale est transcrite par une phrase verbale.

Grâce à cet exercice, l'élève démasque les phrases musicales qui organisent le contenu ainsi la structure musicale devient plus limpide pour l'élève. (il comprend à sa manière).

2) Il peut alors se focaliser sur l'interprétation de la pièce. (Le travail technique étant bien séparé de l'interprétation qu'il a établie avec son professeur.)

3) Lors de l'audition publique la professeure explique l'exercice aux gens de l'assistance. Elle raconte la démarche (avec des phrases) mais ne donne que les mots clés au public et le public doit reconstruire l'histoire pendant l'interprétation de l'élève.

C'est incroyable ! Quand on entend l'élève, qu'on le voit jouer, on ressent véritablement sa façon de s'accaparer la pièce. L'élève a envie de jouer, il transmet au public son engagement d'interprète. Le public perçoit très clairement l'aboutissement du travail effectué.

On ne procède pas de la même façon selon l'âge de l'élève.

Les trois professeurs sont unanimes : elles ne procèdent pas de la même façon selon l'âge de l'élève (enfant, adolescent ou adulte).

Szuhwa-Wu souhaite donner une dimension sympathique et ludique aux auditions, elle trouve des façons amusantes de présenter le morceau aux jeunes élèves. Avec l'exercice du jeu de mot, l'élève

est dans d'autres conditions que s'il devait seulement jouer son morceau devant un public. Ces conditions peuvent le motiver, lui faire comprendre l'importance de la musique en concert : le public doit deviner des émotions à travers la musique jouée par l'élève, c'est l'un des buts au concert (exprimer des émotions à travers la musique, exercice difficile qui nécessite de l'entraînement, et l'exercice de Szuhwa-Wu en est un.

Pour les adolescents c'est un peu plus compliqué. C'est un âge difficile car l'adolescent devant nous manque souvent de confiance en soi et est en plein changement ; de plus l'adolescent a un imaginaire parfois plus réduit.

Marie Bereau explique que le moment de recherche d'un morceau pour un adolescent est très important. On doit aller vers ses envies car selon elle « on ne peut pas imaginer quelque chose sur une musique qu'on n'aime pas ou qui nous semblerait lointaine ». Elle essaie de trouver des morceaux qui vont leur parler et en fonction de leurs goûts. C'est important de savoir ce qu'ils écoutent.

Avec l'exemple d'Armand, Szuhwa-Wu explique qu'il faut avoir du tact et faire preuve d'un grand respect envers les jeunes adolescents. Tout comme Véronique Saliot qui raconte la réponse surprenante et innocente d'un de ses élèves qui a imaginé une musique comme un générique de film : il faut faire preuve d'une grande ouverture d'esprit, d'une grande tolérance, d'une grande acceptation, lorsque l'imaginaire d'un autre que soi entre en jeu, en action. L'altérité qui s'exprime dans l'expression d'un imaginaire intérieur demande à être accueillie.

Je pense qu'avec les adolescents, l'imaginaire est primordial. Ces jeunes se rendent compte de la vie, de ses difficultés, du travail exigé : un travail régulier sur leur imagination crée peut-être une petite bulle d'air dans cet âge difficile. Néanmoins je suis d'accord avec Szuhwa-Wu qu'il faut être prudent car pour que l'élève adolescent reste impliqué dans le travail, il faut toujours essayer de faire en fonction de lui et de ne pas aller à l'encontre de ses envies.

Szuhwa-Wu explique qu'en second cycle, on aborde toute la technique pure de l'instrument (positions à la main gauche, coups archet différents etc ...) : c'est le moment où on construit. C'est un passage de l'apprentissage académique : il faut rester rigoureux et méthodique. A la différence de la pédagogie de l'imaginaire, ce travail technique est bien différent : il faut séparer les choses, on aborde la technique et donc on peut peut-être mettre l'imaginaire de côté. Tout dépend de la personnalité et de l'âge des élèves.

Marie Bereau donne deux exemples différents pour un travail de projection du son : Il suffit de demander à Louise ou Sarah d'imaginer une immense salle de concert et de se faire entendre jusqu'au

dernier rang pour qu'elles trouvent la technique adaptée pour projeter le son. Alors qu'avec Armand c'est différent : il a besoin qu'on lui parle du placement de son corps, de technique d'archet (près du chevalet, allonger la mèche). Arnaud a besoin de comprendre techniquement comment ça fonctionne ; il est moins intuitif que Louise ou Sarah ?

Cependant, si l'on abreuve Louise ou Sarah de termes techniques elles se brident.

Synthèse

La musique est abstraite selon Véronique Saliot il faut donc souvent avoir recours à **des stratégies pédagogiques** qui incluent l'imaginaire.

Dans les trois entretiens, chaque professeure a parlé d'utilisation d'images mentales, d'histoires que l'on s'invente librement ou à partir d'une trame, d'une histoire vraie pour contextualiser la musique qui devra être jouée par l'élève. L'image mentale et l'histoire imaginaire sont deux outils utilisés au service de la compréhension du texte musical, de l'interprétation de l'élève, du geste technique.

Le travail de l'improvisation peut aider un élève à résoudre des problèmes techniques ou à enrichir sa créativité immédiate. L'improvisation, utilisée dans une démarche pédagogique claire et lisible, a un effet bénéfique pour l'élève.

L'imaginaire est quelque chose de très humain, on s'en sert souvent sans en avoir conscience. Cependant ce qui me semble important, c'est de garder à l'esprit qu'il n'est pas réservé qu'aux jeunes enfants.

Quand un professeur fait appel à l'imaginaire pour apprendre la musique à des élèves, c'est un chemin sûr et efficace qui relie le professeur à l'élève pour que celui-ci ait une bonne compréhension et une bonne appréhension de la musique et de la pratique de son instrument.

Utiliser son imaginaire c'est créer un lien sûr, efficace et ludique entre l'élève et le professeur. L'imaginaire permet d'optimiser des conditions idéales pour un bon apprentissage : l'imaginaire c'est le chemin le plus court pour accéder à la compréhension et à la pratique de la musique, c'est la façon la plus efficace pour un professeur de mettre le monde de la musique à la portée de l'élève, de sa curiosité, de son désir.

Expérimentation

« Des mots et des sons »

J'ai effectué cette expérimentation avec deux violonistes : une débutante et une élève d'un niveau confirmé. En voici les buts, les consignes et le déroulement.

1) les buts : observer et écouter un élève jouer après qu'il ait entendu un mot

Cette expérimentation est avant tout : un travail sur la réactivité, l'immédiateté, l'implication de l'imaginaire, l'ouverture à l'improvisation, à la précision et un travail sur la consigne. Quelle consigne donner et pour quel résultat ?

Une consigne simple (un seul mot, une petite phrase, une expression) implique la compréhension du mot et l'activation de l'imaginaire de l'élève. L'élève doit imiter, reproduire, inventer un ou des sons avec son violon à partir du mot entendu.

Le but est de travailler la technique ou, la créativité, la spontanéité, la musicalité avec l'élève.

2) Les consignes :

- il faut constituer deux listes de mots ou d'expressions : l'une basée sur l'interprétation, l'autre sur la posture de l'élève (prise de conscience d'un endroit du corps) et les gestes techniques. Ne pas écrire de termes techniques dans la liste (si besoin, remplacer le terme technique par un mot de la liste qui fait travailler l'imaginaire de l'élève).
- l'élève doit réagir rapidement après l'évocation du mot

Voici une proposition de mots choisis (petit répertoire à idées) pour :

- la liste « posture » : dos, bras, main gauche, main droite, jambes, ventre.

- la liste de mots, d'expression et d'émotions choisis pour l'interprétation est : il fait chaud, il fait froid, un désert, de l'eau, sur un fil, rock, soie, chat, bébé, mamie et papy, sauterelle, bateau, fête, peur, colère.

3) le déroulement :

Je demande au musicien de choisir une note au hasard, de la faire durer de manière la plus neutre possible et ensuite après avoir entendu un mot, il doit réagir.

J'énumère plusieurs mots à la suite et je note ce que je peux observer et écouter.

Par exemple si je dis « fourmi » à l'élève celui-ci (selon moi) jouera piano aigu et peut être un peu piqué, comme une petite fourmi qui marche sur le sol. Je n'attends pas de résultat précis, au contraire j'observe et écoute ce résultat.

Voici les observations remarquées pour une consigne sur la posture.

1ère élève : elle est débutante.

Elle est très appliquée et concentrée.

Pour la posture je dis simplement pour commencer : « *mets ta conscience dans ton dos* ».

Il n'y a pas plus d'indication, l'élève peut l'interpréter comme elle le veut, se concentrer sur cette partie du corps, l'imaginer, la contracter, la visualiser ... ou autre.

Pour le dos, l'élève bouge son bassin et ses jambes se tendent doucement. Pour le bras droit, elle allonge l'archet sur toute la mèche donc le son est plus fort et les mouvements du corps plus amples. (Le résultat est à peu près ce que j'attends).

Pour la main gauche (celle qui tient le violon) le résultat me surprend, je pensais que l'évocation de conscience dans le dos ne donnerait rien de très probant à la main gauche et pourtant l'élève décolle sa paume du manche. (Coller la paume au manche est un défaut très commun aux débutants, ils maintiennent le manche avec toute la paume alors qu'il faut justement décoller la main afin d'obtenir du dégagement, qui se voit par une belle ligne droite du dos de la main jusqu'au coude).

Je me dis que cela peut être intéressant pour cette élève qu'au lieu de dire « *décolle ton poignet du manche* », « *pense à ta main gauche* » de dire « *mets ta conscience dans ton dos* ». Je ne sais pas ce qui se passe dans le cerveau de l'élève peut être qu'il y a moins de tension dans sa main quand elle se concentre sur son dos

Quand je propose « *mets ta conscience dans la main droite* » (main qui tient l'archet) son geste s'accélère, le mouvement de l'archet est plus rapide et l'index appuie plus sur la baguette donc le son est plus fort. Lorsque je parle de ses jambes elle les détend en fléchissant ses genoux et elle joue plus vite. L'évocation du ventre m'a aussi beaucoup surpris, je m'attendais à un gainage et l'élève s'est mise à bien inspirer avant de reprendre sa note tenue.

Voilà l'évolution de la posture en évoquant seulement des parties du corps que l'élève doit observer et mettre en action en quelque sorte. Je n'ai pas remarqué de changement de son, mais une meilleure posture et une plus grande souplesse suite à certains mots (tel que jambe). Je demande à l'élève ce qu'elle retient de l'exercice : elle trouve ça rigolo et à été surprise pour le dos, c'est un endroit qui lui fait parfois mal et elle a senti quand y pensant elle se tenait mieux avec ses muscles.

2ème élève : violoniste confirmée.

Avec la violoniste « confirmée » tout se déroule autrement. Les changements sont moins perceptibles. On sent que sa posture a été travaillée et qu'elle connaît ce dont je lui parle en disant « *conscience dans...* » Néanmoins elle s'applique à tenir une note avec un beau contrôle, une belle technique et une belle écoute.

Quand je lui demande de « *mets ta conscience dans ton dos* », elle monte son violon, le dos se cambre un peu plus et le gainage est plus marqué.

Quand j'évoque ses bras, l'épaule droite se baisse un peu et le son devient plus rond, elle met plus de poids sur la corde, je suppose que ce résultat est dû à une détente au niveau des bras et des omoplates. Quand je parle de main gauche, le son se fait plus fort et les notes qu'elle joue (car elle change de note et de tessiture) sont plus justes et plus articulées.

Lorsque je parle de main droite, le son grince un peu, je peux en déduire qu'il y a plus de poids.

Pour les jambes, il n'y a pas eu de changement car elles étaient très droites, assez tendues. Cela n'a pas modifié sa position qui était parfaite.

Pour « *mets ta conscience dans ton ventre* » encore une fois une petite surprise : ses yeux se sont baissés, elle a tendu son ventre et le son est devenu plus fort, plus rond, plus plein. Je me suis posé des questions sur l'aspect : quand j'évoque le ventre j'entends un changement positif dans le son. Le ventre est le centre du corps, s'y trouvent les organes vitaux.

Pour avoir un son comme cela j'aurais pu dire détente, poids, allongement de l'archet sur un certain point de contact en utilisant tel ou tel doigt ... C'est une équation assez compliquée. En pensant à son ventre, naturellement tous les paramètres du « beau son » (poids, allongement, point de contact...) se sont connectés. En utilisant son ressenti et en imaginant son ventre, la violoniste jouait de manière très naturelle, plus souple, plus engagée.

Après lui avoir demandé son avis sur cette première partie d'expérimentation, elle me répond qu'elle s'est rendue compte que les bras et le ventre ont changé le son, avec les bras elle avait un son plus centré et plus posé, ancré au sol en pensant à son ventre. Elle n'a pas entendu ni senti de résultats avec les mains. La prise de conscience du dos lui a apporté du confort.

Voici les observations remarquées pour une consigne sur l'interprétation, les émotions, l'expression.

Avec la 1ère élève débutante :

Comme pour le premier exercice, elle choisit une note tenue puis à l'évocation d'un mot ou d'une expression de ma part l'élève modifie son action comme elle le souhaite.

La première phrase est, « *tu joues dans un endroit où il fait très chaud* » : l'élève souffle et ferme les yeux. Elle s'exprime plus théâtralement en modifiant très peu son jeu violonistique. On peut relever que le simple fait de s'imaginer dans un lieu chaud, elle expire très naturellement !

Ça soulève le fréquent problème du stress et de la respiration qui se bloque en concert. Pourquoi ne pas dire à un élève avant une audition, « *imagine que tu joues dans un lieu très chaud* » ? Je ne sais pas si l'idée est pertinente car dans un moment de stress évoquer la chaleur n'est pas forcément la solution. Enfin dans tous les cas, à tester peut-être.

Ensuite comme vous pouvez le pré-sentir, je lui demande de s'imaginer dans un lieu très froid. Elle baisse les épaules et pour me faire rire se met à gigoter pour se réchauffer. J'observe peu de différence sinon la détente des épaules.

Je lui demande de s'imaginer dans un désert, grand, sec, vide et seule. Elle marche dans la pièce ! j'ai beaucoup aimé cette réaction car je l'ai trouvée poétique et imagée de sa part.

Après « *tu es dans l'eau* ». Là il y a un temps de pause, une interrogation, elle ne sait pas comment faire, ou ce que j'attends d'elle, finalement elle cambre son dos, relève le menton et regarde le plafond. Tente-t-elle de monter vers une surface ? Se sent-elle totalement immergée ? C'est intéressant car il y a un petit blocage que je n'attends pas. Dans ma tête jouer dans l'eau me plaisait beaucoup, j'imaginai des gestes lents et souples car portée par l'eau, on se sent léger, un son serait étrange.

On remarque un point important de l'imagination : nous n'avons pas la même, et comme dit Szuhwa-Wu dans les entretiens, « *l'imaginaire est très intime et il faut faire preuve de tact* ». Je me suis fait cette remarque : je peux rencontrer un élève qui a peur de l'eau par exemple et que cette évocation peut mettre mal à l'aise. Je me suis dit aussi qu'on aurait pu discuter un peu plus de cette sensation aquatique et lui dire ce que moi j'imaginai, ce que cet environnement apporte à mon inspiration.

« *Imagine jouer du violon sur un fil comme un funambule* ». Immédiatement le son change (jusqu'alors la violoniste est plutôt dans l'expression corporelle, un peu théâtrale sans grand changement sonore). Elle contrôle mieux le son : elle garde la même note (une corde à vide), son archet se déplace lentement, se dirige perpendiculairement au chevalet, elle met moins de poids sur la baguette néanmoins elle mime la marche sur un fil imaginaire et effectue des balancements du corps à la recherche d'un équilibre très circassien. J'ai trouvé cela très amusant ! Je suis persuadée que ce n'était pas volontaire.

J'ai tout de suite pensé que l'archet sur sa corde représentait le funambule sur son fil ! C'est dans ces moments que je vois l'importance de l'imaginaire dans l'apprentissage du violon : nous sommes parfois des funambules. Si nous devons poursuivre le travail ensemble sur plusieurs séances et qu'il devient nécessaire dans un morceau de rechercher un son épuré, léger, pianissimo, (ce qui n'est pas une mince affaire au violon...) je lui demanderais de s'imaginer qu'elle joue ce passage en

s'imaginant sur un fil. Peut-être que ça marcherait, peut-être pas, dans ce dernier cas je me dirigerais vers autre proposition.

Maintenant son « *rock* » ! Sans plus d'explication ! Comme je m'y attends elle fait grincer les cordes du violon, l'archet est très appuyé, très près du chevalet et sur la corde de sol (la plus grave). C'est bien dans l'imaginaire collectif qu'un son rock c'est un son fort, grinçant, agressif, saturé, qui nous fait tendre le visage comme un guitariste de rock.

Ensuite « joue comme sur de la soie » . Elle poursuit sur la corde de sol, met peu de poids avec sa main droite et allonge l'archet sur toute sa longueur. On voit très bien l'image qu'elle se fait de la soie, un tissu très fin, léger, fragile, précieux qui vole au-dessus de la corde.

Quand je prononce « chat » elle caresse toutes les cordes à vide, du sol jusqu'au mi (du grave vers l'aigu) comme si elle caresse le dos d'un chat.

Le mot « bébé », elle débute une petite mélodie, sorte de ritournelle simple qui ressemble à une berceuse, toute douce, avec peu de poids sur l'archet toutefois un peu plus que l'évocation du mot « soie ».

« *Mamie et du papy* », j'attends malgré moi une articulation plus prononcée de la main droite mais elle s'approche très près de moi, en jouant très très fort comme si j'étais sourde !! ça m'a fait sourire. Le résultat était bien ce que je voulais malgré tout : on joue pour quelqu'un qui n'entend pas très bien. L'image de la sauterelle a fonctionné aussi. Tout à coup, l'élève utilise le staccato et le sautillé (on accroche un peu la corde avec la mèche avant de jouer un son court, on utilise le rebond de la baguette de l'archet) et elle imite juste une sauterelle (archet) qui saute sur les cordes de son violon. Encore un fois je me dis qu'il est intéressant (lorsqu'on apprend le staccato à un élève) de parler d'une sauterelle sur les cordes, et qu'ensuite, une fois l'image imaginaire ancrée, on explique techniquement ce qu'il y a à faire avec l'archet au lieu d'expliquer la technique avant de l'expérimenter.

A l'évocation du mot « *bateau* » elle imagine (tout comme moi) un paquebot, immense, imposant et elle met du poids sur les cordes en gardant ce poids sur toute la longueur de l'archet, du talon à la pointe.

Pour terminer l'exercice, elle doit inventer une petite mélodie et la modifier en continuum en fonction des mots qui vont suivre : « *la fête, la peur dans une musique de film d'horreur, la colère* ».

Au premier mot « *la fête* », elle fait rebondir l'archet sur toutes les cordes en souriant et en utilisant un rythme en croches pointées doubles, sur un tempo plutôt soutenu : un rythme de fête ! Elle n'utilise pas les doigts sur le manche, seulement les cordes à vide, j'en conclus donc qu'exprimer quelque chose de dynamique et festif n'est pas freiné par un manque de technique à la main gauche, elle s'adapte à ce qu'elle sait faire, même l'utilisation du manche manque d'aisance.

Tout d'abord « *la peur* », elle fait une grimace, une grimace qui représente la peur, puis joue sur la corde de mi, des noires piquées et régulières, un somptueux staccato, une vraie musique de film

d'horreur ! J'ai trouvé cela génial, tendu, angoissant. Elle sait jouer des rythmes assez difficiles et arrive à poursuivre ce rythme obstiné (croche pointé double en sautant) de façon naturelle car elle est dans son imagerie personnelle. Pour la colère elle reprend le rythme de croches pointées doubles mais en accélérant pour finir sur un tremolo puissant sur la corde de sol.

Bilan de l'expérimentation avec l'élève débutante.

Je trouve cette expérimentation vraiment riche et intéressante avec cette élève débutante. Elle est intelligente, spontanée, créative et même si elle pratique à un haut niveau un autre instrument (la percussion) elle n'appréhende pas forcément en toute conscience les subtilités techniques du violon. Or en tournant l'exercice sous forme de jeu je me rends compte qu'elle sait faire beaucoup de choses techniques, bien plus que je ne l'imaginai avant de faire cette expérience.

Le jeu « des mots et des sons » peut donner une très bonne base de travail sur l'interprétation ou la posture voir même sur des points techniques que l'on peut ensuite développer.

Par exemple pour le rythme en croches pointées doubles, on peut l'écrire et ensuite tester d'autres façons de le jouer, plus ou moins à la corde, l'exploiter de différentes façons.

En ce qui concerne l'interprétation, l'élève nous dévoile ses capacités d'improvisatrice, de créatrice. Lorsqu'on travaillera un morceau (dans l'avenir), nous saurons maintenant que l'on peut naturellement jouer sur l'émotion de la tristesse, de la colère, ou de la peur. Le professeur pourra, s'il le souhaite ainsi que l'élève, réutiliser cela en cours, par exemple le staccato au moment du film d'horreur.

Dans le cas de cette élève débutante seuls l'archet et les cordes à vide ont été utilisés (bien évidemment par manque de technique à la main gauche) mais cela nous montre aussi que l'archet est très important pour le son et pour l'expressivité ! Si un élève est obnubilé, contraint et fixé sur la main gauche (celle qui produit la justesse si difficile à acquérir, la contrainte de difficultés motrices -des déplacements sur le manche de la main et des doigts) il est probable qu'un petit exercice comme celui-là peut permettre de prendre conscience de l'importance de l'archet. Par la suite de créer avec l'élève des exercices en fonctions des mots par exemple « on va travailler le film d'horreur » = le staccato).

Maintenant passons à la 2ème élève : violoniste confirmée.

Quand je lui demande de jouer dans un endroit « *chaud* » elle joue une mélodie en sol majeur, dans le grave de l'instrument, exclusivement sur la corde de sol. C'est assez lent et pesant. L'utilisation de la main gauche entre en jeu et je me demande comment cela va passer la suite, car elle ajoute un élément que n'utilisait pas l'élève débutante. Cela change tout, j'imagine qu'elle va jouer sur des intonations plus développées et ne pas rester comme l'élève débutante sur un travail d'archet.

Au mot « *froid* », elle joue une mélodie plus aigüe, plus rapide dans un mode qui fait renvoi à la musique traditionnelle. Même si je sens que l'envie est là, je vois qu'elle a un peu de difficulté à être convaincue par ce qu'elle fait. Elle ne lâche pas prise vraiment, elle reste très consciente de ce qu'elle fait.

Ce qui va se passer avec la suite m'a beaucoup impressionné : « *joue dans un désert, tu es seule* » elle joue un son avec l'archet sur la touche, la note mi sur la corde de la, à peine effleuré. Le son est vraiment très beau ! Je suis complètement captivée, emportée. L'image de « *l'eau* » lui a beaucoup parlé à la différence de l'élève débutante. Avec ce mot elle joue un son très doux, cette fois sur le chevalet. La seule chose qui a changé entre le son « désert » et « eau » c'est le point de contact (touche puis chevalet) le son de l'eau était aussi très beau et encore une fois très émouvant, personnellement je n'aurais pas fait ce choix mais c'est comme cela que l'exercice est intéressant, on n'a pas le même imaginaire et découvrir celui d'une autre personne est très inspirant.

- « *Sur le fil* » le son était lent, neutre et un peu houleux. J'ai vite compris que c'était une volonté d'interprétation visuelle de notre imaginaire collectif alors que pour l'élève débutante, elle était juste concentrée à ne pas tomber de son fil.
- « *rock* » : elle joue sur le chevalet, avec du poids, sur deux cordes, une octave pas très juste. Il semble que l'image du rock est très parlante.
- « *la soie* » un son flautando, qui est un peu plus allongé et rapide que l'élève débutante.
- « *le chat* », comme l'élève débutante, une caresse sur toutes les cordes mais avec un geste beaucoup bien maîtrisé.
- « *le bébé* », la fameuse berceuse. « Mamie et Papy » la laissent un peu perplexe et elle joue une valse. Son choix va plus dans l'évocation d'un répertoire aimé de ses grands-parents plutôt que dans la surdité des grands-parents de l'élève précédente.
- « *La sauterelle* », elle utilise le jeté d'archet qui produit plusieurs rebonds à la suite plutôt qu'un seul. Le résultat est remarquable. Je trouve que le geste de l'élève débutante était plus difficile à maîtriser car il faut réussir à contrôler la remontée de l'archet plutôt que le laisser tomber.
- « *Le bateau* » fait l'unanimité : un son grave et gras.
- « *la fête* » elle joue une mélodie connue du monde du cirque.
- « *La peur* » une mélodie douce mais aux intonations effrayantes, avec des intervalles surprenants.
- « *la colère* », c'est un peu comme l'élève débutante : de la vitesse, du poids et un allongement de l'archet sur une note grave.

La grande différence entre les deux élèves, c'est l'utilisation de la main gauche, la débutante n'a pas posé ses doigts sur les cordes elle n'a utilisé que la technique d'archet, elle montait ou descendait le bras pour changer de corde, toujours à vide, sans jamais utiliser les doigts sur la touche. Donc elle a essentiellement exploité le bras de l'archet, le bras droit.

Conclusion de la deuxième partie :

Cette expérimentation est avant tout un travail sur **la consigne qui implique l'imaginaire** de l'élève. Dans cet exercice le professeur observe, écoute.

Un lien de confiance doit être bien établi entre les deux partenaires car l'élève doit reproduire spontanément sur son violon la consigne tout en se sachant observé. Il doit imaginer, reproduire, inventer, créer. Il doit aussi se laisser porter par un imaginaire personnel qu'il dévoile à son professeur. C'est un travail sur la réactivité, l'immédiateté, l'ouverture à l'improvisation, la musicalité mais aussi sur la découverte technique de l'instrument, les possibilités qui s'ouvrent à l'élève.

Un dialogue est indispensable, à la suite de ce type d'exercice, entre le professeur et l'élève. On décrit ce que l'on ressent pour chacun, on écrit éventuellement ensemble ce qui peut être retenu de l'expérience. Éventuellement, on garde les bonnes idées, les sensations etc

Donner un seul mot comme consigne laisse une grande ouverture d'interprétation et de liberté de création à l'élève, celui-ci ce n'est pas bridé par une consigne multiple, trop compliquée et souvent le résultat est réussi : on construit ensemble la technique ou la musicalité avec l'élève. On utilise l'imaginaire pour faire passer des consignes simples ou complexes.

L'élève débutante à utiliser seulement l'archet, c'est un bon exercice pour faire travailler la technique d'archet, on comprend que c'est lui qui fait le son du violon.

L'élève a joué un rythme de croche pointé double à l'évocation de la fête. Elle sait le reproduire. Quand elle sera face à ce rythme écrit sur une partition je pourrais lui dire que c'est un rythme qu'elle a déjà joué. L'élève confirmée a un certain bagage technique, il faut essayer de trouver des termes plus compliqués, plus subtil pour qu'elle cherche plus loin. Quand on a parlé du chaud et du froid, elle était plus dubitative. On pourra travailler ensemble pour développer cet imaginaire. Nous n'avons pas tous le même imaginaire, découvrir celui des autres est très inspirant.

Imaginaire et pédagogie

Imaginaire définition :

Pour introduire cette troisième partie je vous propose quelques citations inspirantes à propos de l'imaginaire.

- « L'imaginaire représente à chaque instant le sens implicite du réel »¹
- « L'imaginaire constitue un des éléments, le plus essentiel sans doute, de structuration de l'individu dans toutes les dimensions de sa personne. »
- « L'imagination permet à tous les niveaux de comprendre [...] elle permet de prendre avec soi le réel. »
- « Si je réclame une pédagogie précoce de l'imaginaire, c'est en partie et sans doute essentiellement pour maintenir le plus longtemps possible et même pour développer les aptitudes qu'ont les enfants à représenter, par d'autres signes que les signes du langage verbal, ce qu'ils veulent exprimer. »
- « C'est une certaine impuissance à verbaliser qui conduit l'enfant à recourir aux métaphores et aux images. »²
- « L'imaginaire n'est pas la faculté de former des images de la réalité, elle est la faculté de former des images qui dépassent la réalité, qui *chantent* la réalité. »³

Imaginaire et pédagogie

« L'imaginaire permet de penser là où le savoir est défaillant »⁴

Dans son mémoire *Musique et peinture, un support pour une pédagogie de l'imaginaire*, Florian Abdesselam, écrit que l'imaginaire possède sa propre dynamique et ses structures propres, il n'agit pas indépendamment du monde extérieur, mais procède au contraire d'une confrontation, d'une

¹ SARTRE Jean Paul, *L'Imaginaire*, Paris Gallimard, « idées » (coll.), 1971 (1ère édition, 1940)

² JEAN George, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Paris, Castermann, 1991 (respectivement page 23, 27, 34, 35)

³ BACHELARD Gaston, *L'eau et des rêves, Essai sur l'imagination de la matière*, Paris, Librairie générale française, 1993 (Paris, Corti, 1/1942)

⁴ ABDESSELAM Florian, *Mémoire*, 2013

interprétation de la réalité qu'il digère et transforme. A la différence du rêve, l'imagination est une organisation du vrai, elle ramène au réel, car elle puise ses substrats dans les images et les signes du monde extérieur. La conscience de l'irréel suppose une connaissance corrélative du réel.

Pour George JEAN « le mot imagination désigne grossièrement la faculté par laquelle l'homme est capable, soit de reproduire, en lui ou en se projetant hors de lui, les images emmagasinées dans sa mémoire (imagination dite reproductrice), soit de créer des images nouvelles qui se matérialisent (ou non) dans des paroles, des textes, des gestes, des objets, des œuvres... »

Lorsque je donne moi-même des images ou des exercices qui sollicitent l'imagination de mes élèves, je sais pertinemment où je vais. Je ne dirige pas mes élèves dans un monde imaginaire rêvé, mais les conduit vers la réalité du violon. La musique et tous les domaines artistiques sont en équilibre entre réel et imaginaire. Que cela soit un opéra, un concert symphonique, une pièce de théâtre ou une œuvre picturale, ces moments ou objets ont été conçus dans le réel, travaillés, répétés avec sérieux et rigueur pourtant pour le spectateur, le moment de réalisation le transporte dans un imaginaire, le sien et celui des artistes. C'est une des grandes difficultés me semble-t-il pour les artistes musiciens : travailler sa pièce dans le plus grand sérieux, la plus grande rigueur, et lorsque le moment de jouer est arrivé, donner l'impression de tout lâcher, d'être dans la musique je dirais même d'être la musique, donner de soi au service de la musique. Comment apprendre cela à ses élèves ? Parfois il y en a pour qui c'est très naturel et dans ce cas il faut toujours encourager, le jeune musicien est convaincu par ce qu'il fait, il ne s'accroche pas aux erreurs, il se sent bien devant un public, il a envie de donner et ne se pose pas de question. Il faut faire attention à ce que cette attitude ne se ternisse pas lorsque l'âge de l'adolescence vient. Je pense pour cela qu'il faut toujours que l'élève aime ces morceaux (comme le dit Marie Bereau dans son entretien), il ne faut pas l'assommer de travail et sentir le moment où il décroche, que l'élève soit toujours en lien avec son envie, son imaginaire.

Parfois nous sommes face à un élève qui n'est pas à l'aise en audition, avec son violon ou pas connecté à la musique. Il est accroché à sa réussite technique, à ses doigts ses bras qui doivent réaliser les mouvements qu'il a tant travaillé. Dans ces cas, je pense qu'il faut surtout faire travailler l'élève sur la musique, le ressenti, sans le violon (qui se transforme en barrière). Travailler avec lui les méthodes Dalcroze ou Opasso. Marcher sur un tempo. Le faire chanter : moi-même je me rends compte que quand je chante une phrase musicale (avec les intentions, le phrasé, les consonnes, les nuances) je la joue mieux au violon. C'est parfois difficile de faire chanter un élève timide qui n'ose pas. Mais il ne faut rien lâcher, je pense que si le professeur ose, exagère beaucoup lorsqu'il chante, l'élève sera plus confiant, il répètera ce que chante son professeur. Il sentira par la suite où le professeur veut l'emmener dans la phrase, où est le point culminant, où se trouve notre énergie et comment on s'en sert dans la musique. Après ces exercices souvent l'élève donne beaucoup plus d'énergie. Mais la

difficulté que je rencontre le plus souvent c'est qu'il relâche très vite. Je pense que lorsque l'imaginaire du professeur est présent, le cours obtient une certaine énergie qui tient l'élève en éveil. Il doit sans cesse imaginer des choses que le professeur lui demande, faire travailler son « soi intérieur » et c'est une façon de le rendre réel et écoutable dans la musique qu'il va jouer sur son violon.

Images mentales

Lorsque j'ai fait des recherches sur l'imaginaire, je me suis rendu compte de l'importance des images mentales. Souvent lorsqu'on parle d'imaginaire, on imagine des images. Sur le site internet Irenees j'ai trouvé une fiche d'analyse :

L'imaginaire au service de la paix, Isabelle Stolan, Grenoble, janvier 2006.

Il est expliqué que les images et représentations s'organisent en « chaînes de représentations » qui vont permettre au processus de symbolisation de s'opérer. L'établissement de liens entre plusieurs chaînes de représentation détermine la qualité de l'intégration des images mentales :

Il y a trois étapes à intégrer dans une démarche éducative : De la « perception » (à partir de l'expérience) pour aller vers la verbalisation (échange/débat) en passant par l'« évocation » (remémoration):

Une situation, un événement, une image, un texte, un discours va laisser en chacun des traces par l'intermédiaire des différents organes sensoriels (Ce qui parvient du monde extérieur laisse une impression : impression sonore, visuelle, olfactive, tactile ou gustative). Les événements extérieurs ont aussi un écho qui peut être ressenti au niveau des muscles ou de l'affectivité.

Ces images peuvent prendre différentes formes. Certaines personnes les enregistrent plus facilement sous forme d'images visuelles, ou selon des habitudes évocatrices auditives, sous forme d'images sonores. D'autres privilégient des images verbales, elles se parlent pour évoquer ce qui les entoure. L'évocation peut être kinesthésique, à partir de gestes ou du ressenti. Cette évocation est souvent le point de départ d'une autre évocation dans le domaine intellectuel, évocation visuelle, verbale ou auditive.

Antoine de La Garanderie a distingué deux temps dans le processus d'intériorisation d'un événement extérieur : la perception et l'évocation.

- « La perception » : Prise de contact avec l'information par les différents organes sensoriels.

- « L'évocation » : Acte de redire, revoir dans sa tête ce qui a été perçu par les sens.

« La distinction entre perception et évocation a des conséquences pédagogiques très importantes car l'évocation va nous permettre d'isoler le moment où notre cerveau fait le transfert des données du perceptif au cognitif soit le moment de compréhension et d'assimilation, afin d'en décrire certains aspects pour lui faire toute sa place. »

L'évocation est un retour intérieur et actif construit sur des impressions de différentes natures pour les structurer, leur donner un sens, pour les interpréter et les mettre en relation avec des éléments déjà connus, ou simplement pour les coder et les garder en mémoire. C'est le temps où l'individu, à partir des traces perceptives, fait une interprétation personnelle qui va constituer pour lui le sens de la réalité d'un événement extérieur.

A priori, l'évocation est une activité interne qui n'est pas directement visible par l'observateur extérieur. Il est possible cependant d'en prendre conscience et d'agir sur certaines modalités de cette évocation.

Par exemple, les sportifs de haut niveau repassent mentalement le geste physique à accomplir avant de l'effectuer.

« Effectuer un geste mental consiste à faire subir, consciemment et dans un but précis, un certain traitement à des représentations mentales. Par exemple, s'imaginer dans l'avenir et se redire ce que l'on veut retenir, écouter en se redisant dans ses propres mots ce qui est dit, superposer mentalement deux images en observant ce qui coïncide et ce qui diffère »

Les mécanismes d'acquisition des représentations sont orientés vers l'action et constituent par leur processus même une source d'apprentissage.

Les représentations mentales (sous forme de chaînes de représentations) sont à la base de notre capacité à penser. Par leur organisation en récits (individuels ou collectifs), elles permettent à l'esprit de se construire, de favoriser la créativité et l'étayage du lien social. Elles sont les instruments de la mémoire à la fois cognitive et psychologique :

Du point de vue cognitif, les représentations permettent *« d'effectuer un codage en propriétés figuratives des éléments proprement verbaux (des mots) ou représentations mentales »*. Elles enrichissent ainsi les connaissances, la vision, les perceptions...

Exemple: *« Si je dois mémoriser ce qu'est un clown, sans support de représentation mentale ou d'image, je risque de retenir seulement que c'est un personnage de cirque ; avec le support d'une représentation visuelle, je pourrais dire que c'est un personnage de cirque grotesquement habillé et*

si par chance, j'ai plusieurs représentations car j'ai vu un clown sur scène, je pourrais ajouter qu'il exécute des activités comiques et j'obtiendrais ainsi presque la totalité de la définition du clown ».

- 1. Évoquer mentalement : faire l'état des lieux des images et des représentations mentales stockées par chacun au sujet du thème abordé.
- 2. Expérimenter (perception) : cette étape se réalise au travers d'exercices films, expositions, histoires rencontres...etc.
- 3. Echanger, débattre, partager (verbalisation) : la représentation élaborée peut être, juste, fausse ou erronée, cette étape laisse des possibilités de correction et d'enrichissement.
- 4. Se remémorer (créer) : après s'être remémoré le travail, créer un support individuel ou collectif qui enracine tout le travail réalisé.
- 5. Agir, s'engager ensemble ou individuellement : soutenir la démarche : l'enraciner dans une action.

Le langage et l'imaginaire

Voici quelques citations tirées du livre Pour une pédagogie de l'imaginaire de Georges Jean, inspirantes pour introduire ce qui est du lien entre le langage et l'imaginaire

« Sans imagination il n'y a pas de développement possible des individus, l'imagination n'est pas seulement onirisme, rêve, invention du jamais vu, mais qu'elle intervient dans tous les processus psychiques et corporels, et d'abord dans le langage. »

« L'enfant est sensible à l'absurde et au non-sens [...] en partie parce que le langage verbal lui confère un véritable pouvoir sur les choses et sur les êtres ». Pour les enfants, nommer une chose équivaut à lui conférer l'existence

« L'imaginaire est étroitement lié au langage [...] c'est elle qui lui donne en quelque sorte une âme, c'est à dire le pouvoir de rendre les choses et les être présents dans l'absence ».

« Car l'imaginaire c'est bien le réel [...] L'imaginaire a également pour tâche [...] d'instituer une sorte de lien organique entre le verbe ressenti comme action et l'imaginaire conçu comme projection de la réalité dans la sensibilité de l'entendement. »

« Par le langage verbal, l'enfant découvre avec « les mots de la tribus » la faculté de nommer le réel et par conséquent de le garder en lui. ». « Ce que nous recherchons, c'est que l'enfant prennent conscience des pouvoirs réels de son imagination et de son langage pour s'exprimer »⁵

Donc pour nous, professeures de violon, utiliser notre langage pour expliquer quelque chose à réaliser est nécessaire pour un enfant, le choix des mots est très important. Grâce à un vocabulaire imagé, cet imaginaire rend les choses bien plus réels pour un enfant. Nous pouvons prendre tous les exemples de l'expérimentations, tous les moyens techniques facilités par l'image que les enfants s'en font : Glisser l'archet sur les cordes comme on caresse un chat, le son est tout de suite fait.

⁵ JEAN Georges, Pour une pédagogie de l'imaginaire, Paris, Castermann, 1991 (respectivement pages 28, 38, 46, 40, 30, 41)

Imaginaire et geste instrumental

La technique : l'imaginaire pour développer la technique instrumentale

La technique permet de jouer du violon. Apprendre les techniques universelles de jeu permet de jouer des morceaux plus compliqués et d'installer des réflexes, d'être plus à l'aise avec son instrument. On s'imprègne du violon. Il est important de bien expliquer et montrer les gestes pour que l'élève puisse les réaliser ensuite lui-même et qu'il ne se fasse jamais mal.

Le violon est un instrument assez difficile à jouer, plusieurs paramètres entre en jeu : la justesse, la qualité du son, la posture qui n'est pas très naturelle... Comment pouvons-nous aborder les points techniques avec l'imaginaire ?

Par des images et des représentations : « Le violon maison »

« L'image est une création pure de l'esprit. Elle ne peut naître d'une comparaison mais du rapprochement de deux réalités plus ou moins éloignées. Plus le rapport des deux réalités rapprochées seront lointains et justes, plus l'image sera forte, plus elle aura de puissance émotive et de réalité poétique. »⁶

« L'imagination est d'abord la faculté par laquelle il nous est possible de dépasser la simple perception pour accéder à ce que les psychologues appellent la représentation »

« L'enfant secrète des images sans le savoir « les mots sont en quelques sortes assez souvent perçus comme images avant d'être perçus comme des porteurs de sens. »⁷

J'ai expérimenté avec un jeune élève un petit schéma imagé du manche du violon pour expliquer les positions et le placement des doigts de la main gauche. Nous imaginons ensemble que le manche de l'instrument est une maison avec plusieurs étages. Je commence par expliquer que l'on va travailler la première position (chaque doigt représente un étage, nous ne travaillons pas encore avec l'auriculaire). C'est une grande maison, le rez-de-chaussée est situé près de l'index au-dessus du sillet il est important, c'est celui qui tient la maison, il faut qu'il soit bien placé. Au rez-de-chaussée il y a quatre pièces, on peut demander à l'élève de choisir : cuisine, salle à manger, salon, entrée (corde de SOL le premier doigt donne un la bécarre, sur la corde de RE il donne un mi bécarre, sur la corde de LA un si bécarre et MI un fa dièze). On choisit un membre de la famille pour l'index par exemple la

⁶ REVERDY Pierre, *Nord Sud*

⁷ JEAN Georges, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Paris, Castermann, 1991 (respectivement pages 26 et 31)

maman et on explique que la maman peut se balader dans ces quatre pièce (l'élève peut essayer de déplacer son index sur les quatre cordes en première position). Ensuite on va parler du premier étage, là je décide de placer le majeur en position écarter par rapport à l'index. Il y a de nouveau quatre pièces : chambre parents, chambre enfant, salle de bain, et toilettes (sur la corde de SOL le deuxième doigt posé donne un si bécarré, sur la corde de RE il donne un fa dièse, sur la corde de LA il donne un do dièse et sur MI sol dièse) on choisit un personnage pour le majeur disons que c'est le papa : le papa peut se déplacer de pièce en pièce au premier étage. On fait la même chose avec le troisième doigt mais avec un toujours avec un écart d'un ton entre les doigts car pour expliquer que les doigts peuvent glisser sur un demi ton quand ils ont en première position je dis qu'ils prennent les escaliers. Par exemple, le papa qui était dans la chambre des parents (donc majeur sur un si bécarré sur la corde de SOL) peut aussi être dans l'escalier juste en dessous (donc de si bécarré le doigt glisse à si bémol) mais il ne descend pas à la cuisine car il y a déjà la maman (index sur le bécarré sur corde de SOL). De plus Maman peut aller à la cave (du la bécarré premier doigt sur corde de sol on glisse vers le bas : la bémol).

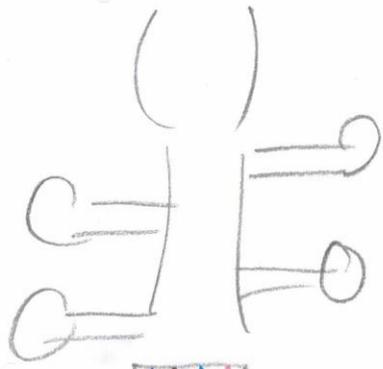
Le troisième doigt, l'annulaire ça peut être l'enfant, il se déplace au troisième étage mais je dis à l'élève qu'il préfère toujours jouer dans les escaliers (do bécarré sur la corde de SOL, sol bécarré sur la corde de RE, ré bécarré sur la corde de LA, et la sur corde de MI) on dit cela car en général on ne commence pas avec un troisième doigt qui joue à un ton du deuxième, il est plus souvent collé à celui-ci.

Comme le quatrième doigt n'est pas utilisé au début on peut raconter que notre auriculaire c'est un petit frère mais qu'il n'est pas encore né, donc on ne va pas l'utiliser tout de suite.

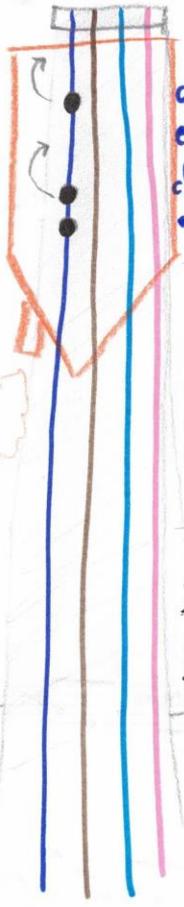
Quand l'élève est à l'aise avec ses doigts en première position on peut expliquer une gamme de sol majeur par exemple. SOL aïe (il n'y a personne dans la maison), LA (maman est dans la cuisine), SI (papa est dans la chambre des parents), DO (L'enfant est dans l'escalier), RE (personne dans les pièces d'a coté), MI (maman passe dans la pièce à coté : la salle à manger), FA# (papa est dans la chambre de l'enfant), SOL (l'enfant est dans les escaliers d'a coté). Et ainsi de suite.

Ensuite pour les changements de position à venir on peut dire que maman va au 2^e étage pour la troisième position. Mais le fait de dire deuxième étage pour poser des soucis de compréhension car on va en troisième position. Mais je préfère dite rez-de-chaussée pour la première position. A chacun de choisir comment il construit sa maison.

C'est un exercice ludique et plutôt efficace avec certains enfants, il se font une image mentale, il comprennent qu'une maison c'est stable et qu'elle ne va pas bouger dans tous les sens. On passe un bon moment à mettre ça en place.

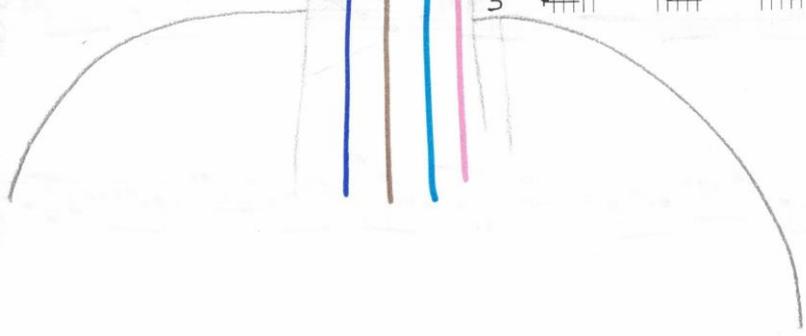


- 1 index (maman)
- 2 Majeur (papa)
- 3 Annulaire (enfant)



cuisine salle à M Salon entrée
 escalier escalier escalier escalier
 chambre parents chambre enfant salle bain WC
 escalier escalier escalier escalier

	SOL	RÉ	LA	MI
1				
2				
3				



Avec un adulte

Avec un élève adulte c'est plus difficile de parler d'imaginaire « succès aux examens, réussite sociale... Comme si l'imaginaire était un vice de l'enfance. »⁸. Un travail d'imagination que je fais faire quand je sens que l'élève a beaucoup d'informations avant de jouer et qu'il n'arrive pas à tout penser, je lui fais jouer son morceau sans violon. Il mime. Si c'est toujours difficile il essaye de penser seulement à sa main droite par exemple. Puis sa main gauche. Quand il reprend son violon il est plus à l'aise, il a mémorisé les gestes dans un mouvement global, il n'est pas embêté par toutes les choses à penser pour « réussir » sa phrase musicale.

Posture : l'imaginaire pour développer l'aisance du corps

J'ai mené une expérimentation sur deux violonistes (voir expérimentation « des sons et des mots ») où le fil conducteur est l'imaginaire de l'élève transmis avec son violon après un mot clé. Mon but était de comparer les différents résultats à travers la posture, le son et la créativité du violoniste.

Pour la posture je donnais seulement des mots clefs comme « dos, bras, jambes ventre... » en leur demandant de mettre leur conscience dans ces parties du corps. L'imaginaire est très important dans le travail de la posture. C'est très important de bien se tenir lorsque l'on joue afin d'éviter les potentielles blessures. L'imaginaire permet « d'entrer » dans son corps. En général nous n'y faisons pas vraiment attention, nous ne pensons pas à respirer, et l'on se met rarement en introspection. De nombreux exercices de relaxation, yoga ou méditation permettent cette introspection. J'en pratique un moi-même et parfois avec d'autre personne c'est l'exercice du « scanner du corps ». Assez connu, il est très simple : on s'allonge, puis en commençant par les orteils et en remontant le long du corps jusqu'à la tête on essaye de ressentir chaque partie de son corps. On peut imaginer que notre corps est lourd pour le détendre. On peut aussi imaginer que nos parties du corps émettent de la lumière. Ce travail d'imagination sur notre corps a de grandes vertus, aujourd'hui avec des médecines alternatives, je trouve que l'on retrouve cet imaginaire. On utilise notre pensée pour se guérir.

L'imaginaire pour développer la respiration

La respiration est très importante dans la musique et dans le violon. C'est le centre de tout. Dans l'expérimentation menée avec les deux violonistes, lorsque j'ai demandé à l'élève débutante de poser

⁸ JEAN Georges, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Paris, Catsermann, 1991 (page 21)

sa conscience dans son ventre celle-ci à tout de suite pris une inspiration, et la note qui a suivi avait un son plein et rond comme elle a rarement eu. Pourquoi la respiration est-elle si importante, et comment la développer avec l'imaginaire ? Car sans la respiration on est mort. On ne peut pas émettre de son. Essayer de parler après avoir vidé vos poumons... impossible ! Respirer c'est expirer. Plus haut je parlais de l'importance de chanter pour un instrumentiste. Lorsque l'on joue du violon il faudrait que ça soit la même chose, que notre phrase soit construite avec des respirations comme les chanteurs et les instrumentistes à vents. Car le problème avec nos instruments à cordes, c'est qu'ils fonctionnent sans souffle, mais le geste est bien plus naturel lorsque l'on inspire ou expire.

Lorsque je travaille un morceau avec un élève nous passons souvent beaucoup de temps sur le départ. C'est très difficile un départ. On travaille sur la respiration, on peut choisir de débiter après une inspiration ou pendant, après une expiration ou pendant, longue ou courte. Il faut essayer et trouver ce qui nous correspond le mieux, la façon la plus naturelle. On peut même essayer en apnée, ça apporte autre chose. D'ailleurs on se rend compte qu'on est très souvent en apnée. Lorsqu'on travaille des heures et qu'on ne fait pas attention à sa respiration on enclenche des automatismes qui seront difficile à enlever.

Pour travailler la conscience de la respiration avec l'imaginaire c'est simple, on peut utiliser des images : un ballon que l'on gonfle (on va sentir les abdos se contracter), une paille dans laquelle on souffle (la pression sera plus grande). On peut aussi placer des mains dans le dos pour que la personne sente son dos, les côtés qui bougent avec la respiration. Sans parler d'imaginaire, on peut chanter sa phrase musicale et trouver où sont les temps de respirations. Lorsque l'on joue cette phrase avec son instrument on chante en même temps, on sent alors où on respire et lorsqu'on est à l'aise on peut jouer seulement.

Mais je pense qu'il est important d'expliquer comment fonctionne la respiration. Avant je croyais que les poumons étaient comme deux grandes poches qui se remplissent et se vident. Lorsque j'ai compris que c'était de minuscules alvéoles qui récupéraient cet air j'ai eu du mal à imaginer tellement la sensation de poches était ancrée. Il faut aussi expliquer l'importance du diaphragme, en s'exerçant sur les exercices de chant : répéter des « fff ffff fff » en contractant les abdominaux permet de sentir le travail qui se fait dans le ventre. Et le contrôle que l'on peut avoir sur son souffle lorsque le muscle est entraîné. Comme autre exercice d'imagination qui ressemble au « scanner du corps » on peut envoyer sa respiration dans le corps. On s'allonge et à l'inspiration on imagine que notre respiration vient de nos pieds, qu'elle passe par les jambes, le ventre pour repartir par la tête. A l'expiration elle vient de la tête pour repartir par les pieds. C'est un bon moyen pour développer sa conscience corporelle et son imaginaire corporel.

Imaginaire et musicalité

L'interpréter : l'imaginaire pour développer la musicalité

Le Caractère d'un morceau

Je pratique un petit jeu avec mes élèves. Quand nous venons à parler de caractères dans un morceau je leur propose un petit jeu. En premier lieu je leur demande de me mimer de façon théâtrale des émotions ou sensations (colère, joie, tristesse...) tout leur corps doit parler. Ensuite je leur demande de mettre un son avec leur voix sur ces émotions (Ah, ouf, ouch, ...). Puis je leur demande de choisir une phrase musicale sur laquelle ils sont à l'aise, je propose une émotion et ils doivent la jouer dans ce caractère-là. Nous discutons du résultat, comment l'élève s'est débrouillé pour transmettre une émotion à travers une phrase musicale (alors que le compositeur ne veut pas cette émotion à la base), si le petit exercice de théâtre les a aidés. Le fait de demander à l'élève de mimer avant de jouer prépare le terrain pour la suite, ils s'ouvrent et osent plus que si on ne fait pas cet exercice. Cela fonctionne très bien.

Parfois je demande aux élèves de me ramener une idée de film, de tableau, de musique « classique », de musique actuelle, d'architecture, de livre... en rapport avec un morceau travaillé. On écrit tout cela en liste et on en discute : pourquoi tel film ? Tel peinture ? Cette recherche est très enrichissante pour eux, leur travail avec le violon et leur culture générale. J'enrichis leur choix avec quelques-unes de mes connaissances.

Le cours suivant il m'est arrivé de ramener un tableau, ou une histoire et de demander à l'élève de choisir une musique que l'on verrait avec. Ces petits moments histoire de l'art sont très importants dans un cours de violon. Ça contextualise tout le travail musical que l'on fait.

L'imaginaire pour développer la présence scénique

Pour travailler la présence scénique, je leur demande un exercice de théâtre : il sort de la salle et doivent entrer comme s'ils entraient sur scène. Une première fois comme il le ferait eux. Pour la deuxième fois je leur propose un personnage, par exemple, comment serait Cendrillon si elle arrivait

sur scène avec son violon pour nous jouer un morceau. Comment serait Johnny Depp dans *Pirates des caraïbes* ? Ça fait travailler leur imagination et ça décoince parfois le stress des auditions. Ils apprennent à se mettre dans la peau de personnages.

Après avoir testé des choses différentes (personnages, émotions...) les élèves se rendent compte du plus naturel pour eux, et de ce qu'ils renvoient en public.

Travailler sans partition pour développer l'imaginaire et l'écoute

J'ai eu un élève qui débutait le violon cette année à Dijon. Avant de rencontrer un professeur de violon, il a regardé quelques tutos de violon sur internet. Quand il m'a joué ses morceaux appris tout seul j'ai pu constater qu'il avait une très bonne oreille, il jouait juste (il m'a expliqué qu'il s'aidait d'un accordeur pour trouver ses notes). Et il a un bon sens rythmique. Malgré cela, il plaçait ses doigts n'importe où sur le manche. J'ai repris les bases du violon sur des morceaux très simple, en étant très carré. Je lui apprends petit à petit où sont les notes sur la partition et sur le manche. En parallèle nous avons continué à faire « de la musique », travailler les morceaux qu'il avait amenés. Nous travaillions sans partition et nous pouvons travailler d'oreille les rythmes et je lui explique oralement comment placer les doigts. Il réussit des rythmes compliqués (du swing, avec des contretemps) d'oreille, qu'il n'arriverait pas s'il savait lire et qu'il les lisait, j'en suis persuadée. Je trouve que l'on apprend mieux le ressenti musical par oreille qu'en lisant. Par ailleurs c'est un élève jeune adulte qui a une grande culture musicale, il n'y a pas de secret, écouter de la musique c'est important quand on veut la jouer.

Les histoires imaginées

« Une pédagogie de l'imaginaire s'inscrit comme exploration d'espace inventés »⁹

Nous avons pu lire dans les entretiens que les professeures de violon et d'éducation musicale en collège racontent des histoires pour créer un lien entre les élèves et le sujet. Les élèves sont plus attentifs, on utilise des mots qu'ils connaissent, un cheminement de pensée qui leur parle. Quand Véronique Saliot raconte l'histoire de la *Flute Enchantée* après une première écoute sans informations, les élèves comprennent pourquoi la musique sonne ainsi, la Reine de la Nuit est désespérée, et Tamino veut retrouver sa bien-aimée.

Après avoir pratiqué un stage d'improvisation libre très formateur, je voulais reprendre cette pratique dans mes cours. Ce n'est pas facile de se lancer là-dedans avec de jeunes enfants. J'ai eu l'idée de

⁹ JEAN Georges, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Paris, Castermann, 1991 (respectivement page 33)

créer une histoire avec deux jeunes musiciennes (violoniste et flûtiste traversière). Je leur ai parlé de mon idée (créer une histoire puis inventer une musique), elles étaient partantes. Nous avons créé notre histoire et nous nous sommes distribué les rôles. Ensuite chaque personnage avait une phrase musicale. Nous avons fait une mise en scène, costumes, décors... L'improvisation en a découlé. Pas la peine de mettre des règles ou des limites, le fait d'avoir un cadre avec l'histoire laissait une grande liberté d'improvisation. Je conseille ce jeu lorsque vous avez du temps avec des jeunes musiciens. Comme dans l'expérimentation sur les mots avec les deux violonistes, les jeunes musiciennes ont par elles même développé des gestes techniques qu'elle n'avait pas « appris » en cours, mais qui découlaient de leur volonté de représenter leur personnage dans l'histoire.

Il faut diriger et encourager les enfants vers leur imaginaire, c'est un moyen de les laisser découvrir en autonomie leur instruments.

Encourager l'enfant dans le partage de son imaginaire

Dans pour une pédagogie de l'imaginaire George Jean écrit (p37) « En fait, une pédagogie de l'imaginaire pourrait contribuer à ce que, d'une part, en chaque enfant, « demeure le secret » et que, d'autre part et progressivement, il apprenne et désire faire partager ce qu'il découvre dans son intimité. Il s'agit en quelque sorte de faire parler l'imaginaire sans le détruire »

Il faut toujours encourager l'enfant, surtout quand il fait une proposition. Je me souviens d'une professeure d'allemand qui nous encourageait à parler allemand en cours. Mais lorsqu'on se lançait plein d'entrain, au fil de nos phrases elle faisait la grimace à l'écoute de notre allemand un peu branlant. Un comportement comme cela ne m'encourageait guère à participer, de peur d'être ridicule. Comme exemple inverse : une professeure de musique qui interroge ses élèves après l'écoute d'un chant d'amour. Un élève répond « le monsieur qui parle, est amoureux d'une fille » et la professeure répond « oui bravo, le monsieur qui chante est amoureux d'une fille ». Au lieu de reprendre l'élève sur son erreur de vocabulaire (le chanteur ne parle pas il chante), la professeure a choisi d'encourager l'élève dans sa bonne réponse (le chanteur chante pour sa bien aimée).

« L'enseignant doit apprendre pour lui-même à ne fermer aucune des portes de son être. De façon à pouvoir disposer l'enfant à ne rien lui refuser de lui-même et à savoir le plus souvent (pas toujours) pourquoi il le fait. [...] Ceci est d'autant plus important que le fonctionnement de l'imagination enfantine est très étroitement lié au développement conjoint du langage et de l'intelligence. » (George Jean, pour une pédagogie de l'imaginaire p36).

Imaginaire et sensibilité

« L'imagination affine les pouvoirs de la sensibilité et de la connaissance affectives. Mais l'excès peut devenir dangereux, lorsque la sensibilité, l'affectivité se réfugient dans l'imaginaire pour échapper au réel. Nous savons que la période d'adolescence est traversée par ces moments de repli, dont les objets sont imaginaires, on sait également qu'il est nécessaire d'en sortir pour affronter le monde réel. » (George Jean pour une pédagogie de l'imaginaire p50) George Jean explique que l'importance d'une pédagogie de l'imaginaire est d'apprendre à savoir comment on peut cultiver et ouvrir sa sensibilité et l'affectivité à tous les champs du possible et du réel. D'où cette importance pour nous, musiciens, qui travaillons sans cesse avec cette sensibilité. Devoir jouer en public, affronter ces peurs. Offrir à un public, de la musique qui passe par nous. Que cette musique soit le plus possible comme le compositeur l'a voulue. Souvent en tant qu'élève on m'a répété que si je n'arrivais pas à me lâcher sur scène il fallait que je m'imaginer comme une star du violon. Quand on le voit jouer ce violoniste qui semble incarné par la musique. Or des musiciens comme David Oïstrakh ou Hilary Hahn eux sont assez stoïque, ils n'ont pas beaucoup de mimiques sur le visage et pourtant jouent extrêmement bien. L'exercice de s'imaginer star du violon, d'exagérer les mouvements, les expressions, et un peu les mimiques, fonctionne. Par contre j'avais le sentiment de ne pas être moi-même, de faire le clown et les plus timides ne seraient pas forcément à l'aise face à cette proposition. En revanche au lieu de dire joue la star du violon on peut demander à l'élève quelle image il veut donner au public. Ensuite on peut lui montrer les différents violonistes et il pourra choisir à qui il voudrait ressembler. Il s'apercevra alors quelle attitude il renvoyait avant d'avoir visionné des vidéos, si elle changé après. S'il souhaite modifier son attitude ou pas.

George Jean dit que l'imaginaire sert aussi à affronter le monde réel, trouver un moyen, une image, un souvenir, une sensation, qui permet d'être bien en concert, mais surtout d'être soi-même, ne pas se cacher derrière une image de star du violon.

Dans le film *Tout sur ma mère* de Pedro Almodovar, un personnage transgenre dit : « *Una es más auténtica cuanto más se parece a lo que ha soñado de sí misma.* » – Agrado. (« Une femme est la plus authentique quand elle ressemble le plus à ce qu'elle a elle-même rêvé d'être. » J'ai trouvé cette réplique très intéressante et qui laisse méditer sur l'attitude scénique des artistes, qui on a envie d'être sur scène.

Conclusion

Apprendre le violon n'est pas une tâche facile. Beaucoup de technique ont été élaborer, il y a plusieurs façons de jouer de cet instrument.

Je me suis intéressée à l'imaginaire dans la pédagogie car je voulais allier imagination et musique dans la pédagogie du violon. Car pour moi l'imaginaire est attractif.

L'imaginaire est un outil que l'on utilise tous les jours, sans y penser. Mon but à travers ce mémoire était de décrypter ces moments, d'expliquer comment cela se passe concrètement dans les cours, les réalisations.

J'ai construit ce mémoire sur les expériences que j'ai pu mettre en place avec des violonistes.

Nous avons pu constater que l'imaginaire permet de développer la musicalité, l'aisance du corps, la technique et la présence scénique.

Grâce à l'imaginaire du professeur l'élève passe un cours heureux, il est plus dans la joie « *Le plaisir enrichira l'imaginaire, du désir de renouveler l'expérience ; le déplaisir, au contraire inhibe l'engagement et peut aller jusqu'à rejeter toute idée et toute action.* »¹⁰

D'apprendre il travaille sa créativité. Nous avons pu voir que l'imaginaire rime aussi avec rigueur, qu'il n'est pas seulement alter ego du rêve.

Les outils afin de développer l'imaginaire sont nombreux : histoire, peinture, sculpture, cinéma, littérature...

L'imaginaire permet d'apprendre à représenter ce que l'on voit et entend.

¹⁰ STOLAN Isabelle « Imaginaire au service de la paix », site Irenees, Grenoble, Janvier 2006

Source, bibliographie :

Mémoire :

ABDESSELAM Florian, mémoire « Musique et peinture, un support pour une pédagogie de l'imaginaire », 2013

Ouvrages :

BACHELARD Gaston, *L'eau et des rêves. Essai sur l'imagination de la matière*, Paris, Librairie générale française, 1993 (Paris, Corti, 1/1942)

JEAN Georges, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Paris, Castermann, 1991.

SARTRE Jean-Paul, *L'imaginaire*, Paris, Gallimard, « idées » (coll.), 1971 (1^{ere} édition, 1940)

Site internet :

STOLAN Isabelle « L'imaginaire au service de la paix », site Irenees, Grenoble, janvier 2006